



MEDIA EDUCATION AROUND THE WORLD: BRIEF HISTORY

Alexander Fedorov

Abstract: UNESCO defines media education as the priority field of the cultural educational development in the XXI century. The article presents the development of media education since the beginning of it up to our days. The sections of the article are the main periods for the development of the media education. In each section more countries are mentioned. The first movements in media education were made in 1920s in France. The media education in Great Britain and Russia is also old, dating back to 1920s. Nowadays media education became important in many countries. Along with Britain, France still remains one of the most active European countries to develop the media and ICT education. Recently quite a few books, collections of articles textbooks and other publication have been published in Great Britain, and translated into foreign languages. Schools in Germany began their media education practice with its integration into the required curriculum and media culture is taught in the majority of German universities. Canada, Australia and USA have a developed media education. In spite of the difficulties in the 1990s, media literacy has good prospects in Russia. We can also see the fast progress of media education in other Eastern European countries. Hungary became the first European country to introduce obligatory media education courses in secondary schools.

Zusammenfassung: UNESCO definiert Medien Bildung als vorrangige Bereich der kulturellen Bildung Entwicklung in der XXI Jahrhunderts. Der Artikel stellt die Entwicklung von Bildungs-Medien seit dem Beginn der es bis zu unseren Tagen. Die Abschnitte des Artikels sind die wichtigsten Perioden für die Entwicklung der Medienerziehung. In jedem Abschnitt mehr Länder erwähnt werden. Die ersten Bewegungen in den Medien Bildung wurden in 1920er Jahren in Frankreich. Die Medienerziehung in Großbritannien und Russland ist auch alt, aus dem Jahre 1920. Heute Medienerziehung wurde in vielen wichtigen Ländern. Zusammen mit Großbritannien, Frankreich nach wie vor einer der aktivsten europäischen Ländern zur Entwicklung der Medien-und IKT-Bildung. In jüngster Zeit eine ganze Reihe Bücher, Sammlungen von Artikeln Lehrbüchern und anderen Publikation veröffentlicht wurden in Großbritannien, und in Fremdsprachen. Schulen in Deutschland begann ihre Medienerziehung der Praxis mit ihrer Integration in den Lehrplan erforderlich Kultur und Medien wird in der Mehrzahl der deutschen Universitäten. Kanada, Australien und den USA haben eine entwickelte Medienerziehung. Trotz der Schwierigkeiten in den 1990er Jahren, Medienkompetenz hat gute Chancen in Russland. Wir können auch sehen, die schnelle Fortschritte bei der Medienerziehung in anderen osteuropäischen Ländern. Ungarn wurde das erste europäische Land die Einführung obligatorischer Medienerziehung Kursen in weiterführenden Schulen.

Keywords: media education, history of media education

1. Introduction

According to the definition given in the UNESCO documents, *Media Education*

- deals with all communication media and includes the printed word and graphics, the sound, the still as well as the moving image, delivered on any kind of technology;
- enables people to gain understanding of the communication media used in their society and the way they operate and to acquire skills using these media to communicate with others;
- ensures that people learn how to
- analyze, critically reflect upon and create media texts;
- identify the sources of media texts, their political, social, commercial and/or cultural interests, and their contexts;
- interpret the messages and values offered by the media;
- select appropriate media for communicating their own messages or stories and for reaching their intended audience;

- gain or demand access to media for both reception and production.

Media education is part of basic entitlement of every citizen, in every country in the world, to freedom of expression and the right to information and is instrumental in building and sustaining democracy”

Therefore, media education in the modern world can be described as the process of the development of personality with the help of and on the material of media, aimed at the shaping of culture of interaction with media, the development of creative, communicative skills, critical thinking, perception, interpretation, analysis and evaluation of media texts, teaching different forms of self-expression using media technology. Media literacy, as an outcome of this process, helps a person to actively use opportunities of the information field provided by the television, radio, video, film, press and Internet (Fedorov, 2001, p.8).

The paper presents the history of the media education since 1920s to present.

The Genesis (1920s-1940s)

The first leader of European media education movement was no doubt, the motherland of the film art - **France**. In the early 1920s in Paris the cinema club movement emerged, with the distinct media education aims. As early as in 1922 the first national conference of the regional departments of film education (*Offices regionaux du cinema educateur*) was held in France. At one of the congresses on education it was suggested to prepare the cinema educators in universities (Martineau, 1988: 28). At the same time a lot of educational institutions were actively promoting the movement of young journalists. Thanks to C.Freinet's good graces school, lyceum and university newspapers were published (Freinet, 1927).

In 1936 the French League of Education initiated the creation of the movement for “Cinema and Youth” (*Cine-Jeunes*), which united children, participating in film discussions, developing their critical thinking and artistic taste, creative skills (Chevallier, 1980: 9).

Nazi occupation interrupted the intensive development of media education in France; however, after 1945 it got another impulse. The Federation of cinema clubs of France was formed (*Federation francaise des cine-clubs*). On the whole, the “practical”, “aesthetical” and “protectionist” theories of media education dominated in France at that time.

The history of media education in **Great Britain** is also a few decades old. Similar to many other countries, this movement began from film education, and then embraced a wider spectrum (press, radio, television, video, advertisement, Internet).

There are several organizations in the UK that deal with various problems of media education. The British Film Institute (BFI), founded by the government in 1933 stands out among them. The educational department has conducted conferences and seminars, workshops for teachers, accomplished amplitudinous research, published books, textbooks, and teaching manuals for many years.

In the 1930s British media education (although this term was not used at the time, here it denotes integration of mass media in education) was developing mainly according the inoculative paradigm, aimed at opposing harmful media influences.

The history of **Russian** Media Education goes back to the 1920s. The first attempts to instruct in media education (on the press and film materials, with the vigorous emphasis on the communist ideology) appeared in the 1920s but were stopped by Stalin's repressions. The end of the 1950s - the beginning of the 1960s was the time of the revival of media education in secondary schools, universities, after-school children centers (Moscow, Petersburg, Voronezh, Samara, Kurgan, Tver, Rostov, Taganrog, Novosibirsk, Ekaterinburg, etc.), the revival of media education seminars and conferences for the teachers.

Dominance of the “aesthetic concept” in the 1950s-1960s

France maintained its status of a leader in the world media education process of that period. Since 1952 the courses of audiovisual education for teachers have been taught. Due to the rapid development of radio and television the French Union of the Regional Film Education Departments (*Union francaise des offices du cinema educateur laique – U.F.O.C.E.L.*) was renamed into the French Union of Audiovisual Education in 1953 (*Union francaise des oeuvre laiques d'education par image et par le son – U.F.O.I.E.I.S.*). In 1966 the Association “Press-Information-Youth” (*Association Press – Information – Jeunesse*) was founded.

In 1963 the ideas of aesthetical theory of media education were reflected in the documents of the Ministry of Education of France. Teachers were encouraged (including the money reward) to educate their students in cinema literacy (study of the history, language, genres of the film art, technology of the film shooting, appreciation of the aesthetical quality of a film). One of the founders of media education – C.Freinet joined the discussion and emphasized that cinema and photography are not only the entertainment and teaching aid, not only the art, but the new form of thinking and self-expression (Freinet, 1963: 12). He believed that schoolchildren must be taught the language of audiovisual media (Freinet, 1963: 4) the similar way they are practically taught basics of art. According to him, a person who himself can draw can appreciate the work of art of a painter better than a person who can't paint (Freinet, 1963: 13).

Since the beginning of the 1960s the school and university audiovisual education (courses on film education were taught in 23 universities) was developing under the influence of the breakthrough of European “author’s cinema”, especially the French “new wave” (*nouvelle vague*). In the cineclubs of the 1960s left-wing radical ideas enjoyed popularity, that led to the numerous conflicts with the authorities.

And though courses on film art and journalism were taught in almost all French universities, media education in schools has been optional for a long time. One of the first attempts to introduce media studies into the school curriculum was undertaken in France in the middle of the 1960s.

In 1950 in **Britain** the concept of “screen education” was first formed, when school teachers founded the Society for Education in Film and Television (SEFT). The term “screen education” came into sight internationally in the beginning of the 1960s. Before that the term “film education” was wider spread, but with the development of television many started to believe that these two screen media should be united for the educational purposes (Moore, 1969: 10). Under the influence of the theory of “author’s cinematography”, British media

education of that time was connected with the study of media as popular culture through its best examples (popular arts paradigm). At the same time ideas of M.McLuhan had a certain impact on the development of media education in Britain. And though in 1964 only a dozen out of 235 colleges of education in England and Wales offered special courses on screen arts (Marcussen, 1964: 73), media culture in this or that form was being studied in the majority of British universities.

The main problem was to find time in the school curriculum. Screen education was successfully taught autonomously in several English schools. But still British media educators considered that it would make more sense to integrate screen education into the language arts (Higgins, 1964: 51).

The distinct orientation of the British educators of the 1960s onto the aesthetical theory of media education might be traced in the curriculum, developed by A.Hodgkinson, with the following objectives: to increase the understanding and pleasure of school pupils they get from television and cinema; to promote learning about the human society and recognition of individual uniqueness; to provide the self defense from commercial and other exploitation; to encourage the self expression not only through the traditional forms (speech, writing, drawing, etc.) but through the language of the screen (making films) (Hodgkinson, 1964: 26).

Mass media education on the American continent was in its rudimentary stage until the 1950s. **Canada** is the home country of the famous media theorist- Marshall McLuhan. And it was he who developed the first in the country special course on media culture in the 1950s. The history of Canadian media and ICT education commenced with the film studies courses. Film education became a common phenomenon in Canadian secondary schools (Andersen, Duncan and Pungente, 1999: 140). This movement was called Screen Education. In 1968 the first organization united Canadian media educators – Canadian Association for Screen Education: CASE, a year later it held the first big national conference in Toronto. Like their British colleagues, Canadian media educators of that period relied mainly upon the aesthetic (discriminatory) theory of media education (Moore, 1969: 9; Stewart and Nuttall, 1969: 5).

Still in 1911 in the **USA**, when the National Council of Teachers of English was established, teachers discussed the topic of the educational value of films (Costanzo, 1992: 73). Thus, media and ICT education in the USA has to some extent existed in the form of separate directions since the 1920s (film education, media education on the material of press and radio). For instance, professor E.Dale of Ohio University promoted media education through press in the late 1930s. However such training was offered essentially at the selected departments (journalism, film) of few universities and was not widely spread. Since 1958 the program *Newspaper in Classroom* was introduced in secondary schools, which was sponsored by press

through the American Newspaper Publishers Association (ANPA). 95000 teachers from 34000 schools joined it, involving more than 5 million students (Sim, 1977: 75).

While by the end of the 1940s only 5 American universities offered film electives, at the beginning of 1950s this number doubled. And by the mid 1960s courses on radio and television were taught in 200 colleges, and the number of such courses exceeded two thousands (Marcussen, 1964: 74).

In the 1960s media education in the USA like in many other countries (France, Canada, the UK) was centered around film education. Specifically practical, “hands-on” film education became popular, that presupposed that schoolchildren and students guided and supervised by a teacher made short documentaries and feature films on the 8mm film. This activity became possible due to the fact that comparatively inexpensive, compact amateur film cameras, corresponding film, and chemicals for its developing came on the market, followed by the rapid growth of the net of laboratories (including the school and university labs) for developing and printing films. At that time the first Association for Screen Education was organized. In 1969 Utah and Ohio universities supported the development of the series of materials for ‘critical viewing’ for integration in Oregon, Syracuse, NY, Nevada and Florida (Tyner, 1999). Thus, film education became the first step for modern media and ICT education.

However in most cases screen education focused on media technology (e.g., students acquired skills to use video equipment) and not media culture. That is, they shot film sequences with the help of audiovisual devices, or media materials served in the classroom as an illustration for group discussions on burning social issues (for example, Vietnam war, civil rights movement, etc.). Still, even back then a lot of teachers dedicated their classes to the studies of the film language, aesthetics of a film.

Certainly, school media education was not obligatory in the USA. But teachers-enthusiasts tried to broaden the horizons of media preferences of their students, lead them out of the “vicious circle” of pop culture, and get them interested in *art house* production. They believed that thus the artistic perception of the audience might develop up to the degree of an adequate understanding of O.Wells’ and S.Kubrick’s media texts. This aesthetical approach, media as popular art in its localized choice of media spectrum had something in common with the so-called inoculative approach and civil defense approach, that had appeared in the 1930s, 1940s and was criticized by many researchers (L.Masterman, C.Worsnop and others).

The truth is, from the gamut of media, media educators were choosing exclusively *art* media texts hoping to teach the audience to appreciate “art” and disapprove “trash”. ‘Inoculative’ approach concentrated on the adverse influence of media texts, containing violence scenes and representation of other negative phenomena in society. Teachers wanted to protect their students from media’s harmful impact on their moral values and behaviour.

The 1960s became ‘the Golden Age’ for the aesthetic approach to media education in the USA, however principally in the higher education domain. Many universities added film studies into their curricula, with contents based on the visual language, film history and works of outstanding directors. Such courses were as a rule analogues to the literature courses. But it was difficult to define the difference between a ‘good’ and a ‘bad’ film due to the ambiguity of concept of ‘good’ aesthetic perception and taste’ and a lack of criteria rubrics for the artistic value of a media text. Moreover, approaches of artistic media education, in fact, left out the information sphere of media – press, radio and TV-news. Advocates of the ‘pure’ art media education dispensed with such aspects as the production, distribution, regulation and consumption of media texts. But we should bear in mind, that in practice, a media educator may have integrated several directions of media education (for example, inoculative, ethics and art, - to develop the aesthetic perception and simultaneously discuss the issues of media education texts production and audience).

The first **Russian** Council for Film Education in School and Universities was created as the subdivision of the Russian Union of Filmmakers (Moscow) in 1967. As in most European countries and the USA, Russian media education of the 1960s was developing with the clear dominance of the aesthetical theory (although the Communist authorities undoubtedly tried to impose the ideological approach on them). The analysis of the artistic quality of films came up to the foreground of media classes at schools and universities. The study of media culture was to a large extent integrated with Literature courses.

From Press and Film – to Media (1970s – 1980s)

The powerful theoretical impact on media education all over the world was executed by the studies of H.Lasswel and M.McLuhan. It was M.McLuhan who among the first supported the argument for importance of media literacy in the ‘global village’ (McLuhan, 1967: 31-36), into which according to him, our planet would turn after the unbound distribution and mass consumption of a wide spectrum of media texts in all parts of the world.

The development of media and ICT education at all its stages of existence was significantly promoted by UNESCO. In the mid 1970s UNESCO proclaimed not only its support of media and ICT education, but included media education in its list of priority directions for the next decades. In 1972 media education aspects were included into the program documents of the Ministry of Education in **France**. In 1975 the Institute of Training for Film Culture Development (*L’Institute de formation aux activites de la culture cinematographique – IFACC*) was established. It revived the process of media education in universities, now to a great extent, semiotics oriented.

In 1976 media education was officially part of the national curriculum of secondary schools. Schools were recommended to spend up to 10% of the time on realization of this objective. In the Ministry’s document of 1978 one can trace the synthesis of the aesthetic and practical concepts of media education (Chevallier, 1980: 14).

Since 1979 media education (*education aux médias*) in France has been maintained by several French Ministries. For instance, until 1983 the Ministries of Education, Entertainment and Sports carried out the project ‘An Active Young TV-viewer’ (*Le Téléspectateur actif*). It affected masses of population – parents, teachers, youth clubs supervisors, etc. At the same time, researchers on the television impact on adolescent audience were conducted. The organization that this project gave birth to was called APTE (*Audiovisuell pour tous dans l’éducation – Audiovisual Media in Education for All*).

An exemplary project in media education in France is the Week of Press in School that has been conducted annually since 1976. Significantly, the term ‘press’ if not limited to print media only, but includes also radio and TV (particularly, regional TV networks). The Week of Press is aimed at the cooperative work of students and professional journalists. As a rule, a method of ‘learning by doing’ is used, when students themselves must inquire into the ways media function (e.g. through the activities imitating the process of the creation of media texts of different genres and types). About 7000 French schools usually participate in the event.

In 1982 the famous French media educator and researcher J.Gonnet made a suggestion to the Ministry of Education of France to create the national media education centre, which could assist teachers of various educational institutions to integrate effectively mass media into the process of education. Together with P.Vandevoorde he distinguished the following aims of the center:

- to develop critical thinking by comparison of different sources of information and to contribute to educating more active and responsible citizens;
- to develop tolerance, ability to listen to the arguments of each other, understanding of the pluralism of ideas, their relativity;
- to integrate dynamic pedagogic innovations at educational institutions of all levels;
- to overcome the isolation of school from media, i.e. to establish tight connections with life realities;
- to take advantage of the specific forms of print and audiovisual culture in our society (CLEMI, 1996: 12).

J.Gonnet’s plan was not only approved, but also financially supported by the French Ministry of Education - in April, 1983 in Paris the Center of Contact Between Education and Media (*Centre de liason de l’enseignement et des moyens d’information – CLEMI*) was open. Professor J.Gonnet was appointed its director. CLEMI has productively worked for more then 2 decades not only in Paris but almost in all French provinces and French-speaking overseas territories as well. Since the time of its establishment CLEMI has promoted the integration of media in teaching and learning, conducted regular courses for teachers, collected the archive of resources on media culture and media and ICT education.

In the 1970s-1980s media education in the **UK** grew with the emergence of new film education courses for secondary schools and later new media and ICT courses that were included into the list of examinations for

16-18-years-old pupils. Due to the development of semiotic theories in the 1970s media education headed towards the structuralist interpretation of media texts as sign systems (semiotic/representation paradigm). The publications '*Screen*' (and later '*Screen Education*') addressed the 'ideological' theory of media education and reflected debates of specialists in higher education on media integration.

The opportunity to use video equipment and the growing impact of television highlighted the work of the TV-materials in British model of media and ICT education. However up until the 1980s it was carried out in those schools only where there were genuinely engaged teachers-enthusiasts, willing that their pupils develop competence in mass media.

Further changes initiated by the BFI (British film Institute) happened in 1988-1989, when media education for the first time in history became a component of the National curriculum in England and Wales. Media studies were to be handled in the English Language subject (mainly at the age of 11-16), though could be seen as cross-curricula too (within Foreign language, history, Geography, Art, Sciences, and other subjects).

C.Bazalgette – the coordinator of media education work in BFI and one of the leading architects of media education policy of the UK during the last 20 years – thought that media education should be aimed at educating more active, critical, literate, demanding media consumers, who could contribute to the development of a wider range of media production (Bazalgette, 1989). Besides, the integrated approach was recognized as the most effective way of media education development.

Across the ocean at that time media education was suffering privation. In the 1970s media educators in **Canada** were deprived of the state sponsorship and support. Despite that in April, 1978 the Association for Media Literacy (AML) was formed in Toronto, headed by Barry Duncan. By the way, today this organization numbers more than a thousand members.

However, since the 1980s, the situation has drastically changed. In 1986 owing to the mutual effort of the Association for Media Literacy and Ministry of Education of Ontario province, the fundamental text book on media education '*Media Literacy Resource Guide*' was published and soon translated into French, Spanish, Italian and Japanese. AML organized workshops for teachers, held conferences on a regular basis. Since 1987 media and ICT education has become an integral part of the secondary education in Ontario province, where one third of the 30-million population of Canada lives.

By the 1970s television surpassed cinema in the degree of influence on the audience. During these years the number of TV channels in the **U.S.** cities exceeded several dozens. In this connection the status of advertisement grew, commercials had a distinct impact on the market demand. American educators could not ignore these changes. In the 1970s film education was gradually transformed into media education (i.e. education about all existing mass media of the time; press, TV, cinema, radio.). By the middle of the 1970s nearly 35 per cent to 40 per cent of all secondary schools offered their students units or courses described as Media or Mass Communication (Sim, 1977: 86), substantially, television-oriented. In the 1970s the movement for 'critical viewing' emerged in the USA, that combined political and research reasoning. The stimulus was a complex of social and cultural factors, connected with the more graphic, as, for example, in the 1950s – '60s, representation of violence on the American screens (Tyner, 1998).

During the 1980s media and ICT education in the USA continued to widen the sphere of its influence. One after another, pedagogic and research associations were set up in various states, with an agenda to integrate some aspects of media and ICT education and media culture in schools and universities. In the majority of universities media courses became a common phenomenon in the 1980s. However, media education did not gain the status of an academic compulsory subject in primary and secondary school. Certainly, the USA is a country embracing huge territories and populations, compared to Norway or Finland for instance. Still, the American researcher R.Kubey suggests that not only geographic and demographic factors hindered the development of media education (Kubey, 1998: 59). A certain obstacle in the way of consolidation of media educators' efforts was the American system of education on the whole, where each of the 50 states has its own policy in education and every educational institution – its own curriculum and programs. Moreover, unlike other English-speaking countries (for example, Canada or the UK), the leading media education communities in the USA are located outside the system of academic education. Besides, the pace of the media education development in the USA was slowed down by the relative cultural isolation of Americans from the rest of the world. It is known that Americans traditionally prefer watching, listening to or reading American media.

During the time when the intensive rethinking of media education approaches was on the upgrade in the Western hemisphere, in **Russia** of the 1970s–1980s media education was still developing within the aesthetic concept. Among the important achievements of these years one can recall the first official programs of film education, published by Ministry of Education, increasing interest of Ph.D. candidates to media education, experimental theoretic and practical work on media education by O.Baranov (Tver), S.Penzin (Voronezh), G.Polichko, U.Rabinovich (Kurgan), Y.Usov (Moscow) and others.

Search for the New Landmarks (the 1990s – early 2000s)

Along with Britain, **France** still remains one of the most active European countries to develop the media and ICT education. In France, the cradle of the cinema, the film education is still standing its ground. However a film is studied among other cultural and language means of expression. The theory and practice of audiovisual education (film education, in the first place) in France was first systematized and analyzed by the group of researchers headed by M.Martineau and published in the late 1980s and early 1990s (Martineau, 1998; 1991). A little later, UNESCO, CLEMI (Bazalgette, Bevort, and Savino, 1992) and the European Council (Masterman and Mariet, 1994) published several fundamental researches, this time dedicated to media education on the whole. The considerable part of these works was devoted to the analysis of the French experience in the field.

CLEMI works nowadays not only with teachers, students and pupils, but also with the instructors in clubs, journalists, and librarians. CLEMI considers the work with information as a priority, due to its understanding of media education as primarily civic education. The CLEMI staff believes that media and ICT education can be integrated with any school subject.

In 1995, already at an international level, a CLEMI team launched the program ‘FAX’. The pupils issued school-newspapers that were then sent by fax to partner schools in different countries. Now this program takes advantage of the Internet technology logically, because recently CLEMI has paid much attention to the educational potential of the World Wide Web (Bevort and Breda, 2001). Particularly, in the early 2000 the program ‘Educanet’ was developed, with the mission to develop the critical, autonomous thinking related to Internet information; the responsibility and safety of students.

As it has already been mentioned, media education in France is by and large integrated into the required school subjects (for example, French, History, Geography), though there are optional courses on media culture as well. Autonomous courses on film, television journalism and media culture are offered in numerous specialized lyceums and universities. In higher education institutions of Paris, Lyle, Strasbourg and some other cities the special media studies courses are taught for pre-service teachers. Still, J.Gonnet reasonably notes that ‘the development of the single approach to media education is nothing but illusion’ (Gonnet, 2001: 9).

Since the late 1990s a new program of the ICT integration has begun in France. According to it, for instance, each class should have an access to Internet and its own e-mail address. The project is sponsored by regional administrations and the Ministry of Education. New ICT promotes the connection between the smaller schools in remote rural areas, so that they can exchange information and research results, communicate and use computers in teaching and learning. Teachers have access to the database CNDP (*Centre National de Recherche Pédagogique*) and download necessary materials from there.

The key concept of media education in France is the word combination *l’éducation critique aux médias* (or *le jugement critique*) – critical thinking development. Evidently, one can draw a clear parallel with the concept of the critical thinking by the British L.Masterman. The view is that not only should students critically perceive and evaluate media texts, but also realize what kind of impact they exercise in surrounding reality (media as instruments of self expression of a personality, as means for the cultural development, etc.), the way media texts influence the audiences, etc. (Bazalgette, Bevort, and Savino, 1992; Bevort et al, 1999; Gonnet, 2001).

Thus, the distinguishing feature of media and ICT education in France is the emphasis on the education of a conscious, responsible citizen of a democratic society, while, for example, the Russian media education, having taken up its stand upon the rich traditions of literature-centered education, still remains aesthetically orientated.

Media Education Around the World: Brief History

The 1990s and early 2000s became quite productive years for the media and ICT education progress in the **UK** too (C.Bazalgette, D.Buckingham, A.Hart, S.Livingstone, L.Masterman and others leading media educators and researchers). In 1996 the College of Education of the University Southampton opened Media Education Center led by professor A.Hart. This center initiated large scale research, both national and international. The main projects of the centre (and before that – the research team of A. Hart) in the 1990s were the research of media and ICT education in the English curriculum and international outlooks of media education. The results were published in books and academic magazines (Hart, 1988; 1991; 1998), were reported at conferences and seminars to the international media education community.

At the turn of the century A.Hart launched another major research called ‘*Euromediaproject*’ aimed at the analysis of the current state of media education in European countries. Sadly, the tragic death of A. Hart in 2002 interrupted the course of the project. The conclusions of this project were drawn by the research team guided by his Swiss colleague, Professor of Zurich University D.Suss (Hart and Suss, 2002).

In 1998 under the patronage of the government Department of Culture the BFI created Film Education Working Group that engaged in research activity of media/film education problems. BFI closely collaborates with another influential organization – Film education that also develops programs for film and TV curricular, and teachers’ manuals.

However, unlike Canada and Australia, the study of media culture within integrated classes is not so spread in British schools (for instance, media education may occupy only 1-2 weeks a year, and more advanced study of media culture takes place in only 8 per cent of schools).

A.Hart critically estimated the UK situation in the field of media education. His findings related to the effectiveness of media education, integrated in English, are based on the practical activities of the Centre in 1998-1999, and include the following statements: teachers of English tend to be the followers of the discriminatory, protectionist paradigm of media education; topics of majority of media related lessons exclude political sphere; the dialogue form of work is rather poor, there’s a scarcity of practical application of the experience of pupils, lack of connection with their previous knowledge.

These conclusions affirm that the problem of the quality of media and ICT education is on the agenda in the UK. But the other hand, the criticism from a different perspective – aesthetic theory may be possible here too. For example, A.Breitman argues “accentuating the social and communicative functions of the screen media to the detriment of the aesthetic one, the British model of media education is losing one of the most effective means of the aesthetic and artistic development of the students” (Breitman, 1999: 17). This tendency that takes place in the UK can be explained by the fact that the aesthetic theory of media education is considered to some extent to be ‘obsolete’ and it’s ceded to the cultural studies theory.

Recently quite a few books, collections of articles textbooks and other publication have been published in Great Britain, and translated into foreign languages. And though there is no unity of opinion in British media education (the vivid example is the debate between L.Masterman and C.Bazalgette on the theory and technology approaches), it remains one of the most influential not only in Europe, but in the world scale too.

Schools in **Germany** began their media education practice with its integration into the required curriculum. Media education was included into Arts, Geography, and Social Sciences. In the opinion of many modern German teachers, the study of media culture should promote the development of the civic self consciousness of pupils, their critical thinking.

Media culture is taught in the majority of German universities. Besides there are several research institutes, such as the National Institute of Film in Science (FWU). It publishes literature and teaching aids for schools (videos, leaflets, brochures, etc.). Another research centre on media is situated in Muenchen. Significant locations on the media education map of Germany are Kassel University with the media pedagogy centre headed by Professor B.Bachmair, and Humboldt University in Berlin with media education projects by Prof.Dr. Sigrid Bloemeke and her colleagues.

On the whole, media education (*Mediaenpaedagogik*) in Germany is understood as a wide range of various media related classes.

Within the broader media education field there are several directions:

- media training, and upbringing: defines the aims and pedagogic means necessary for this achievement;
- media didactics: defines which media can or should be used for the achievement of pedagogic aim;

- media research: embraces all scientific activity to find or/and prove aims, means, evidence, hypothesis related to media and systematizes them (Tulodziecki, 1989: 21).

The synthesis of the church and media pedagogy is quite typical for modern Germany; church has its own radio, newspapers, books, films, TV programs production. Understandably, there are quite a few proponents of the inoculatory or protectionist theory of media education among the German media educators working for the church. That is why activists of the church centres consider the means of media influence and strive for participation in the pedagogic process, realizing that media today is an inalienable part of the everyday lives of people, their education, work and recreation. Thus, taking advantage of media, one can efficiently influence the perception and the way of thinking of audiences.

Unfortunately, the impact of German media and ICT education is actually limited to the few German-speaking countries. As a rule the theoretical and methodological works of German media educators are known abroad among the small specialists' circle.

Despite all the achievements of European media education, for the last 10-15 years **Canada** holds the leadership in the field (N.Andersen, B.Duncan, C.Worsnop, J.Pungente, L.Rother, etc.). At least, media culture here is an integral component of school curricula of the English language. Media and ICT course are offered in almost all Canadian universities. And nearly each Canadian province has its own association of media education activists that conducts conferences, publishes periodicals and other materials. French speaking Canadians also do not fall behind in the movement of media education.

In 1991 Vancouver hosted the opening of the CAME: Canadian Association for Media Education. In 1994 this association organized summer courses for teachers and began publications of the teaching recommendations and programs. Finally, the strong chain of efforts led to victory – in September 1999 the study of media culture became obligatory for pupils of all Canadian secondary schools, grades 1-12. Of course, Canadian provinces have certain peculiarities in educational practice. But the coordination of media educators from different regions is implemented by the CAMEO (Canadian Association of Media Education Organizations) founded in 1992.

Today one can state that media education in Canada is on the upgrade and holds the leading position in the world.

Along with Canada and UK, **Australia** is one of the most advanced countries in media education field. Media studies are provided in the school curricula of all Australian states. Media educators in Australia are united in a professional association ATOM (Australian Teachers of Media), issuing the quarterly magazine *METRO*. ATOM holds regular conferences, publishes books, audiovisual aids, etc.

Every Australian child has to attend school until the age of 15. 70 per cent of students continue their education until 17 (McMahon, and Quin, 1999: 191). Media education is taught essentially in senior classes, although the process starts in elementary school. In high school the specific course Media Studies is taught but at the same time media education is integrated with subject like 'The English Language', 'Arts', 'Technology', etc.

The majority of Australian teachers believe that media literacy is necessary for teaching and learning, because media education is the means of culture dissemination and a source of new knowledge (Greenaway, 1997: 187). Media preferences of the particular audience, appreciation of media texts should be considered (McMahon and Quin, 1997: 317). There are also the proponents of media as popular art approach in Australia (Greenaway, 1997: 188). However many media and ICT education activists in Australia interpret it in a broader than merely art context. Due to the development of the Internet the work of Australian media educators is spread overseas and is acknowledged internationally.

One cannot deny the fact that the **USA** has become a leading country in media culture. American press, radio, and especially cinema, TV and Internet dominate the world's information field. The impact of American mass media on the formation of the personalities of adolescents from different culture is hard to overestimate.

Though media education in the USA initially was not developing so intensely as in Europe, by the beginning of the XXI century we can see a mature system of American media pedagogy, which communicates with other countries through the web sites, publications, and conferences. There are several major associations for media education in the USA.

Media Education Around the World: Brief History

By the early 1990s more than a thousand of American universities have offered over 9000 courses on film and television (Costanzo, 1992: 73). In the mid 1990s the growth of the prestige of media education resulted in the integration of media education into the educational standards of the 12 states (Kubey and Baker, 2000: 9). However 10 year later – by 2004 the number of states that officially recognized media literacy as part of the curricula, raised to 50.

As for media and ICT education in American universities – it has traditionally developed more lively. Nearly all American universities and colleges beginning from the 1960s have one way or another allocated media courses (at journalism departments, Film, Art, Cultural Studies, etc.).

In 46 states media education is woven with the English language or Arts. 30 states integrate media education in Social Science, History, civics, Ecology, Health. Professional associations try to include media education into the state standards (although optional but considered as desirable examples) because the acceptance of the state education standards would facilitate the dissemination of successful media education practices (Kubey, 1998; Tyner, 2000).

In the 1990s media education in the USA was used as a strategy for a television reform, propaganda of the health values, and as means of resistance against destructive stereotypes in multicultural society – in other words, as an extended inoculatory model, that strives to protect the audience from harmful media effects.

American media and ICT educators began to collaborate more closely with their foreign colleagues in the 1990s, particularly from other English-speaking countries. But in order to apply the borrowed experience successfully, Canadian or British models of media education must be certainly adapted to cultural, social, historic and economic conditions lying at the basis of the American education.

Perestroika, initiated by M.Gorbachev has changed the practice of media education in **Russia** dramatically. Media and ICT education encountered numerous difficulties during the whole history of its existence (ideological, financial, technical, etc.). In the 1920s - 1980s the political and censorship control, and the poor technical equipment of schools and higher educational institutions hindered the media education movement. Finally in the 1990s Russian media teachers were granted the freedom and independence for making programs and their practical introduction. But the raised costs increased technical problems of introducing media and ICT education. Many Russian schools and colleges in the 1990s didn't have enough money for paying salary to teachers, to say nothing of the audiovisual equipment. Moreover, at the time few universities were preparing future teachers for media and ICT education of pupils.

And still Russian media and ICT education was evolving. In May 1991 the first Russian Cinema Lyceum was opened (and it existed until 1999). International conferences on media education were held in Tashkent (1990), in Moscow region – Valuevo (1992), in Moscow (1992, 1995), Taganrog (2001). The total number of media teachers – members of the Association for Film and Media Education – reached 300. Unfortunately, “the epoch of reform” of the 1990s affected media and ICT education movement not to its advantage. The state support given to the Society of Film Friends (SFF) in the late 1980s ran out by the early 1992. The private firm “VIKING” (Video and Film Literacy), organized by the Head of the Association for Film and Media Education G.Polichko, sponsored a lot of successful projects, such as the Russian-British seminars on media education and conferences, mentioned above. But in late 1990s the firm went bankrupt and closed. However in the 1990s the summer festivals of film & media education for children took place in some Russian cities with workshops on media and ICT. The screen arts and media education laboratories at the Russian Academy of Education continue their projects. The ICT Education development is supported by Russian Federation for Internet Education. Books and teaching materials, media education curricula are published (A.Fedorov, S.Penzin, N.Hilko, A.Sharikov, A.Spichkin, and others), etc.

The important events in media and ICT education development in Russia are the registration of the new specialization (since 2002) for the pedagogical universities – ‘Media Education’ (№ 03.13.30), and the launch of a new academic journal ‘*Media Education*’ (since January 2005), partly sponsored by the IPOS UNESCO ‘Information for All’. Additionally, the Internet sites of Russian Association for Film and Media Education <http://edu.of.ru/mediaeducation> (English and Russian versions) and <http://www.medialiteracy.boom.ru> (Russian version) were created.

Taking into account the fact that UNESCO defines media education as the priority field of the cultural educational development in the XXI century, media literacy has good prospects in Russia. We can also see the fast progress of media education in other Eastern European countries. For example, Hungary (since the beginning of the XXI century) became the first European country to introduce obligatory media education

courses in secondary schools.

Summing up, at the beginning of the XXI century media and ICT education in the leading world countries has reached the mass scale, supported by the serious theoretical and methodological research. However media and ICT education is still not equally spread in all of the European, African and Asian countries.

References

- 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*.
- Bagenova, L. (1992). *In the World of Screen Arts*. (in Russian). Moscow: VIPK, 71 p.
- Baranov, O. (2002). *Media Education in School and University*. (in Russian). Tver: Tver State University, 87 p.
- 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, pp.69-78.
- Bazalgette, C. (Ed.) (1989). *Primary Media Education: A Curriculum Statement*. London: BFI.
- Bazalgette, C., Bevort, E., Savino, J. (Eds.) (1992) *Media Education Worldwide*. Paris: UNESCO, 256 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 effets sur les enseignants et leurs eleves*. Paris: CLEMI, 152 p.
- Breitman, A. (1999). *The Basics of the Film Art*. (in Russian). Khabarovsk, 112 p.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity, 219 p.
- 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 at au lycee*. Paris: CLEMI, 120 p.
- Costanzo, W.V. (1992). *Reading the Movie*. Urbana, Illinois: National council of Teachers of English, 201 p.
- Fedorov, A. (2001). *Media Education: History, Theory and Methods*. (in Russian). Rostov: CVVR, 708 p.
- Fedorov, A. (2005). *Media Education for Future Teachers*. (in Russian). Taganrog: Kuchma Publishing House, 314 p.
- Fedorov, A. and Chelysheva, I. (2002). *Media Education in Russia: Brief History of Development*. (in Russian). Taganrog: Poznanie, 266 p.
- Fedorov, A. *Development of the Media Competence and Critical Thinking of Pedagogical University's Students*. (in Russian). Moscow: IPOS UNESCO IFAP (Russia), 2007, 616 p.
- Freinet, C. (1927). *L'imprimerie a l'ecole*. Boulogne: Ferrary.
- Freinet, C. (1963). *Les techniques audiovisuelles*. Cannes: Bibliotheque de l'ecole moderne, 144 p.
- Gonnet, J. (2001). *Education aux medias: Les controverses fecondes*. Paris: CNDP, Hachette, 144 p.
- Greenaway, P. (1997). Media and Arts Education: A Global View from Australia. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick and London: Transaction Publishers, pp.187-198.
- Hart, A. & Suss, D. (Eds.) (2002) *Media Education in 12 European Countries*. Zurich: The Swiss Federal Institute of Technology. <http://e-collection.ethbib.ethz.ch/show?type=bericht&nr=246>
- Hart, A. (1988). *Making 'The Real World'*. Cambridge: CUP.
- Hart, A. (1991). *Understanding Media: A Practical Guide*. London: Routledge, 268 p.
- Hart, A. (1998). Introduction: Media Education in the Global Village. In: Hart, A. (Ed.). *Teaching the Media. International Perspectives*. Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, pp.1-21.

Media Education Around the World: Brief History

- Hilko, N. (2001). *The Role of Audiovisual Culture in the Creative Self Expression of the Personality* (in Russian). Omsk: Russian Institute of Cultural Studies, 446 p.
- Hilko, N. (2004). *Social and Cultural Aspects of Screen Creativeness*. (in Russian). Moscow: Russian Institute of Cultural Studies, 96 p.
- Hodgkinson, A.W. (1964). A Specimen Screen Education Syllabus. In: Hodgkinson, A.W. (Ed.) *Screen Education*. Paris: UNESCO, pp.26-27.
- Kirillova, N. (1992). *Theory and Practice of World Film Art*. (in Russian). Ekaterinburg: Ekaterinburg State Theatre Institute, 48 p.
- Korkonosenko, S. (2004). *Journalism Education: Professional and Mass Media Education*. (in Russian). St-Petersburg: Mikhailov, 240 p.
- Korochensky, A. (2003). *Media Criticism in the Theory and Practice of Journalism*. (in Russian). Ph.D. Diss. St-Petersburg: St-Petersburg State University.
- 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.
- Levshina, I. (1974). *Education of Pupils by Means of Film Art*. Ph.D. Diss. (in Russian). Moscow: Russian Pedagogical Academy, 25 p.
- Malobitskaya, Z. (1979). *Film Art as Moral and Aesthetic Education of Pupils*. (in Russian). Ph.D. Diss. Irkutsk: Irkutsk State Pedagogical Institute.
- Marcussen, E.B. (1964). Teaching Screen Education to the Teachers. In: Hodgkinson, A.W. (Ed.) *Screen Education*. Paris: UNESCO, pp.72-76.
- 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. & Mariet, F. (1994). *L'Education aux medias dans l'Europe des annees 90*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 180 p.
- 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.
- McLuhan, M. (1967) . *The Gutenberg Galaxy*. London: Routledge & Kegan Paul, 294 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.
- Minkinen S. (1978). *A General Curricular Model for Mass Media Education*. Paris: UNESCO.
- Monastyrsky, V. (1979). *Art Education of Pupils by Means of TV in After School Programs*. Ph.D. Diss. (in Russian). Moscow: Russian Academy of Education.
- Moore, G.J. (1969). The Case for Screen Education. In: Stewart, F.K. and Nuttall, J. (Eds.). *Screen Education in Canadian Schools*. Toronto: Canadian Education Association, pp.6-26.
- Nechai, O. (1989). *The Basics of Film Art* (in Russian). Moscow: Prosveshchenie, 288 p.
- Penzin, S. (1987). *Cinematograph and Aesthetical Education* (in Russian). Voronezh: Voronezh State University, 176 p.

- Penzin, S. (2004). *Film Education and Modern Times* (in Russian). Voronezh: Voronezh State University, pp.151-163.
- Polichko, G. (1990). *Introduction to Film Education* (in Russian). Moscow: Russian Pedagogical Academy, 23 p.
- Potter, W.J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.
- Rabinovich, U. (1991). *Cinema, Literature and my Life* (in Russian). Kurgan: Periodika, 120 p.
- Rother, L. Media Literacy and At-Risk Students: A Canadian Perspective. *Telemedium, The Journal of Media Literacy*. 2002. Vol.48. N 2.
- Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.
- Sharikov, A., Cherkashin, E. (1991). *Experimental Curricula for Media Education*. (in Russian). Moscow: Russian Pedagogical Academy, 43 p.
- Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.
- Sim, J.C. (1977). Mass Media Education in the U.S.A. In: *Media Studies in Education*. Paris: UNESCO, pp.74-88.
- Spitchkin, A. (1999). *What is Media Education?* (in Russian). Kurgan: Kurgan Teacher Training Institute, 114 p.
- Stewart, F.K. and Nuttall, J. (1969). What's the Idea? In: Stewart, F.K. and Nuttall, J. (Eds.). *Screen Education in Canadian Schools*. Toronto: Canadian Education Association, p.5.
- Tulodziecki, G. (1989). *Mediaenerziehung in schule 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. (2000). Directions and Challenges for Media Education. *Telemedium. The Journal of Media Literacy*. Vol. 46. N 1, p.4.
- Usov, Y. (1989). *Film Education as Aesthetic and Art Education and Development of Pupils*. Ph.D. Diss. (in Russian). Moscow: Moscow State Pedagogical University, 32 p.
- Usov, Y. (1998). *Basics of Screen Arts*. (in Russian). Moscow: Russian Academy of Education, 60 p.
- Vartanova, E. And Zassursky, J. (2003). Russian Module of Media Education: Conceptions, Principles, Models. (in Russian). *Information Society*, 3: 5-10.
- Worsnop, C. (1999). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Second Edition. Mississauga: Wright Communication.
- Zaznobina, L. (1996). Media Education Standard Integrated in Humanities and Others Disciplines of Secondary Education', in L.Zaznobina (Ed.), *Media Education*. (in Russian). Moscow: Moscow Institute of Teachers' Education, pp.72-78.
- Zaznobina, L. (1998). Media Education Standard Integrated Across the Curriculum. (in Russian). *Standards and Monitoring in Education*, 3: 26-34.

Author

dr. Alexander Fedorov, professor, Taganrog State Pedagogical Institute, Taganrog, Russia,
e-mail: tgpi (at) mail.ru



MODERN FRENCH AND RUSSIAN MEDIA EDUCATION IN XXI CENTURY (2000-2009)

Alexander Fedorov

Abstract. The author of this article thinks, that the basic difficulties of wider introduction of media education in the Russian and French universities & schools first of all are connected with patent defect purposefully prepared of media educators; with the certain inertness of many educational establishments; with traditional approaches of the education ministry structures concentrating the attention on support of training computers' courses and information technologies and much smaller attention to actual media education problems. The target to give media education movement a new pulse is connects with the consolidation of all educational and media educational organizations and media communities. As a whole the comparative analysis modern media education in France and Russia in XXI centuries has shown that, despite of the certain distinctions, it has common extremely actual in epoch refined media manipulations vector - aspiration to development of critical and democratic thinking, creative abilities on media material - at all levels of training.

Keywords: Media education, media literacy, media competence, comparative analysis.

The Audience's Involvement in Media Education

France. In the first decade of the 21st century media education in France has been developing quite intensively. The National Media Education Center (with many branches in different cities of France) – Centre de liaison de l'enseignement et des medias d'information (CLEMI) – undoubtedly, has assumed the country's leadership. In 2007– 2008, for example, 30000 people were involved in media education (in the light of all CLEMI's national departments). Among them – 24.5% were school students, 8% – university students, 13.7% – teachers, 9.5% – members of various associations and 4.5% – researchers. Plus journalists, librarians, archivists, etc. [CLEMI, 2009, p.10]. The 19th National Press and Media Week (2008) in schools involved 4.7 million students and 415 thousand teachers from 40000 schools throughout France [CLEMI, 2009, p.12]. As usual professional journalists from 1750 media agencies (press, radio, television, and the Internet) attended the Week of Press and Media. Unfortunately, France has not created a national media education association yet, like the associations existing, for example, in Canada, the United States and Russia.

Russia. At the beginning of the 21st century a team of media educators from Taganrog State Pedagogical Institute developed a package of documents for opening a new university media education specialization. In 2002, the Ministry of Education and Science of the Russian Federation approved and registered a new specialization for universities № 03.13.30. – *Media Education*. Since September 2002 Taganrog State Pedagogical Institute (<http://www.tgpi.ttn.ru>) has been training teachers in this specialization.

The problems of media education development and information literacy promotion have recently interested the Public Chamber of the Russian Federation. In 2006-2008, the issues concerning media education were discussed at the Public Chamber's working sessions. In May 2009, the Moscow City Parliament adopted recommendations to introduce optional and integrated media education in Moscow schools. In 2006–2008, there appeared new organizations to maintain and promote the media education movement in Russia: the Siberian Association for Media Education, the Ural Scientific

Methodological Center for Media and Media Education (<http://www.urfomediacycenter.ru>) and the Regional Center for Media Education in Yekaterinburg (<http://www.omo-ps.ru>), that initiated the issue of a new Russian media education journal – "Education. Media. Society: Space for Collaboration" (issued since 2007). The Dean of the Journalism School of Belgorod State University, Prof. Alexander Korochensky developed a synthetic approach to media education and media criticism [Korochensky, 2003].

All these new organizations and associations arranged successful international and local conferences on media education – in Tomsk (2006, 2007, and 2008), Belgorod (2006, 2007, and 2008) and Yekaterinburg (2007).

There are many Russian institutions that actively promote the ideas of media education – in theory and practice. Apart from the traditionally well-known media universities and faculties (VGIK, Faculty of Journalism of Moscow State University, etc.), there are training courses on media education and the media in Taganrog State Pedagogical Institute, Tver State University, Voronezh State University, State University of Management, Moscow Institute of Open Education, Yekaterinburg State University, Tomsk Institute of Information Technology, Chelyabinsk State University, Southern Ural State University, Tambov State University, Biysk State Pedagogical University, Irkutsk State Pedagogical Institute of Foreign Languages, Kurgan State University, Omsk State University, Southern Federal University, Rostov State Economic University, Altai State Academy of Culture and Arts, Pomorsk State University, Krasnodar University of Culture and Arts, etc.

According to Alexander Sharikov [Sharikov et al., 2006, p. 40], media education nowadays covers 14% of Russian schools in cities with a population of 500 thousand people or more. Only in Moscow dozens of schools – from elementary schools to gymnasiums are involved in media education.

Media Education Based on the Press

France. Media education based on the press has traditionally been the strongest part of the French media education model. In this direction the lion's share of CLEMI's activities is carried out, and most of annual conferences and seminars are held. The centers for media education on the material of the press function in nearly all French schools. At the beginning of the 21st century the second national contest of schools & lyceums' magazines was successfully conducted (about 982 magazines created by students were submitted) [CLEMI, 2009, p.19].

Unfortunately, the practice shows that this kind of mass media education does not always guarantee the achievement of its primary objective, which, according to the CLEMI media education model, is to develop the audience's critical thinking and democratic identity. For instance, while reading some articles on international topics published in French schools' and lyceums' newspapers, you can come across examples of uncritical students' perception of stereotypes characteristic of professional western media. Thus, evaluating contemporary events in Russia, French students simply repeated traditional clichés from "big" French press ('the dictatorship of Putin', 'Russian gas weapons', etc.), considering only the negative aspects of Russian life without endeavoring to somehow analyze any different viewpoints on the events [Cit.: De l'actualite', 2008, p. 9].

Russia. The press-based segment of media education has traditionally developed in Russia. For example, the Agency 'YNPRESS' (<http://www.ynpress.com>) founded "Media School" for school students (<http://www.mediashkola.ru>). Conferences, meetings of young journalists, master classes, competitions – these are just some activities of this organization.

Audiovisual Media Education

France. In the first decade of the 21st century audiovisual media education has been developing both at the level of future media professionals training in HE institutions, and at the mass level, first of all involving the school audience. CLEMI's progress in this area is not so impressive in comparison with the media education based on the press, but from 2000 to 2009, CLEMI organized a series of seminars and trainings devoted to the issues of television, radio and web radio.

Russia. Mass audiovisual media education is a traditional domain of Russian Association for Film and

Media Education (<http://edu.of.ru/mediaeducation>). In addition to teaching audiovisual education courses in Russian universities and schools, educational film festivals, seminars and conferences have also been conducted.

Media Education through Internet Sites

France. Given the rapid growth under the influence of Internet sites for the new generation, CLEMI has intensified its activities in this direction. This refers not only to the enhancement and support of the main functions of the web site www.clemi.org, containing text and audio media files, but also to seminars and round tables on Internet education. As a result, this led to eightfold increase in the number of visits to pages on CLEMI's web site (2008), as compared with similar data at the beginning of the 21st century [CLEMI, 2009, pp. 20-21]. In France there are also other media educational sites or teacher training media sections of educational portals (www.educaresources.education.fr, www.curiospere.tv, etc.).

Russia. Since 2005 we have been creating (in addition to print version) a complete electronic version of the Russian journal "Media Education" (<http://edu.of.ru/medialibrary>). In 2000s, a number of Russian media education sites were created: Russian Association for Film and Media Education (<http://edu.of.ru/mediaeducation>, <http://www.medialiteracy.boom.ru>, <http://www.mediaeducation.boom.ru>), the Russian Federation of Internet Education (<http://www.fio.ru>), Agency YNPRESS (<http://www.ynpress.com>), Laboratory of Screen Arts of Institute Arts' Education (Russian Academy of Education) (<http://www.art-education.ru/otd-dop-ekran.htm>), Media Education Laboratory of Institute for General Secondary Education of Russian Academy of Education (<http://www.mediaeducation.ru>), Scientific and Research Laboratory "School Mediatheque" of Russian Academy of Education (<http://www.ioso.ru/scmedia>), Department of Social and Cultural Personality Development of Taganrog State Pedagogical Institute (<http://tgpi.ru>), Regional Center for Media Education in Ekaterinburg (<http://www.omo-ps.ru>), Ural Scientific Methodological Center for Media and Media Education (<http://www.urfomediacycenter.ru>), Siberian Association for Media Education and Tomsk Institute of Information Technology (<http://tiit.tomsk.ru/home>).

In 2008, some Russian interregional organizations with the support from Inter-regional organization "Information for All" (<http://www.ifap.ru>) and Russian Film and Media Education Association (requested and sponsored by the Information Resources Administration Committee of the Governor of Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Ugra), headed by Alexey Demidov, created the portal "Information Literacy and Media Education" (<http://www.mediagram.ru>). In the same year under the supervision of Alexander Fedorov another media education web-site was created – "Open Public Media Education Library" (<http://edu.of.ru/medialibrary>). Both webs contain free full-text books, manuals and programs, dissertation abstracts, and articles on media education and information literacy. All of them are freely available and can be used in the learning process and in the process of a person's self media education.

Elena Yastrebtseva and her colleagues from Russian Academy of Education have recently created several challenging network media educational projects carried out by pupils on teaching aids. Similar Internet projects have been created in Togliatti Media Education Center.

Publications on Media Issues

France. Over forty books (monographs, textbooks, collections of articles) on media education were published in France from 2000 to 2009. One third of those publications was created with the participation of CLEMI.

Among them is a monograph by Serge Tisseron – "Who is Afraid of Video Games?", in which he not only systematizes styles and themes on video and computer games, and not only warns of the dangers of "games' mania" and games' violence, but also provides methodological advice for parents [Tisseron, 2008, pp.145-153].

A wider circle of media education issues is covered in Fabrice Barthelemy's book "The School and the

Media”, in which the author gives a brief description of media types and genres, the key concepts of media education. In particular, he, like many other experts in the field of media education (see, for example, the results of the survey of international experts: Fedorov, 2007], drew attention to the terminological variations in this area [Barthelemy, 2004, p. 82] and highlighted semiotic and critical thinking as the leading approaches in modern media education in France [Barthelemy, 2004, pp. 95-98].

In 2005, CLEMI published a book entitled “Media Education from Schools to Lyceums” with a detailed account of educational approaches used in school teaching (based on the press, radio, photography, advertising, and the Internet). The authors emphasize the idea that media education is always linked to the project-based collaborative learning (including the establishment of the school press) [Savino & Marmiesse, 2005, p.13]. This publication has something in common with the book “Visual Education School” by Michel Thiebaut [Thiebaut, 2002], published three years earlier, but it presents a more broad-based approach to different types of media.

The book “The Pedagogical and Scientific Film” [Pastre-Robrt, Dubost et Massit-Follea, 2004] provides a thorough analysis of a collection of French teaching films of 1910-1955 (2700 films), and the use of films in school teaching. The book “Movies - School - There and Back” [Nourrison et Jeunet, 2001] explores the history of film education in French schools from 1909 to 1935 and in the pre-war period of 1936-1940 till 1970.

Some of the books published in France in the 21st century are very original in conception. So, Dominique Chansel in his book “Europe on Screen: Cinema and History of Education” provides a detailed analysis (in the context of media education) of key European films reflecting such important topics for social policy as nationalism, militarism, feminism, immigration, human rights, etc. [Chansel, 2001, pp. 9-10]. Interestingly, two of the 50 films selected by the author were created in Russia (‘Cranes Are Flying’ by M. Kalatozov and ‘Little Vera’ by V. Pichul). The author reasonably believes that the proposed analysis can be used in teaching in modern educational institutions, in particular, at lessons on history, social studies, literature and other arts. The analysis of each film is supplemented with essential questions to promote understanding of its socio-cultural, political and artistic context and values [e.g. the analysis and questions relating to films by M. Kalatozov and V. Pichul on p. 54-55 and p. 118-119].

A. Bergala’s “Cinema Hypotheses” examines the status of the film and film analysis in the school classroom. “I am convinced, - the author writes - that we must have the priority approach to the film and as an art and as an ideological vector, which does not negate the importance of study and critical analysis of the film language” [Bergala, 2006, pp. 33-34]. Basing on her own teaching practice, A. Bergala insists on prioritizing the use of DVD’s classroom opportunities for media education [Bergala, 2006, pp. 118-124].

The book of Dominique Chansel is written on the cinema content. And the work “School and Television: Cultural Shock” [Harle, 2004] gives a description of complex relationships between audiences and television texts. The work “Youth & Media. Reasons for Success” [Corroy, 2008] reveals a more consistent approach. For example, it examines the audience’s perception of the book and the serial film about Harry Potter, and presents the results of a study on the topic: “Youth and blogs, Internet forums, SMS”.

Russia. In 2000s the number of publications on media education has rapidly increased in Russia. Over 60 monographs and textbooks, dozens of scientific journals and hundreds of articles on media education were issued from 2001 to 2009.

Since 2005 the Russian journal “Media Education” has been published (4 issues per year) with the support of ICOS UNESCO “Information for All” and UNESCO Moscow Office in Russia.

Development of Training Programs, Manuals and Guidance Documents on Media Education

France. CLEMI created programs and guidances on media education for elementary and secondary schools – both for school audiences and for teachers [Savino-Blind, Bevort, Fremont, Menu, 2008, pp. 8-34]. In particular, it is anticipated that students should compare the viewpoints of authors working

with different types and genres of media texts', they should find contradictions, identify information sources, analyze the plot design, audiovisual series, and economic mechanisms of advertising, reasonably justify their points of view, be able to create their own media texts, etc. As a result, the audience is supposed to develop their critical thinking in relation to the media and media texts relying on democratic values.

A more detailed methodology of media education on the press content is developed in the book by Chenevez Famery, which includes the following stages of working with the press: justification of the title and style of the school newspaper, creation of a team, taking into account the 'diversity of talents', selection of headings, genres and topics for articles, training in such basic elements of journalism as the composition of a newspaper page, a specific article, the selection of illustrations, the technique of composing questions for interviews, etc. Moreover, the problems of freedom of speech and morality, legal issues of journalism must also be taken into consideration [Chenevez & Famery, 2005, pp. 5-6].

The book written by J.-M. Girardot is based on the radio, besides the author analyzes the specificity of Internet radio [Girardot, 2004].

Audiovisual media education is provided in the scope of methodological recommendations 'Television: the Way to Use' from P. Berthelot, E. Bevert and others. It fosters understanding of television genres and specific aspects of television language; it explains how to create television programs and how they are perceived by various social, age and other audience groups [Berthelot, Bevert et les autres, 2003, pp. 8-47].

More details on the methodology of media/TV education with a clear focus on the development of critical and democratic thinking are given in the training manual developed by CLEMI's staff offices in Bordeaux [CLEMI de l'academie de Bordeaux, 2003, pp. 78-83]. Employees of the regional office in Bordeaux-CLEMI also developed some methodological recommendations for the use of integrated media education at French lessons and lessons in foreign languages, literature, history, geography, art education, ecology, mathematics, technology, etc. [CLEMI de l'academie de Bordeaux, 2003]

In 2005, the second edition of the dictionary of key media education terms was released [Breda, 2005]. It should be noted, that similar dictionaries with a more substantial subject matter were created in other countries (i.e. U.S., Canada and Russia).

In 2006 and 2009 two more training manuals were issued with the support of UNESCO (both in English and French) under the editorship of Prof. Divina Frau-Meiges (University of the New Sorbonne) and Jordi Torrent, the manager of the program "Media Education Literacy" (Alliance of Civilizations, UN) [Frau-Meiges, 2006; Frau-Meiges & Torrent, 2009]. They are available for school teachers, and explain in simple language modern media education approaches, provide a methodology, learning and teaching techniques for integrated and autonomous media education. For instance, the following training modules are usually included in the course: media in the social context, media production, media languages, media representations, audiences and their perception of media texts; media pedagogy [Frau-Meiges, 2006, pp. 8-19].

Russia. From 2000 to 2009 Russian media educators developed over 40 educational course programs for schools and universities and published more than 20 training manuals for educational institutions of different levels. The full texts of these training manuals and programs can be read and downloaded from <http://edu.of.ru/medialibrary>

Research on Media Education

France. The development of the democratic and critical thinking of students remains a priority objective of the majority of French media educators. This tendency is also reflected in CLEMI's official documents [CLEMI, 2008, p. 95; 2009, p. 39]. A comparative research, for example, was undertaken on the topic of media education development in the United States and similar processes in France [Corroy, 2008]. In 2008, the book "Young People and Media in Europe" [Jacquinot-Delaunay, 2008] was published, which analyzes the contemporary areas of research in various European countries (unfortunately, excluding Russia).

During the 21st century several media education dissertations were defended in France [Boutin, 2001; Loicq, 2004; Orban de Xivry, 2004; Poidevin, 2004, etc.].

Jacques Gonnet (back in time when he headed CLEMI) wrote a research book “Media Education: Fruitful Controversy” [Gonnet 2001], in which he attempted to explore in a polemical form the difficulties and contradictions (both in theory and in practice) that restrained the development of media education. Five years later, his colleague Louis Porcher published the book “Media Between Education and Communication” (2006), - a further theoretical study of the problems - both at the level of critical thinking development, and at the level of scene phenomenology and dialogue, and the audiences’ perceptions of media languages [Porcher, 2006, p. 118-129].

In 2004, a group of French authors published the book “Film and Audiovisual Education: Current Situation and Prospects”, which included an article by Eric Schmulevitch “The Structure of Film and Audiovisual Education in Post-Soviet Russia” [Schmulevitch, 2004, pp. 229-234]. Having studied a wide scope of media education literature in Paris libraries, I can say: this is practically the only work on Russian film/media education published by a French author in the 21st century.

I regret to say, but Eric Schmulevitch's article did not come up to my expectations. As it turned out, the subject claimed in the headline of the article was not sufficiently developed. The author made only a brief (within a single page) excursion into the history of film education in the USSR. He gave a general overview of the faculties and specialties of modern Russian Institute of Cinematography (VGIK), taken, perhaps, from the official website of this leading audiovisual education university of Russia. And this is not surprising, for he failed to mention a single Russian book in the list of references published in the 90s of the 20th century or at the beginning of the 21st century. Thus, French readers have not got a chance to find out that the film/media education of Post-Soviet Russia is different from one of the Soviet period, and whether there were any other media education institutions in Russia except for VGIK. This article does not contain any information about the development of film/media education in relation to contemporary Russian mass audiences either. Regrettably, the author of the article does not seem to have read at least one of the hundreds of Russian books and articles on film/media education published since 1991.

Russia. From 2000 to 2009 research projects by Russian scientists on media education received a significant grant support from the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, the Russian Humanitarian Scientific Foundation, the Russian Foundation for Basic Research Program of the Russian President “The Support of Leading Scientific Schools of Russia”, UNESCO, a number of foreign funds (Open Society Institute, MION-Ino-Center, Fulbright, IREX, DAAD, Foundation Maison des Sciences de l'Homme, etc.). There are over 40 research grants received by Russian scholars in total.

The number of Russian dissertations on media education from 2000 to 2009 included over 40 Ph.D. theses. In my previous works [Fedorov, 2001, Fedorov 2007, Fedorov, et al 2008] I gave a detailed research analysis in the field of Russian media education. The full text of Russian monographs and abstracts of theses can be read and downloaded from <http://edu.of.ru/medialibrary>

Media Activity at the International Level

France. CLEMI continues to actively participate in all media educational campaigns launched by UN, UNESCO, the European Union and Council of Europe, in international conferences on the media and media education in different countries around the world. CLEMI's staff regularly travels abroad to conduct specialized seminars and lectures. Since 2008, French media educators have participated in the UN “Alliance of Civilizations” and “Media Literacy Education” project (www.aocmedialiteracy.org) [Frau-Meiges, Torrent, 2009, pp. 15-21].

The European Parliament Resolution [European Parliament Resolution, 2008] establishing the mandatory introduction of media education in all schools of Member States (from 1 to 12 classes), undoubtedly, is of great importance for French teachers.

Russia. Having received research grants in 2000-2009, Russian scientists got an opportunity to work in leading research centers in Washington, New York, London, Paris, Brussels, Berlin, Budapest,

Toronto and other cities in the world, to participate in major international scientific conferences on media education (in the United States, Canada, France, Britain, Germany, Austria, Switzerland, Spain, Brazil, Poland, the Czech Republic and others). Some Russian media educators [Alexander Fedorov, Alexander Sharikov, and Anastasia Novikova] published their articles in Western scientific journals.

In 2008, Taganrog State Pedagogical Institute and the Russian Association for Film and Media Education became official partners of the UN in a new project: the relevant contract was signed under the leadership of the UN “Alliance of Civilizations” (UN “Alliance of Civilizations” - AoC) for the establishment of the Russian-speaking segment of the world portal of Media Literacy Education Clearinghouse (Media Education and Media Literacy Chamber - <http://www.aocmedialiteracy.org>).

Conclusions

Russia. In February 2008, a round table on media education held in Moscow State University resulted in adopting a resolution, which recognized the achievements of Taganrog State Pedagogical Institute School of “Media Education and Media Competence”. The resolution states that the school “has accumulated the valuable experience in the field of media education gained in Moscow, Voronezh, Tver, St. Petersburg, Ekaterinburg, Perm, Kurgan, Rostov, Taganrog, Tambov, Krasnodar, Chelyabinsk. The Russian Association for Film and Media (under the leadership of Alexander Fedorov) and the Siberian Media Education Association (under the leadership of Irina Jilavskaya) are actively working to promote the ideas of media education” (http://www.edu.of.ru/mediaeducation/news.asp?ob_no = 32087).

However, the above-mentioned resolution rightly observed on some negative trends in the development of media education in Russia: “the experience and research results are insufficiently known, and are not used to the full extent, for media education has not progressed from the experiment stage to the stage of a wide practical application yet. It should also be noted that the development of media education still has not achieved prominence at schools of journalism and media faculties in general. It is partially used in further training at schools of journalism. There is lack of interaction with the already existing centers and multiple experimental sites in the area of media education, the potential of teachers and researchers of leading departments is not fully used”.

The conclusions of the resolution run that the promotion of media education is an extremely important and urgent task which consists in creating the media audience prepared to live and work in the information society, which must become “the conceptual object of teacher training media courses and departments of journalism, training courses for practicing journalists and further teacher training in media education; it is also necessary to come up with a proposal for the Russian Ministry of Education and Science to consider the relevancy and appropriateness of media components in the secondary education curriculum”.

In my opinion, major challenges to the introduction of media education into the broad educational process of Russian universities and schools are primarily caused by:

- the apparent media educators’ lack of consistency;
- a certain inertia of the administrations of a number of pedagogical universities (as is known, the regional component of university disciplines and optional training courses provide opportunities to introduce new subjects, but at present universities’ academic councils very timidly provide hours for media education disciplines which are vital for intending teachers);
- the traditional approach of the Russian Ministry of Education and Science focused on supporting computer and information technology training courses, leaving the urgent problems of media education unattended.

Meanwhile, I certainly do not mean that Russian universities and faculties training professional media practitioners (journalists, directors, producers, managers, etc.), where it is, read the whole spectrum of academic disciplines related to media. Here, the situation is quite in line with European standards. I am much more concerned about the media education of will-be teachers, going to work in schools after their graduation. And, of course, about the media education of pupils, who spend a great amount

of their time with the media, in the digital world.

France. Media education in France is not mandatory yet (except for specialized universities and faculties training media professionals). However, the European Parliament Resolution (2008) strongly recommends the introduction of compulsory school media education (as it is already done in Canada and Australia).

Media education in French schools is developing quite intensively: it is integrated in the basic subjects or taught autonomously as an optional subject. Media education in teacher training has always been provided mainly within special courses.

In order to give new impetus to the promotion of media education it is necessary to consolidate all educational and media educational organizations, the media community, and implement the recommendations of the European Parliament.

In general, the comparative analysis of contemporary media education policies in France and Russia in the 21st century has shown that irrespective of some differences they have a common general vector (extremely necessary in this age of sophisticated media manipulations) – the development of young people's critical and democratic thinking, and their creative media skills at all levels of education.

References

- [1] Barthelemy, F. (2004). *L'ecole et les medis*. Paris: L'Harmattan, 210 p.
- [2] Bei, J.Y. & Gerard, J.-M. (Eds.) (2000). *Ecole et medias: regards croises*. Nancy: Presse universitaire de Nancy, 188 p.
- [3] Bergala, A. (2006). *L'hypothese cinema*. Paris: Cahier du cinema, 208 p.
- [4] Berthelot, P., Bevort, E. et les autres (2003). *Television: mode d'emploi*. Paris: CNDP-CLEMI, 64 p.
- [5] Bevort, E. & Breda, I. (2001). *Les jeunes et Internet*. Paris: CLEMI, 2001, 160 p.
- [6] Boutin, P.. (2001). *Le cinema 'a l'ecole*. Dissertation. Lyon: Universite' Lumiere Lyon II.
- [7] Breda, I. (2005). *50 mots-cles pour travailler avec les medias*. Paris: SCERENE-CRDP, 100 p.
- [8] Breda, I., Hourt, C. (2007). *Les bons usages d'Internet*. Paris: Librio, 80 p.
- [9] Chansel, D. (2001). *L'Europe `a l'ecran: le cinema et l'enseignement de l'histoire*. Strasbourg: Council de l'Europe, 219 p.
- [10] Chenevez, O. & Famery, P. (2005). *Faire son journal au lice'e et college*. Paris: Victoires Editions, 150 p.
- [11] CLEMI (2008). *Bilan de la formation 2007-2008..* Paris: CLEMI, 96 p,
- [12] CLEMI (2009). *Rapport d'activite' – 2008*. Paris: CLEMI, 96 p,
- [13] CLEMI de l'academie de Bordeaux (2003). *Parcours medias au college. Approches disciplinaires et transdisciplinaires*. Bordeaux: CRDP, 168 p.
- [14] Corroy, L. (Ed.) (2008). *Les jeunes et le medias. Les raisons du succes*. Paris: CLEMI-Vuibert-INA, 268 p.
- [15] *De l'actualite'* (2008). *Russie et Etats-Unies, deux elections presidentielles passees au crible. De l'actualite'*. Revue de press des journaux scolaires et lyceens. Vol. 2. Lyce'es, p.9.
- [16] Delavaud, G. (2004). *L'enseignement de la television, penser le cinema avec la television. Enseignement du cinema et de l'audiovisuel. Etat des lieux et perspectives*. Paris: Question de communication. 2004, N 2, p.29-41.
- [17] *Enseignement du cinema et de l'audiovisuel. Etat des lieux et perspectives*. Paris: Question de communication. 2004, N 2, 242 p.
- [18] European Parliament Resolution (2008) on Media Literacy in a Digital World. 16 December

2008 - Strasbourg. <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0598+0+DOC+XML+V0//EN>

- [19] Fedorov, A. Development of Media Competence and Critical Thinking of University Students. Moscow: ICOS UNESCO «Information for All», 2007. 616 p.
- [20] Fedorov, A. Media Education: History, Theory and Methods. Rostov: CVVR, 708 p.
- [21] Fedorov, A. On Media Education. Moscow: ICOS UNESCO «Information for All», 2008..
- [22] Fedorov, A., Chelysheva I. Media Education in Russia: Brief History of the Development. Taganrog: Cognition, 2002. 266 p.
- [23] Frau-Meiges, D. (Ed.) (2006). L'Education aux medias. Paris: UNESCO, 205 p.
- [24] Frau-Meiges, D. & Torrent, J. (Eds.) (2009). Mapping Media Education Policies in the World.. Paris: UNESCO, p.15-21.
- [25] Frau-Meiges, D. & Torrent, J. Media Education Policy: Towards a Global Rationale. In: Frau-Meiges, D. & Torrent, J. (Eds.) (2009). Mapping Media Education Policies in the World.. Paris: UNESCO, p.15-21.
- [26] Fremont, P. (Ed.) (2002). Un partenaire exemplaire: l'ecole et les medias. Paris: CLEMI.
- [27] Fremont, P. & Bevort, E. (Eds.) (2001). Medias, violence et e'education. Paris: CNDP, 184 p.
- [28] Girardot, J.-M. (2004). La radio en milieu scolaire. Bensancon: CRDP, 190 p.
- [29] Gonnet, J. (2001). L'education aux medias, les controverses fecondes. Paris: Hachette – CNDP.
- [30] Harle', M. (2004). Ecole et television: le choc des cultures. Paris: L'Harmattan, 194 p.
- [31] Jacquinot-Delaunay, G. (2008). De la recherche en education aux medias. In: Jacquinot-Delaunay, G. & Kourti, E. (Eds.) (2008). Des jeunes et des medias en Europe. Nouveeles tendances de la recherche. Paris: L'Harmattan, p.195-210.
- [32] Jacquinot-Delaunay, G. (Ed.) (2002). Des jeunes et les medias en Europe. Perspective de la recherche dans le monde.. Paris: L'Harmattan.
- [33] Jacquinot-Delaunay, G. & Kourti, E. (Eds.) (2008). Des jeunes et des medias en Europe. Nouveeles tendances de la recherche. Paris: L'Harmattan, 316 p.
- [34] Joffrin, L. (2009). Media-paranoia. Pris: Seuil, 136 p.
- [35] Korochensky, A. «The Fifth Power»? Media Criticism in Theory and Practice of Journalism. Rostov: Rostov. State. University Press, 2003. 284 p.
- [36] Lemoine, S. (2003). Les discours de l'intitution scolaire francaise sur l'education aux medias (1925-2000). Dissertation. Paris, 138 p.
- [37] Les Cahiers du CREDAM. 2005. N 5. 192 p.
- [38] Loicq, M. (2004). Pedagogie interculturelle dans l'education aux medias d'actualite'. Dissertation. Paris: Universite de Paris III – Sorbonne Nouvelle.
- [39] Nourrison, D. et Jeunet, P. (Eds.) (2001). Cinema-Ecole: aller-retour. Saint-Etienne: Universite' de Saint-Etienne, 280 p.
- [40] Orban de Xivry, A.-C.. (2004). L'Hebdo du Mediateur: premices d'une education aux medias pour adultes.Dissertation. Liege: Universite' de Liege.
- [41] Pastre-Robrt, B., Dubost, M., Massit-Follea, F. (2004). Cinema pedagogique et scientifique. `A la reduverte des archives. Lyon:ENS Editions, 136 p.
- [42] Poidevin, J. (2004). Quelles sont les articulations possibles entre l'education aux medias et les emissions de television reflexive? Dissertation. Paris: Universite de Paris III – Sorbonne Nouvelle.

-
- [43] Porcher, L. (2006). Les medias entre education et communication. Paris: CLEMI-Vuillbert-INA, 210 p.
- [44] Quignaux, J.-P. (2008). Internet, nos enfnts et nous! Paris: Bayard Edition, 64 p.
- [45] Salles, D. (2006). Des BD pour decouvrir la press. Poitpu-Charents: CRDP, 88 p.
- [46] Savino-Blind, J. (2009). 20e semain de la press et des medias dans l'ecole. Paris: CLEMI, 66 p.
- [47] Savino-Blind, J., Bevort, E., Fremont, P., Menu, B. (2008). Eduquer aux medias ca s'apprend! Paris: SNDP-CLEMI, 152 p.
- [48] Savino, J. & Marmiesse, C. (Eds.). (2005). L'Education aux medias de la maternelle au lyce'e. Paris: CNDP, 2005, 136 p.
- [49] Schmulevitch, E. (2004). Les structures de formation au cinema et `a l'audiovisuel en Russie post-sovietique. Enseignement du cinema et de l'audiovisuel. Etat des lieux et perspectives. Paris: Question de communication. 2004, N 2, p.229-234.
- [50] Sharikov, A., Fazulyanova S., Petrushkina E. Towards the Harmonization of the Media and Society (Media Sources and Media Education in Secondary Schools in Samara). Samara, 2006. 50 p.
- [51] Thiebaut, M. (2002). Pour une education 'a l'image au college. Paris: Hachette, 142 p.
- [52] Tisseron, S. (2008). Qui a peure des jeux video? Paris: Albin Michel, 170 p.

Appendix

Media Education in Russia and in France: a Comparative Analysis of the Current Stage of Development (2000-2009).

N	Media Education Situation	France	Russia
1	The Main Media Education Organizations	National State Center for Media Education (with many offices in French regions) - CLEMI - Centre de liaison de l'enseignement et des medias d'information. http://www.cleml.org Media Research Group GRREM: Group de recherche sur la relation Enfants/Medias). http://www.grrem.org Regional Association of Youth Educational Press/Association regional press enseignement jeunesse – ARPEJ: http://www.pressealecole.fr Le tout CEMEA: Screen & Children http://www.cemea.asso.fr/multimedia/enfants-medias/ APTE: Screen, Media and We. http://www.apte.asso.fr/APTE0809/index.html	Russian Association for Film and Media Education http://edu.of.ru/mediaeducation http://www.medialiteracy.boom.ru http://www.mediaeducation.boom.ru Russian Federation for Internet Education http://www.fio.ru YNPRESS Agency http://www.ynpress.com YNPRESS Media School: http://www.mediashkola.ru Portal School Press: http://portal.lgo.ru/ Screen Arts Laboratory of Russian Academy of Education http://www.art-education.ru/otd-dop-ekran.htm Media Education Laboratory of Russian Academy of Education: http://www.mediaeducation.ru Laboratory “School Mediateque” of Russian Academy of Education: http://www.ioso.ru/scmedia Social and Cultural Development Department of Taganrog State Pedagogical Institute http://www.tgpi.ru Regional Center for Media Education (Ekaterinburg): http://www.omo-ps.ru/ Ural Center for Media Culture and Media Education: http://www.urfomediacycenter.ru Siberian Association for Media Education http://tiit.tomsk.ru/home
2	Media education journals and full-text Internet media education libraries, publications	Media education journals are produced mainly through CLEMI (for example, reviews of Lyceum Press), although many French teachers and media magazines publish articles on media education from time to time. From 1992 to 2009 French media educators published dozens of monographs, textbooks, guidelines and manuals for media teachers. Some of these materials can be found on the free site of CLEMI: www.cleml.org The list of journal articles on media education is more impressive.	Russian Journal “Media Education” (print and web versions): http://www.mediagram.ru/mediaed/journal/ http://www.ifap.ru/projects/mediamag.htm http://www.edu.of.ru/mediaeducation/default.asp?ob_no=6096 http://www.edu.of.ru/medialibrary/default.asp?ob_no=34437 Journal “Education. Media. Society: the Space of Collaboration”: http://www.omo-ps.ru/ Journal “Mediatheque and the World”: http://www.rsl.ru/index.php?f=494 Open web library “Media Education”: http://edu.of.ru/medialibrary Web library “Information Literacy and Media Education”: http://www.mediagram.ru/library/ From 2000 to 2009 over 30 monographs and 20 training manuals for mass media education were issued in Russia. The list of university-oriented publications specializing in journalism, advertising, film and television is much more

			extensive.
3	The main targets of media education	– development of critical, democratic thinking on media materials, analytical skills for reading media texts of different types and genres; – development of practical skills to deal with media techniques and create own media texts (e.g., school and liceum press, Internet sites).	– development of critical, democratic thinking on media materials, skills for media texts' analysis (media text of different types and genres). – development of practical skills to deal with media techniques and create own media texts (e.g., school and liceum press, Internet sites); – development of students' aesthetic perception of the media; – protection of children's audience from media violence.
4	The main media education theories	- theory of critical thinking development; - practical media use theory; - semiotic theory; - culture studies theory;	– aesthetical theory; – practical media use theory; – theory of critical thinking development; – culture studies theory; – social and cultural theory.
5	The main media education models	- Development of critical and democratic thinking, creative media skills at all levels of education. - Practical (to study the use of media in practice) - at all levels of education. - Socio-cultural development of the personality (the development of aesthetic perception and taste, interpretation, analysis, etc.) - at all levels of education; - Educational information (the study of theory and history of media and language media), mainly at the university level.	- Development of critical and democratic thinking, creative media skills - at all levels of education. - Practical (to study the use of media in practice) - at all levels of education. -Ethical models (moral problems in media content). - Socio-cultural personality development (the development of perception and taste, critical thinking, interpretation, analysis of media texts, etc.) - at all levels of education. It can be a synthesis of theory (topics about the audience, media theories and media education), development (media motivation and technology), and practice (creative activity, media perception and analysis) (A. Fedorov). Plus, the diagnostic components to define the levels of personality development as a result of media education (motivational, contact, informational, perceptual, interpretative / evaluative, practical and creative levels); –Information about the media (the study of theory and history of the media and media language), mainly at the university level.
6	The main topics of media education lessons	media languages, media audiences, media categories, media technologies, media agencies, media representations, theory and history of media, media violence issues, etc.	media languages, media audiences, media categories, media technologies, media agencies, media representations, theory and history of the media, media violence problems, etc.
7	Grant support for media education projects	Government grants and grants of various structures of European Union, UNESCO . The number of French theses on the subject of media in the 21 st century is not more than a dozen.	Grant support from the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, the Russian Humanitarian Scientific Foundation, the Russian Foundation for Basic Research Program of the Russian President “The Support of Leading Scientific Schools of Russia”, UNESCO, several foreign funds (Open Society Institute, MION - Ino-Center, Fulbright, IREX, DAAD, Foundation Maison des Sciences de l'Homme, etc.). There are over 40 research grants received in total. Since the beginning of the 21 st century more than 40 theses on media education were published in Russia.

8	Positive and negative tendencies in media education	Media education is not compulsory (except for specialized media universities and faculties). However, the European Parliament Resolution (2008) strongly recommends the introduction of compulsory school media education (as it is already done in Canada and Australia). Media education in schools is developing quite intensively, and is integrated in the basic subjects or taught autonomously (as an optional subject). Media education in teacher training is provided mainly within special courses. In order to give new impetus to the media education movement it is necessary to consolidate all educational and media educational organizations, the media community, and implement the recommendations of the European Parliament.	There is intensive research on media education with grant support from the many Russian and foreign foundations. Media education is not compulsory (except for the universities and faculties training media professionals). Media education in schools is still poorly developed, and is integrated in the basic subjects, or taught autonomously (as an optional subject). Media education in initial and further teacher training covers a limited range of institutions. However, with the official opening (since 2002) of the new university specialization - "Media Education", there are prospects for increasing the range of higher education institutions in Russia, introducing media education in the educational process. Teacher training institutions, schools of journalism and the media community as a whole do not contribute sufficiently to the promotion of media education. Major challenges to the broad introduction of media education into teaching in Russian universities and schools appear to be primarily caused by: - the apparent media educators' lack of consistency; - a certain inertia of the administrations of a number of pedagogical universities (as is known, the regional component of university disciplines and optional training courses provide opportunities to introduce new subjects, but at present universities' academic councils very timidly provide hours for media education disciplines which are vital for intending teachers); - the traditional approach of the Russian Ministry of Education and Science focused on supporting computer and information technology training courses, leaving the urgent problems of media education unattended. Though it does not mean that Russian universities and faculties training professional media practitioners (journalists, directors, producers, managers, etc.) read the whole spectrum of academic disciplines related to the media, the situation here is quite in line with European standards. But media education of will-be teachers and school students is a matter of special concern for Russian media educators.

Acknowledgement

This article is written with the support of Foundation Maison des Sciences de l'Homme Grant (FMSH, Paris, France, 2009)

Author

Alexander Fedorov, Taganrog State Pedagogical Institute, Taganrog (Russia),
e-mail: 1954alex(at)mail.ru



MEDIA EDUCATIONAL PRACTICES IN TEACHER TRAINING

Alexander Fedorov

Abstract. This article described the methods of media education development of personality (including the audience's individual, *creative critical thinking* corresponding to *conceptual* (knowledge of media culture theory), *sensory* (intentional communication with mass media, orientational experience in genre and topical repertory flow), *motivational* (emotional, cognitive, moral, aesthetic motives of contact with media and media texts), *evaluative* (faculty for audiovisual thinking, analysis, synthesis of space-and-time form of media texts narrative, for self-identification with its character and author, for understanding and evaluation of the author's conception in the context of sound-and-visual media text structure); *creative* (creative self-expression in various activities) indicators. As a result of such set of studies a considerable part of the audience proceeds from the *initial and secondary* levels of media text perception to a higher level of *complex identification*, showing the students' ability to identify with the author's position.

Keywords: media education, teaching methods, media literacy, media competence, media texts' analysis, Russia, schools, universities, educators, teachers.

Introduction

Media education methods (aimed at the audience's studying of mass media – the press, TV, radio, film, video, the Internet, etc.; preparing the new generation for living in the digital age) of teaching school (as well as university) students are based as a rule on using various creative assignments. A theoretical analysis of their components, their development and practical application enables us to draw the following basic functions: educational, adaptational, developmental, and guiding functions. The educational function ensures knowledge acquisition about theories and laws, perception and analysis of media texts, ability to use the obtained knowledge in different situations, and to ratiocinate. The adaptational function is realized at the initial conceptual stage of communication with media culture. The developmental function is connected with developing motivational (compensatory, therapeutic, recreational and others), volitional and other personality traits, media creation experience. The guiding function is aimed at arranging the best conditions for media text analysis.

Various teaching methods are used in Russian media education [Bagenova, 2004; Baranov, 2002; Baranov & Pensin, 2005; Bondarenko, 2000; Spichkin, 1999; Usov, 1989; Zaznobina, 1999 and others]: descriptive (retelling the plot, enumeration of the events presented in a media text), classificatory (media text ranging in historical and socio-cultural contexts), analytical (analysis of the media text structure, its language, the author's conceptions, *et al*), personality-oriented (description of the attitudes, feelings, reminiscences, associations excited by a media text), explanatory/interpretative and evaluative (forming judgments about a media text, its values if applying aesthetic, moral or other criteria).

As regards creative types of assignments, they can be classified depending on the content character of the educational activities (the audience is to systematize facts and phenomena into theoretical and practical, *etc.*), the nature of requirements (one should define the type of the requirement implied in the task – perception, artistic analysis, *etc.*); the relation between *data* and *goals* of the educational activity, its organization and realization (individual, team-based, group work, *etc.*). It is essential to

introduce and repeat the teaching methods which serve to upgrade the audience's skills, to gradually complicate tasks (including independence growth), and to develop creativity.

The creative assignments given below have been practically approved (by instructors: N. Ryzhich, I. Chelysheva, A. Levitskaya and others) at the Faculty of Social Pedagogy of Taganrog State Pedagogical Institute within the framework of the new university specialization "Media Education" (state specialization number 03.13.30., official registration of the Russian Ministry for Education dated June 18, 2002) designed for purposeful teacher training in media education.

I. Literary and imitating, dramatizing and situational, graphic and imitating creative studies for the audience to obtain creative skills on media material via heuristic activities, games and ICT.

Media pedagogics offers various creative means for students to learn such concepts as *plot, story, theme, conflict, composition, frame, shot, etc.* In the most general way they can be divided into: 1) *literary and imitating* (writing a synopsis, composing a short script, media text, etc.); 2) *dramatizing and situational* (dramatization of a certain media text sequence, simulation of media production, etc.); 3) *graphic and imitating* (composing posters, photo collages, pictures on media culture production).

1. Literary and imitating creative studies.

The teaching methods used at such lessons are most effectively realized in play activities. The audience is offered to imagine that they are scriptwriters, and asked to compose:

- a synopsis for an original script of a media text of any type and genre;
- a sequence script – a screen version of an episode from a famous literary work;
- a sequence script from their own synopsis for an original script;
- an original miniscript of a media text (e.g. a 3-5 minutes long film, video that can be shot in school);
- starting from a literary miniscript (or an sequence script) to prepare a shooting script (production book) of a media text (film, radio/TV program, computer animation, etc.) outlining the system of shots, angles, camera movements, montage principles;
- an original text (of an article, reportage, interview, etc.) for a newspaper, journal/magazine, Internet site.

By doing such creative tasks the audience studies in practice such essential concepts as *idea, topic/theme, synopsis, plot, story outline, conflict, composition, script, screen version*, etc. Students master media terms fully, inseparably, together with the so called *expressive means*.

It goes without saying that every such lesson begins with the teacher's introductory speech (about the aims, objectives, and the strategy of doing tasks). During the lesson the teacher takes the position of a consultant. And the audience takes all the above mentioned assignments not as something abstract but as potentially practicable tasks. That undoubtedly ensures the audience's interest and better involvement in media education. The story outlines, miniscripts, sequence scripts, draft journals and newspapers, radio/television programs, Internet sites created by the audience are discussed in the group, and the best variants are selected for further work.

Obviously, working on the task the students should realize, for instance, that video enables us to present stories/plots which are not overloaded with bulky accessories, elaborate settings, costumes, makeup, etc. However, the audience's script fantasy is in no way restricted: on paper (as well as with the help of modern computers, Internet sites) one can create any possible and even fantastic plots and topics. But at the same time, for practical reasons, the preference is given to the scripts that could be easily realized within the school background or on the nearest location.

So, gradually the audience begins to apprehend the important role of the author/scriptwriter in media production and the basics of media text structure. Creative practical activity promotes the audience's acquisition of the ABCs of media text composition; develops their creativity, imagination and fantasy.

The major criterion that proves the audience has coped with *literary and imitating* creative assignments is when students are able to briefly formulate their own ideas about the script which verbally reveal the audio-visual, space-and-time image of a conjectural media text. As a result, the audience develops individual, creative thinking corresponding to *the conceptual and creative* indicators of personality artistic development in media culture.

2. *Dramatizing and situational* creative studies.

The purpose of this stage is creation and further realization of media texts by students (short films, radio/television programs, Internet newspapers and journals, web-sites, computer animation, etc.) in accordance with the pre-written plans and miniscripts. The teaching methods used at *dramatizing and situational* creative lessons are based on role (business) play: the participants act as *directors, cameramen, designers, actors* from the miniscripts and episodes, or as *presenters/hosts, etc.* After the rehearsal period the *team* proceeds with creating a media text (they shoot a short film or a television program, design an Internet-site, a newspaper, etc.). Several teams of students can work on one and the same miniscript or a breadboard of an Internet newspaper for the reason of creative competition. Different versions are compared and discussed.

The teacher's responsibility is to demonstrate to the audience the basics of using ICT (video filming, video recording and video projection, computing), to tactfully correct the work being done, and participate in the discussion of the results. In other words, the audience is given much freedom for developing fantasy, imagination, formal search, self-expression of their individual thinking and creativity.

The audience faces the following specific targets:

- *journalistic* (hosting a TV show, conducting an interview, live-program/on-the-spot reportage; practical newspaper/journal makeup, text inclusion into a site);
- *film directing* (general management of video filming according to the created miniscript, actors/anchormen casting; decision-making about casting, camera work, decorative design, sound and music, light and color; consideration of the media text genre and style, etc.);
- *camera work* (practical videotape realization of the director's system of frames, angles, mise-en-scène, camera movement, shot depth, etc.);
- *lighting* (use of diffuse, directional, artificial and natural light, use of shadow and silhouette picture, etc.)
- *sound and music operating* (use of noises, music, score, etc.)
- *decorative and artistic* (use of natural setting, costumes; design of Internet sites, computer animation, etc.)
- *acting* (acting in an educational film, TV program);
- *editing/montage* (montage/rerecording enabling to significantly alter the form of a media text shot on air, computer-created, etc.);
- *electronic special effects* (use of modern video and computer technologies in media creation).

In the process of video filming and computing in the classroom one can simultaneously look through images on the monitor, edit, eliminate errors, etc. It really helps to cast actors. Any volunteer can act before the camera, soliloquy, and the film directors can compare the results and select the required variants. Besides, having shot different versions of one and the same script sequence it is possible to discuss the received result together in class.

It should be noted that alongside with role play there is a possibility to realize students' ideas in documentary, animation media texts, etc. Documentary plots can be connected with landscape sketches/scenes which do not require long preparatory and production periods. For similar reasons it is more preferable to create animation films either using a three-dimensional (plasticine, etc.) animation technique, or a personal computer.

Assuredly, such lessons merely serve educational purposes and do not pursue the purpose to create an accomplished media text and do not claim to be professional. The result of media production is not important (unlike the case when a film is created for a film festival), such lessons zero in on the audience's understanding of audio-visual language, and their creativity development.

During the *dubbing-in* period the audience gets absorbed in the laboratory of sound-on-film and dubbing; and faces the following specific targets:

- practical comparison of different variants of post dubbing of a video sequence (forcing and mixing of noises, speech volume, music; change of speech intonations, timbre, etc.);
- realization of different dubbing versions of a video sequence unknown to the audience (without a soundtrack), or of an episode from a foreign film or TV program;
- practice of various sound, noise special effects (sound imitation, sound overlay, etc.).

Such practical classes enable most active students to independently organize amateur games and quiz shows where teams compete acting as juries of a *news program, on-the-spot reportages, etc.*

As a result, such tasks help to develop the following qualities corresponding to particular indicators of personality development in media culture: knowledge of the main stages in media production, author's functions, specific character of their work as it concerns expression of ideas, thoughts, sensations of sound and visual, space and time images in different types and genres (*conceptual indicator*); emotional, artistic motives of one's contact with media (*motivational indicator*); creative, artistic abilities in media creation (*creative indicator*). Play education does not restrict the students' fantasy, imagination; on the contrary, it helps reveal each student's individual creative thinking.

The major criterion that proves the audience has coped with *dramatizing and situational* creative assignments is the students' ability to practically participate in simulative media production.

3. Graphic/image-bearing and imitating creative studies.

The teaching methods used at such lessons are also connected with role play and simulation educational possibilities. Logically, after working with miniscripts and passing through the *pre-production* period the audience reaches the phase when accomplished media texts ought to be *advertised, marketed, distributed, etc.* The realization of these objectives depends on doing special creative assignments which develop imagination, fantasy, associative thinking, non-verbal audience perception:

- creation of bills/posters to advertise one's own media text (e.g. posters advertising professional media texts) using a photo collage with drawings or one's own original pictures;
- picture and collage creation on the topic of Russian and foreign media production;
- creation of drawn comic strips after some media texts targeted at a certain audience age-group.

After doing the above mentioned creative tasks the teacher announces the contest of posters, collages, pictures, and comic strips. The students discuss their advantages and disadvantages; the authors of the creative products have a possibility to defend their works, answer the teacher's and students' questions, etc.

The major criterion proving that the audience has coped with the task is the students' ability to share their impressions of watching a media text in a non-verbal form.

The knowledge and creative skills acquired by the audience at the introductory practical stage prepared them for the lessons aimed to develop their perception of professional media texts and optimized the educational process, particularly in media education. We can state this with a certain degree of confidence as the experiment was based on two variants of developing media perception: 1) by discussing media texts created by professionals; 2) the same, with preliminary practical creative assignments involving the audience in the media production lab.

The second variant proved to be more productive. After doing creative assignments the audience easily used specific media terminology and gave a prompt and detailed oral description of the offered media image.

The knowledge and skills referring to *ins and outs* of media creation helped the students more accurately express their sensations, feelings of the seen and heard media texts, indirectly developed their capabilities for media perception, and, to a certain degree, prepared them for further media analysis (since without the ability to describe one's own impressions it is difficult to get down to a productive media text analysis).

II. Creative studies aimed at developing the audience's adequate perception of media texts.

1. Creative studies devoted to recollection of the dynamics of space-and-time, audio-visual images of culmination episodes from a media text in group discussion.

So, after the opening creative part there follows the principal stage/phase of developing the audience's adequate perception of audio-visual, space-and-time structure of media texts through watching and collective discussion of media texts.

Here we are guided by the thesis proposed by Y. Usov (1936-2000) that "perception of the sound and visual image is a visual experience of the tempo, rhythm, implication of the plastic form of film narration; this experience results in sensory and intellectual associations excited in process of perception of sound and visual images, plastic composition of their components, and are synthesized in figurative generalization comprising the author's conception, a multidimensional artistic idea" [Usov, 1989, p. 235].

Beside this important indicator of the audience's adequate perception of a media text, one should not ignore the audience's awareness of the frame composition, its space, light and color, sound, and angle solutions which taken together contribute to the sense of a media text. Also the audience ought to develop the so called *editing / montage thinking* – the emotional and semantic condition of the narrative components, their rhythmical, plastic combination in a frame, sequence, scene, so that the media text perception should be based on the interrelation of several processes:

- perception of dynamically developing visual images;
- memory retention of previous audio-visual, space-and-time elements of a media image;
- prediction, anticipation of a probable event in a media text.

To meet this challenge in relation to audio-visual media, the audience is offered to describe the dynamics of the media image development in a rhythmically organized plastic form of narration. The process can be based on discussing the montage (including rhythm, tempo, etc.) combination of frames (taking into account their composition: frontal, underlying, angle, light-and-color, etc.) and sequences, since the development dynamics of an audio-visual image reveals namely in the interrelation of frames and montage.

The goal of these assignments is for the students to develop their emotional, creative activity, non-verbal thinking, sound-and-visual memory in communication with media that in total facilitates the analysis and synthesis of the sound-and-visual, space-and-time image of a media text.

2. Literary and imitation creative studies.

The teaching methods used at such lessons are connected with role play, problem-solving and game elements. For the audience to assimilate such essential concepts for the topic understanding as *media perception set, media perception process, media perception condition, empathy, co-creation, media perception levels, media perception typology, system of emotional ups and downs, the phenomenon of unanimous success, media culture functions, etc.*, they are offered to:

- describe the general characteristics of the best/worst task set for media text perception;
- describe the best/worst objective (demonstration environment, etc.) and subjunctive (mood, an individual psychophysiological potential, etc.) conditions of media text perception;

- retell the story on behalf of the major or minor character of a media text observing his/her character traits, speech habits, etc. (*identification, empathy, co-creation*);
- put a media text character into an altered situation (with a changed name, genre, time, setting of a media text, its composition: plot, culmination, dénouement, epilogue, etc.; the age, sex, nationality of the personage, etc.);
- retell the story on behalf of an inanimate being taken from a media text that will make the narration sound paradoxical and eccentric;
- remember prosaic, poetic, theatrical, pictorial, musical works which bring up an association with a certain media text, and to justify their choice;
- make up monologues (*letters* to newspaper/journal offices, television, Department for Culture, etc.) belonging to media audiences of different ages, social, professional, educational or other backgrounds, having different levels of media perception (*initial identification, secondary identification, complex identification*, consideration of the audience's orientation on the entertaining, recreative, compensatory and other functions of media culture, etc.);
- disclose the point of the *emotional pendulum* (rotation of sequences exciting positive (pleasant, joyful) and negative (shocking, sad) emotions with the audience, i.e. reliance on psychophysical aspect of media perception) using a certain media text;
- study the list of the most popular media texts (Russian and foreign) and explain the reasons for their success (reliance on myths, folklore, spectacular genre, the system of *emotional ups and downs*; use of entertaining, recreative, compensatory and other functions; a happy ending, the author's intuition, etc.)
- study advertising announcements (trailers) and predict the success of the media text with the viewers.

Among the least desirable pre-viewing activities the audience can mention lack of preliminary information or a too detailed opening speech of the teacher (art critic, journalist, culture expert) imposing their conclusions, spoon-feeding the audience with the conception of the unknown media text, etc.

Among the most preferable pre-viewing activities the audience can name tactful brief information (less than 10 minutes long) about the author's creative development, the genre of the offered media text, the time of its creation, without giving a preliminary analysis of its merits and demerits.

Speaking of the media perception conditions the students can refer to their own viewing experience, e.g. media perception can be interfered by unethical behavior of some viewers in the cinema, Internet-club (loud talks, noise, disorderly conduct, etc.), or when the viewer is in a bad mood, etc.

The creative lesson when students compose stories as if retold by one of the characters is conducted in the form of a contest. Initially, the audience is shown media texts, then they write stories on behalf of the major or minor characters of the media text, and finally they are discussed in class; the stories chosen as the best should be close to the original media text. In this way the educational aim is attained: the audience enters the laboratory of media text authors.

Creative assignments aimed at altering different media text components play a very important role in the development of the audience's media text perception and analytical skills. Students devise different titles of media texts and receive evidence that the perception of one and the same story greatly varies depending on the chosen genre. By altering the time, setting, genre, composition of a media text students take advantage of the opportunity to use their creativity and imagination.

The view angle at a media text can take a paradoxical, fantastic form if the story is told on behalf of an inanimate being, animal that appeared in this media text. E.g. a banknote changing hands; the mirror in the characters' room; the car in which the character pursues the criminals, etc. Sometimes it is possible to use analogies from other arts.

Creative assignments connected with various kinds of artistic associations cause difficulties with the audience as a rule, as they require sound knowledge of different arts. That is why students who achieved good and excellent results in *literature*, *visual arts*, *music*, and *world art culture* are at an advantage here.

The major criterion showing that the audience has coped with the creative tasks requiring to retell the story on behalf of the media text character is the students' ability to identify themselves with a personage, understand and verbally reconstruct his/her personality, vocabulary, explain the motives for their behavior (including imaginary actions).

The efficiency criterion of the creative tasks revealing the relations between different works of art is the student's maturity of associative thinking, understanding of the interrelation of sound, visual, space, time, sound-and-visual, space-and-time arts of different kinds and genres.

In the long term, the whole group of creative tasks complements the knowledge and skills obtained by the audience at the previous lessons: students develop cognitive interests, fantasy, imagination; associative, creative, critical, individual thinking, audio-visual literacy. The acquired knowledge and skills mix with the concepts from *literature* lessons (*topic, idea, plot, etc.*), *world art culture* (*color, light, composition, angle, etc.*), *music* (*tempo, rhythm, etc.*). The audience better understands such concepts as *perception set, empathy towards a character, identification, etc.*

Practical acquisition of media perception typology is facilitated by creative tasks offering the audience to simulate writing letters to different institutions from people of different ages, education levels, artistic perception and tastes, etc.

The knowledge acquisition indicator is the audience's capacity to identify themselves with an imaginary *recipient* possessing this or that media perception level.

In the following creative lesson the audience attempts to explain the essence of the so-called *emotional pendulum* mechanism (alteration of sequences exciting positive and negative emotions with viewers) using a certain media text as an example.

The purpose of this lesson is to show the students that the emotional impact is a natural phenomenon with media texts as well as with arts using the psychophysiological effect on the audience appealing to human feelings. Any art affects the reader, viewer, and listener not only intellectually but also emotionally. It is very important for students to understand that the so called *strong impression* produced on the audience by mass (popular) culture is not always connected with high artistic quality, and sometimes depends on skillful influence on human sense perception.

It is known that even a most thrilling film cannot keep the viewers either in *a state of shock* or in *the emotional comfort*. In either case there comes an inevitable obtrusion of feelings, emotions, fatigue, and loss of interest in what is going on. Stimulation intensity cannot increase endlessly. Hence, a lot of authors of mass culture resort to an accurate calculation of situations, a sequence alteration evoking positive and negative emotions, but with an invariable happy end so that the viewers should not consider the media text heavy (that will undoubtedly repulse a significant part of the audience).

Assuredly, this psychological law is well known to artists who create complex, ambiguous works from the philosophic point of view, but namely mass culture production based on spectacular genres (comedies, melodramas, detectives, thrillers, etc.) very often sticks to the similar principle in the most simplified and schematic form, that enables the audience to easily cope with the above given assignment.

The lesson is divided into the following phases:

- collective viewing of a mass culture text;
- extraction of the episodes evoking positive and negative emotions with the audience in order to determine the degree of the emotional effect produced on the audience;
- media text division into major parts of the plot with giving them the corresponding signs: “-“ (the episode excites negative emotions of fear, horror, etc.); “+” (the episode excites positive emotions, joyful, comforting feelings) and “=” (the episode is emotionally neutral); the aim is

to show how the system of the *emotional pendulum* is built using a certain media text, to make the audience understand that its impact is frequently based not on the deep penetration into characters, problem heart, etc., but on a kind of a sign system of sequence alterations of different emotional polarities.

So, the objectives of the lesson are achieved: the audience comes to the conclusion that mass culture media texts can be easily divided into blocks (which sometimes can interchange each other without changing the plot or meaning of a media text) connected by an elaborated mechanism of the *emotional pendulum*.

It should be noted that a lot of media texts are constructed according to this emotional *formula for success* (including compensation for lack of feelings, a happy end, use of spectacular genres, etc.). Beside mentioning the entertaining and recreational functions, let us include here the use of myths, folklore, the author's intuition, sequence, in other words, the orientation on many perception levels.

The creative task of predicting the media text success is closely linked to the previous assignments and requires not only a good knowledge of the antecedent material but also associative thinking and intuition from the audience. Relying on the genre, topical or other parameters of unknown media texts the students endeavor to form a judgment as to the media text future in the media market.

3. Dramatizing and situational creative studies.

The teaching methods of these lessons are based on dramatized sketches touching upon the concepts and problems similar to the ones of the *literary and imitation* lessons. These two stages supplement each other; develop different aspects of the audience's creative skills.

By analogy with the sequence of *literary and imitation* lessons the audience is offered to:

- act out different variants of pre-viewing perception activities (for example, an opening speech of the video/film club moderator);
- act out dramatized sketches on the topic of objective and subjective media perception conditions, etc.

Acting out such sketches one can imitate the viewers' noisy behavior, stressful situations experienced by the audience after the contact with a media text (jackpots, expulsion from school, etc.), dialogues, and arguments between representatives of different media perception types. In short, the audience better understands the peculiarities of media perception in an amusing and semi-parody form.

On the whole, the set of lessons aimed at developing media perception prepares the audience for the next stage – media text analysis.

III. Creative studies aimed at developing the audience's ability of media text analysis.

The basic stages of this set of lessons are the following:

- study and content examination of media texts episodes which express the characteristic features of the whole media text to the utmost;
- analysis of the media text authors' logic of thinking: in the development of conflicts, characters, ideas, audio-visual, space-and-time sequence, montage, etc.;
- understanding of the author's conception and explanation of one's personal attitude to this or that position of the media text authors.

The teaching methods used at these stages are based on the set of practical classes devoted to the analysis of particular media texts.

Practice shows that, on the one hand, it is necessary to go from the simple to the complex: to choose in the beginning clear media texts in point of its plot, author's thoughts, stylistics. On the other hand, it is essential to take into consideration the genre, topical preferences of the audience.

It goes without saying, here again creative, simulation, heuristic and problem-solving tasks are used, which significantly enhance the audience's activity and motivation.

The heuristic form of conducting a lesson supposes that the audience is offered several false and true statements; that substantially facilitates the analytical tasks facing the audience and serves the first preparatory stage for the following role play and problem-solving forms of media texts discussion. The heuristic teaching methods include:

- true and false interpretations of the author's logic of thinking on the material of a certain episode of a media text;
- true and false versions of the author's conception opening in a particular media text.

This heuristic form of giving a lesson appears to be especially effective with the audience having a low level of basic training, showing lack of personal initiative and independent thinking. Such an audience certainly needs *supporting* statements helping the students to form their own analytical judgments (including their own additions, etc.)

The simulation forms logically carry on the previous tasks. The audience is offered the following variants of simulation assignments:

1. Literary and imitating creative studies:

- the audience writes synopses, scripts of advertising/commercial media texts (or *anti-advertisements* aimed at criticizing the shortcomings of a media text);
- the audience writes their own *improved* variants of some famous media texts: the alterations that can be introduced into the design and lay-out of the Internet site, journal, newspaper; the cast of actor/anchormen to play the leading parts in a film or TV program; the alterations in the plot of a particular media text (deletions, additions, etc.).

These play activities prepare the audience for a more serious problem-solving analysis of media texts. Naturally, all the above-mentioned works/projects are collectively discussed and compared. A greater part of tasks is done by the audience on a *competitive* basis, the best work is chosen, etc.

The task performance indicator: an ability to tell in a play form about the most attractive, spectacular aspects of media texts (advertising), to present logically and artistically a convincing variant of partial substitution of the media text components.

2. Dramatizing and situational creative studies:

- a dramatized sketch on the topic – *a press-conference* with the media text author (*a television anchorman, script writer, film director, actor, cameraman, composer, artist, sound man, producer, designer, etc.*); *the journalists* ask 'cut and dried' questions, sometimes 'posers' to *the authors*, who in their turn are prepared in advance to *defend* their hypothetical (or really created) project – a particular media text, etc.;
- a dramatized sketch on the topic – *an interview with foreign media culture experts* (with a similar distribution of functions);
- a dramatized sketch on the topic – *international gatherings of media critics/experts*, who disapprove of different media aspects, analyze particular media texts, etc.;
- *a juridical* role play including an investigation of the major malefactor of a media text; *a trial* on the media text authors;
- a dramatized sketch on the topic – *an advertising campaign*: a contest *media commercial* (as a variant – *anti-advertisement*).

As a matter of fact, *dramatizing and situational* creative lessons supplement and enrich the skills acquired by the audience in *literary and imitating* practical play activities. Beside the skills of oral collective discussion, they stimulate the audience's relaxed behavior and communicability, make the students' speech more spontaneous, and activate their improvisatory skills.

Probably, the weak point of some *dramatizing and situational* lessons is a rather long pre-training period of the audience that is necessary for the students to get into the roles of *actors, journalists, etc.*

The next set of lessons is dedicated to problem-solving collective discussions and media text reviewing. Here one can use the following types of problem-solving creative tasks:

- comparison and discussion of reviews (of articles, books) created by professional media experts, journalists;
- preparation of essays/abstracts about theoretical problems of media culture;
- oral collective discussions of media texts (with the help of the teacher's problem questions);
- students' written reviews of particular media texts of different kinds and genres.

The logic of the creative tasks succession proceeds from the principle that the media text critical analysis begins with the students' acquaintance with works of professional media experts/critics (reviews, critiques, and monographs dedicated to media culture and particular media texts), which enable the students to judge about different approaches to such type of work.

The audience tries to answer the following problem questions: *Wherein do the reviewers see the merits and demerits of this media text? How deep do the reviewers penetrate into the author's message? Do you agree or disagree with the reviewers' judgments? Why? Do the reviewers possess their own style? If yes, what does it itself manifest (through stylistics, vocabulary, intelligibility, irony, humor, etc.)? What information is out-dated and what data is still actual in the book? What media text topics, genres does this reviewer support? Why? Why did the author express the conception of his/her book in this way?*

Then follows the students' work on abstracts/synopses. And only after that begins their independent discussion of media texts.

The lessons developing the audience's skills of media text analysis and synthesis are aimed at training their sound-and-visual memory, stimulation of personality creativity, improvisation, independence, culture of thinking, an ability to use the obtained knowledge in new educational situations; at psychological, ethical work, reflections on moral and artistic values, etc.

The general scheme of media text discussion usually consists of:

- the moderator's opening speech (his aim is to preview the media text, tell about its creators, remind of their previous works for the audience to go beyond the bounds of a particular media text and refer to the other creations of these authors; if necessary, to touch upon the historical or political contexts of the events, abstaining from giving artistic, moral, or other appraisal judgments of the author's conception, and without relating the plot of the media text), i.e. pre-viewing perception set;
- collective *reading* of the media text (communication);
- discussion of the media text; drawing conclusions at the end of the lesson.

The discussion of a media text (according to Y. Usov's recommendations) starts with a comparatively easy media text of mass (popular) culture and includes the following stages:

- choice of the episodes expressing the characteristic construction features of the whole film to the utmost;
- the analysis of these episodes (an attempt to understand the author's way of thinking, the complex and interconnected development of the conflict, characters, ideas, sound-and-visual sequence, etc.);
- the audience defines the author's conception and estimates it.

The discussion ends with a problem-testing question which shows the audience's skills quality of media text analysis (e.g. *What media texts can this work be compared with? Why? What do they have in common?*)

Similar teaching methods of discussing particular media texts with youth, students', pupils' audiences are discussed in more detail in my previously published works [Fedorov, 2001; 2007].

The criterion showing the audience's skills to analyze the audio-visual, space-and-time media text structure is the ability to comprehend a multilayer image-bearing world, both of separate components and a whole media product: the logic of the sound-and-visual, plastic development of the author's train of thoughts in the complex, integral unity of various means of image and sound organization.

It is well known that one of the media education main priorities in modern conditions [Bagenova, 2004; Baranov, 2002; Fedorov, 2007] is formation and development of the audience's critical thinking in relation to particular media texts distributed through mass media.

But the development of the audience's critical thinking is impossible without their preliminary acquaintance with typical aims, methods and techniques of manipulating media influence, its social and psychological mechanisms, and without information problem analysis. Being aware of such techniques students will be able to more critically perceive any information spread via mass media (the press, TV, films, radio, the Internet, etc.).

Unquestionably, the manipulating influence of mass media on the audience is realized at different levels. Let us describe some of them:

- the psychophysiological level of influence on primitive emotions, when together with a personage's action the viewers subconsciously accept the world in which, for example, the ends justify the means, and cruelty and violence are looked at as something normal;
- the social and psychological level based to a large extent on the compensation effect when the reader, listener, viewer are supplied with an illusion of achieving their most cherished dreams by self-identification with a media text personage;
- the informational level consisting in the reflection of useful utilitarian, living data for the audience: how to get on in love, to avoid danger, to stand up for themselves in a critical situation, etc.
- the aesthetic level meant for a *smart* audience, for whom the formal workmanship can serve an argument for justification, for example, of the naturalistic representation of violence and aggression if they are depicted in the *aestheticized, ambiguous, ambivalent* form.

The manipulating media influence is also based on such far-famed factors as standardization, mosaicity, serial presentation, folklore motives (the magic power of personages, consistency of metaphors, symbols, a happy end, etc.). Herein two mechanisms of the human mind are used – identification (self-identification, imitation) and compensation (*projection*).

Comparing the general media manipulation techniques one can use the following typology:

- *orchestration* – psychological pressure in the form of constant repetition of particular facts irrespective of the truth;
- *selection (juggling)* – choice of definite trends, for example, exclusively positive or negative trends, misrepresentation (spin), exaggeration (underestimation) of these tendencies;
- *embroidery* (embellishment or exaggeration in the description or reporting of an event);
- *tagging* (for example, condemnatory, offensive, etc.);
- *transfer (projection)* – a shift of some qualities (positive, negative) onto another phenomenon (or man);
- *evidence* - reference to authorities (not always correct) in order to justify a certain action, slogan;
- *a folksy manner*, including, for instance, an extremely simplified form of information presentation.

The ideal audience for media manipulation is the people devoid of critical thinking towards media texts, who do not understand the difference between advertisement and entertainment. That is why a media text action is often arranged in the form of a kaleidoscope, mosaic of dynamic change of rhythmically organized episodes. Each of them cannot last long (for the texture should not bore the

viewers); carries some information, actively relies on the compensation effect, and affects the emotional and instinctive spheres of the human mind.

Hence, we developed a technology of developing the audience's *anti-manipulative* critical thinking on media material:

- students' acquaintance with basic aims of media manipulation;
- demonstration of social and psychological mechanisms/tactics used by media text authors to achieve manipulation effects;
- demonstration and analysis of methods and tactics used by media text creators trying to reach the desired effect;
- attempting to understand the author's logic of thinking and conception, the audience's evaluation of this conception.

It goes without saying that this approach is effective under certain conditions. Firstly, it must be based on the audience's theoretical knowledge. Such theoretical training, beyond question, can be integrated with the practice of problem analysis, but, in our opinion, the preliminary general theoretic familiarization of the audience with typical goals and tactics of media manipulation greatly facilitates further media education.

While analyzing media texts students use different methods:

- *information sifting* (well-reasoned high-lighting of true and false information in the press, TV, radio content; information filtering that removes any *embroidery* and *tags* by comparison with absolute facts, etc.);
- taking off the halo of *typicality*, *folksiness*, *authoritativeness* from the information;
- critical analysis of the aims, interests of the *media agency*, or the source of information.

In case an art media text is taken for critical analysis instead of a news TV program, the peculiarities of its artistic structure are also taken into consideration. Otherwise, one will not feel the difference, say, between a certain political action in real life and a more multiform influence of a work of art.

One of the most acute issues regarding the problem of media manipulation is violence on the screen. Indisputably, not many people try to copy cruel blockbuster heroes in real life. But many others get used to violence shown by mass media, and their thoughtless consumption of episodes with numerous scenes of murders, tortures, etc. leads to indifference, callousness, and inability to empathize with other people's sufferings. That explains the purpose of studying this aspect. For instance, it is possible to disclose the real essence of a superman character killing dozens of people; to show the harm caused by violence presented in the form of *a game, joke, etc.*

To vary a lesson one can use a very effective learning game called *investigation*: the audience is offered to investigate the crimes committed by characters from different media texts containing violent scenes. The task is to find unseemly, illegal, cruel, anti-humane actions of the characters which, in addition, can be presented by the authors' in a *merry and humorous form*. So, having gathered the evidence the audience states the charge against the authors (*agencies*) of the media texts manipulating with scenes of violence.

There is no doubt, that the analytical skills can provide good educational results cultivating a certain immunity to unprovedness, omissions and falsehood.

One cannot but admit that a man unprepared for media perception is unable to fully understand and analyze the information, unable to resist media manipulation, and to independently express his/her thoughts and attitudes. But for artistic analysis of any media text *defense* against manipulation is, of course, not sufficient.

Conclusions

Ultimately, the whole set of the above-described lessons is meant to contribute to personality development (including the audience's individual, creative thinking corresponding to *conceptual*

(knowledge of media culture theory), *sensory* (intentional communication with mass media, orientational experience in genre and topical repertory flow), *motivational* (emotional, cognitive, moral, aesthetic motives of contact with mass media), *evaluative* (faculty for audio-visual thinking, analysis, synthesis of space-and-time form of media narrative, for self-identification with its character and author, for understanding and evaluation of the author's conception in the context of sound-and-visual media text structure); *creative* (creative self-expression in various activities) indicators.

As a result of such set of studies a considerable part of the audience proceeds from the *initial and secondary* levels of media text perception to a higher level of *complex identification*, showing the students' ability to identify with the author's position.

In addition, the audience (see, for example, Y. Usov's works) develops the following development indicators in media culture:

- emotional inclusion (from a nonconscious, spontaneous characteristics of a media text the audience proceeds to a holistic media text characteristics);
- emotional activity of judgments (from formal judgments drawn with the teacher's help students proceed to a more vivid, image-bearing, individual expression of their media impressions);
- maturity of image thinking (from spontaneous, intuitive – to conscious usage of perception images and artistic notions);
- skills of media text partial analysis (from fragmentary use of critical evaluation components – to adequate, holistic analysis of sound-and-visual, space-and-time structure of dynamic media art images).

References

- [1] Bagenova, L. (2004). *Media Education of Pupil*. Moscow: Russian Academy of Education, 55 p.
- [2] Baranov, O. & Penzin, S. (2005). *Film in Education of Young Students*. Tver: Tver State University, 188 p.
- [3] Baranov, O. (2002). *Media Education in School and University*. Tver: Tver State University, 87 p.
- [4] Bondarenko, E. (2000). *Theory and Methods of Social and Art Rehabilitation Based on Media Culture*. Omsk, 2000, 91 p.
- [5] Fedorov, A. (2001). *Media Education: History, Theory and Methodology*. Rostov: CVVR, 708 p.
- [6] Fedorov, A. (2007). *Development of the Media Competence and Critical Thinking of Pedagogical University's Students*. Moscow: IPOS UNESCO Program 'Information for All', 616 p.
- [7] Spichkin, A. (1999). *What is Media Education*. Kurgan: Institute of Advanced Training in Education. Kurgan: IPKU, 114 p.
- [8] Usov, Y. (1989). *Film Education as a Means of Aesthetic Education and Artistic Development of School Students*. Ph.D. Thesis. Moscow. 362 p.
- [9] Zaznobina, L. (Ed.) (1999). *Media Education Integrated into Compulsory Education*. Moscow. 173 p.

Aknowledgement

This article was written with the financial support of the special Federal program “Scientific and pedagogical manpower of innovation Russia” for 2009-2013 years within the bounds of the activity 1.1. “The conducting of scientific research by the collectives of Scientific-Education centers”, “The conducting of scientific research by the collectives of Scientific-Education Centers in the field of psychology and education”; project “The analysis of the effectiveness of the Russian Media Education Centers in comparison with the leading foreign centers”. Head of the project is Prof. Dr. Alexander Fedorov.

Author

Alexander Fedorov, Taganrov Stater Pedagogical Institute, Taganrov (Russia), e-mail: 1954alex(at)mail.ru

Russian media education literacy centers in the 21st century

BY PROF. DR. ALEXANDER FEDOROV

The comparative analysis of the models and functions of Russian media education literacy centers in the 21st century (included wide specter of media—print, screen, TV, mobile, the Internet, new generation of video games and virtual worlds) showed that despite having some definite differences and peculiarities, they have the following common features:

- differentiated financing resources (public financing, grants, business organizations, etc.) and regional media information support;
- presence of famous Russian media teachers heading the media education centers;
- a target audience of a wide age-specific and professional range (with the predominance of students of different educational institutions, teachers, media experts);
- the chief aim of a media education centre is multi-aspect, as a rule, but in the whole, it can be generalized under a common assertion—development of the audience's media competence. And under media competence of a person we mean "a sum-total of an individual's motives, knowledge, skills, abilities (indicators: motivation, contact, information, perception, interpretation/evaluation, activity, and creativity) to select, use, critically analyze, evaluate, create and spread media texts of different types, forms and genres, and to analyze complex phenomena of media functioning in the society" (Fedorov, 2007, p. 54).

- the objectives of the media education centers are also varied, but in the whole, there predominate the objectives aimed at developing media competence of different social groups: development of the audience's skills to find, transfer, accept, and create media information (media texts) using television, video, computer and multi-media technologies; teaching the audience to acquire and critically analyze media information; delivering courses in media education for teachers; support of festival, film club and amateur film movements and others.

Also one can point out some common functions of the media education centers:

- educational work, organization and realization of research projects, conferences, and publishing activities;
- as a working definition of media education they use either the definition given in the UNESCO documents or any other close terminology;
- as a key media education theory they refer to a synthesis of the practical and cultural studies media education theories, the theory of the audience's critical thinking development, or a theory similar to the practical theory including some elements of other theories, e.g. the theory of media activity;
- a basic media education model usually consists of the following components: the objective unit (development of the audience's media competence), the contents unit (theory:

development of the audience's motivation, knowledge about media culture; practice: development of the audience's perception and analytical skills, and media creativity skills), the result unit (level enhancement of the key media competence indicators); and as for the diagnostic unit (level detection of the audience's media competence), it is not necessarily included but is often implied;

- the organizational forms are aimed at media education integration into educational, out-of-school and leisure activities of the audiences, media educational courses for teachers; organization of film/media clubs for school students and young people, support of school-youth Internet sites, print media, TV, etc.; holding of panel discussions, seminars, workshops, training courses, conferences, festivals, competitions on media education topics; publishing monographs and handbooks;
- the teaching methods are manifold both according to knowledge sources (*verbal, visual, practical methods*) and according to the level of cognitive activity (*explanatory-illustrative, reproductive, problem-solving, searching or heuristic, research methods*). Though practical methods are preferred;
- major areas of the media education program contents are in character with the above-mentioned objectives and aimed at the audience getting a wide range of knowledge about media culture, developing the abilities to percept, critically analyze, and comprehend media texts, encouraging media creation, mastering media educational skills;
- media education programs application fields normally cover a broad range of educational and cultural institutions (inclusive of the audience's self-education, e.g. with the help of media educational Internet sites).

Our analysis also showed that the media educational models offered by leading Russian media educators are similar to the ones of their foreign colleagues (Baran, 2002), however they definitely have some peculiarities, such as a more tolerant attitude to studying the aesthetic/artistic scope of media culture.

The Russian media literacy education centers (who have important role in media literacy teaching with new technologies in schools and communities) have a common aim to enhance the level of all the basic indicators of the audience's (for example, students') media competence: motivation, contact, information, perception, interpretation/evaluation, activity, and creativity.

Thus, a personality with a high level of media competence (though some scholars prefer to use the terms 'media culture level', 'media literacy', or 'media educational level' instead of the term 'media competence', it testifies a terminological pluralism characteristic of the media educational process) evinces the following media competence characteristics:

- I. MOTIVATION:** a wide range of genre, subject-based, emotional, epistemological, hedonistic, intellectual, psychological, creative, ethical, aesthetic motives to contact media flows, including:
- ~ media texts genres and subject diversity, including non-entertaining genres;
 - ~ new information search;
 - ~ recreation, compensation, and entertainment (in moderation);
 - ~ identification and empathy;
 - ~ his/her own competence confirmation in various life activities and media culture;
 - ~ search of materials for educational, scientific, and research purposes;
 - ~ aesthetic impressions;



PROF. DR. ALEXANDER FEDOROV is the president of Russian Association for Media Education, and vice-rector of Taganrog State Pedagogical Institute. He is the author of 20 books and more than 400 articles on the media education literacy topic. Since 1997, he has received many scientific research grants on media culture and media education topics from the President of the Russian Federation, Russian Foundation for Humanities, Russian Ministry of Education and foreign foundations.

- ~ readiness to apply efforts when reading, comprehending media contents; philosophic/ intellectual, ethic, and aesthetic dispute/ dialogue with media message authors, and critical estimate of their views;
- ~ learning to create his/her own media texts by studying creation of professionals;

2. CONTACT: frequent contacts with various types of mass media and media texts.

3. INFORMATION: knowledge of basic terms, media communication and media education theories; media language peculiarities, genre conventions, essential facts from media culture history, media culture workers, clear understanding of mass communication functioning and media effects in the socio-cultural context, the difference between an emotional and well-grounded reaction to a media text.

4. PERCEPTION: identification with the media text author, basic components of the 'primary' and 'secondary' identifications being preserved (excluding a naive identification of the reality with the media text contents), i.e. an ability to identify with the author's position which enables to anticipate the course of events in a media text.

5. INTERPRETATION: an ability to critically analyze media functions in the society with regard to varied factors based on highly developed critical thinking. Media text analysis based on the perceptive capability that is close to 'comprehensive identification', an ability to analyze and synthesize the spatiotemporal form of a media text; comprehension and interpretation implying comparison, abstraction, induction, deduction, synthesis, critical appraisal of the author's opinion in the historical and cultural context of the work (expressing reasonable agreement or disagreement with the author's point of view, critical assessment of the moral, emotional, aesthetic, and social value of a media text, an ability to correlate the emotional apprehension with conceptual judgment, extend this judgment to other media genres/types, connect the message with their own and other people's experience, etc.). This reveals the critical autonomy of a person (irrespective of public opinion on the

media), his/her critical analysis of the message based on high-level information, motivation, and perception indicators.

6. ACTIVITY: practical skills connected with selecting, creating and spreading media texts (including individual and collaborative projects) of different types and genres; active self-training ability.

7. CREATIVITY: creativity in different activities (perception, game, art, research, etc.) connected with media.

The greater part of the indicators can be generalized under a common term of *activity* (perceptive, intellectual, practical) connected with mass media and media education.

The diversity of the media education models does not exclude a possibility to generalize them by building a certain compositive model with the objective, diagnostic, contents units (theory and practice) and the result unit. A different matter is that not in every media education model one can distinguish all the units. For instance, in some Russian media education literacy centers created within the walls of 'houses of youth creation' and leisure centers of practical orientation, the theoretical and diagnostic aspects are given less attention than in the media education centers functioning within universities or research studies institutes.

Our generalized our model of media education is based on the cultural studies, practical, semiotic, ethic, and critical media education theories, that confirms the conclusion that modern teachers often synthesize different theories (e.g. a synthetic theory of media activity). As a matter of fact, this model represents a synthesis of the analyzed theories [Fedorov, 2007]: socio-cultural, educational-informational and practical-utilitarian models, and reflects modern media educational approaches, offered both by Russian and foreign scholars.

Modern media education models lean towards making the best use of media education potentialities depending on their aims and objectives; they are varied and can be wholly or par-



ADD CAPTIONS EXPLAINING PHOTOS??

tially integrated into the educational process. Besides, they do not only observe the general didactic principles of education (upbringing and all-round development of a personality in studying, scientific and systematic approaches to teaching, knowledge availability, learning in doing, visual instruction, self-education encouragement, life-oriented education, long lasting and sound knowledge, positive emotional background, individual approach in teaching, etc.), but also some specific principles connected with media contents. Among them one can mention the unity of emotional and intellectual personality development, a person's creative and individual thinking development. Whereas the teaching methods are aimed at taking advantage of potential media culture opportunities, as the use of hedonistic, compensatory, therapeutic, cognitive-heuristic, creative and simulation media culture potentialities enables the teacher to involve the audience in perception and interpretation of media messages, spatial-temporal analysis and visual structural analysis of a media text. Moreover, reference to the present day media situation which alongside with some negative aspects (low-quality mass culture content, etc.) opens wide opportunities for teachers connected with using video recording, computers, and Internet that approximate a contemporary viewer to the status of a reader (personal, interactive communication with media).

The methods proposed for the realization of the modern media education models are usually based on units (blocks or modules) of creative and simulation activities which can be used by teachers both in class and out-of-school activities. A significant feature of the analyzed models is their wide integration: at schools, colleges, universities, additional training institutions, leisure centers. Moreover, media education lessons can be conducted in the form of lessons, electives, special courses, either integrated with other school subjects, or used in clubs' activities.

For example, **Center "Media Education and Media Competence" in Taganrog State Pedagogical Institute** (Russia, head Prof. Dr. Alexander Fedorov):

TARGET GROUP:

students, pupils, teachers;

THE MAIN AIM:

the development of media competence of a personality, its culture of communication with the media, creative abilities, critical thinking/autonomy, abilities to the full-fledged perception, interpretation, analysis and evaluation of media texts, self-expression with the help of media, preparation of future media educators for various institutions;

THE MAIN TASKS:

- creation of scientific and methodological basis for the development of media education and media competence of the growing-up generation;
- analysis of Russian and foreign experience in the field of media education;
- creation of the scientific basis of the monitoring of the levels of media competence of the audience of various age groups;
- during the process of basic and optional education to develop the following abilities: perceptive-creative (creative perception of media texts of various types and genres taking into consideration their connections with various arts etc.); practical-creative (creation of media texts of different types and genres); analytical (critical analysis of media texts of different types and genres); historical-theoretical (self-dependent use of the gained knowledge on theory and history of media/media culture); methodical (take-over methods and forms of media education; various technologies of self-expression with the help of); practical-pedagogical (use of gained knowledge and abilities in the field of media education during teaching practice);
- development of collaboration (including international collaboration) with the scientific and educational institutions related to media education and media competence;
- training of top-qualified, mediacompetent specialists and pedagogical cadres (candidates and doctors of science) on the basis of the newest pedagogical technologies in collaboration with the interested faculties;
- development of new progressive forms of innovation activities, scientific collaboration with scientific, educational organizations, foundations and other structures with the purpose of joint solution of the most important scientific and educational tasks in the field of media education;
- conducting of conferences, seminars, competitions on the subject of media education, media competence;
- development of publishing activities on the subject • development of the financial basis of the researches on the subject of media education and media competence attracting funds from various sources, usage of non-budget fund.

THE MAIN THEORETICAL CONCEPTIONS ON WHICH THE ACTIVITY OF THE EDUCATION CENTER IS BASED:

cultural, socio-cultural, theory of the development of critical thinking, practical.

BASIC SECTIONS OF THE MEDIA EDUCATION MODEL ACCEPTED IN THE EDUCATION CENTER:

Basic sections of the media education model accepted in the education center:

1. DIAGNOSTIC (STATING) COMPONENT: stating of the levels of media competence and the development of critical thinking with respect to media and media texts of the given audience at the initial stage of education;
2. CONTENTS-SPECIFIC COMPONENT: theoretical component (the studies of history and theory of media culture; the development of media educational motivation and technology; i.e. the studies about methods and forms of media education of the audience) and practical component (the creative activity on the material of media, i.e. the development of creative abilities to self-expression with the help of media; creatively apply the gained knowledge and skills; the perceptive-analytical activity, i.e. the development of abilities to critically perceive and analyze media texts of different types and genres);
3. RESULTING COMPONENT: final questionnaire, testing and creative works by the students; the analysis of the level of the development of critical thinking and media competence of the students at the final stage of education (Fedorov, 2007, pp.141-145).

The mastering of the audience's creative abilities on the material of media is connected above all with the new cre-

ative possibilities which appeared by the beginning of the 21st century with the spreading of video equipment and computers. It's clear that this stage provides for the tasks which are traditional for Russian media education as well (for example, writing articles for the Press, short scenarios, "screenings" of the abstracts from literary works, etc.). However the main thing is that cameras, DVD-players, computers and monitors allow to "identify" oneself with the authors of the pieces of media culture (journalists, producers, script writers, directors, actors, designers, animators, etc.) without any technical difficulties. This helps to develop not only creative abilities, imagination, fantasy but also by interaction to perfect perception and analysis of media texts (Fedorov, 2007).

I am sure that historical-theoretical section should not be necessarily placed in the first place of the whole structure of the model, it's better to get acquainted with the history and theory of media culture and media education when the audience has already developed perception, the ability to critically analyze media texts, creative approaches. The integrity of the process of media education is not violated, the section of the history and theory of media culture would rest upon the firm footing, and would not turn to a bulk of facts and names.

This section often is not present in the models of school media education. However it's important for the future and present teachers. I believe that without getting acquainted with the history and theory of media culture and the peculiarities of the present state of media a teacher's knowledge would be a lot like his students' so the teacher wouldn't be able to answer many questions, he would be unable to make out a qualified media education program, etc. At the same time it's not obligatory for a teacher to include all the gained knowledge on history and theory of media culture into his program of a school optional course, for instance. However such an informational stock would no doubt have positive influence on his general culture (Fedorov, 2007, p.141-145).

As to creative, game approaches their necessity is beyond any doubt as well because during a game personality continues to develop (psyche, intelligence, individual thinking, business-like character, communicativeness, etc.), the additional reserves of human abilities are being activated and mobilized. This deals with role-play, didactic games, special pedagogical games connected with the development of specific skills necessary for a teacher (Fedorov, 2007, p.141-145).

ORGANIZATIONAL FORMS USED BY THE EDUCATION CENTER:

- The development of media competence and critical thinking of the students within the bounds of the specialization for pedagogical institutes "Media Education" (state registration number 03.13.30), school media education studies (integrated and optional);
- long-term plan of subjects and determination of the working priorities of the education center, assisting young scientists who are researching media education;
- organization of examination in the field of media education, media literacy, media culture;
- realization of innovation projects concerned with media education, effective use and development of educational, scientific and experimental bases;
- conducting of scientific conferences and seminars (for instance in 2009 the Media Education Center organized and conducted the All-Russian Scientific Schooling for the Youth with the financial support of the Special Federal Program "Scientific and pedagogical manpower of innovation Russia for 2009-2013" of the Ministry of Education and Science of the RF, all the details at <http://edu.of.ru/mediacompetence>).

METHODS USED BY THE EDUCATION CENTER:

according to the source of the gained knowledge: *verbal, visual methods, practical methods*. According to the level of cognitive activity: *explanatory/illustratory, reproductive, problem, partially search or heuristic, research methods*. Practical, creative, tasks, role-play-

ing games prevail during the studies. In scientific research the research methods prevail.

MAIN SECTIONS OF THE MEDIA EDUCATION PROGRAM:

relative to the study of such key concepts of media education as "media agencies," "categories of media," "media technologies," "language of media," "media representation," "media audience":

- the place and the role of media and media education in contemporary world, types and genres, the language of media;
- main terms, theories, key conceptions, trends, models of media education;
- main stages of historical development of media education in Russia and abroad;
- the problems of media competence, critical analysis of media functioning in society and of media texts of different types and genres (content analysis, structural analysis, event analysis, analysis of stereotypes, analysis of cultural mythology, analysis of characters, autobiographical analysis, iconographic analysis, semiotic analysis, identification analysis, ideological and philosophical analysis, ethic analysis, aesthetic analysis, cultivation analysis, hermeneutical analysis of cultural context);
- technologies of media education studies (mainly creative tasks of different kinds: literary-imitating, theatrical-play, graphic-imitating, literary-analytical, etc.) (Fedorov, 2007).

FIELD OF APPLICATION OF MEDIA EDUCATION PROGRAMS WORKED OUT BY THE MEDIA EDUCATION CENTER:

institutions of higher education (pedagogical institutes first of all), normal schools, extension courses for teachers, schools, institutions of accessory. In particular a youth discussion film club has been working for several

decades (nowadays attached to Taganrog State Pedagogical University, the leaders – A.V.Fedorov, E.V.Muryukina). A.P.Zhdanko, a post-graduate, runs a media education circle in Taganrog Secondary school №9. Another post-graduate A.S.Galchenkov organized a monthly magazine *Literary Media World* in 2009 on the basis of Secondary school №22. (http://www.edu.of.ru/mediaeducation/default.asp?ob_no=57903).

The team of Media Education Center works on the systematization and the analysis. On September, 2002 by the initiative of the head of the scientific school Ministry of Education of the RF registered the new specialization for pedagogical institutions of higher education—*Media Education*. I.09.2002 for the first time in Russia the experimental teaching on this specialization began in Taganrog State Pedagogical Institute.

In 2000 the members of the Media Education Center "Media Education and Media Competence" created and now supports several web-sites dedicated to media education, including a site on the federal portal of Ministry of Education and Science of the RF (<http://edu.of.ru/mediaeducation>). Since January, 2005 with the support of UNESCO bureau in Moscow the Media Education Center began issuing the Russian pedagogical magazine *Media Educatio* (periodicity – 4 times a year, print and Internet versions http://www.edu.of.ru/medialibrary/default.asp?ob_no=34437). ☞

REFERENCES

- Baran, S. J. (2002). *Introduction to Mass Communication*. Boston-New York: McGraw Hill, 535 p.
- Fedorov, A. (2007). *Media Competence and Critical Thinking Development of Pedagogical University Students*. Moscow, 616 p.



RUSSIAN MEDIA EDUCATION RESEARCHES: 1950-2010

Alexander Fedorov

Abstract: This article analyzed the development of Russian media education researches from 1950 to 2010 years. The list of theses of the Russian authors on the subject of Media Education is about 180 titles since 1950. Nearly 70 of them have been defended for the recent 10 years. From 1950 till 1959 six theses were defended, from 1960 till 1969 – 15; from 1970 till 1979 – 22; from 1980 till 1989 – 34; from 1990 till 1999 – 30; from 2000 till 2010 – 73. Author indicated the gradual increase of theses on media education (with the exception of the decrease in the nineties which is explainable because at that time there was the decrease of scientific research in all the fields).

Keywords: media education, media education researches, media literacy, media competence, Russia, schools, universities, educators, teachers.

Introduction

“Russian Pedagogical Encyclopedia” defines media education as the branch of pedagogical science which studies “mechanisms of mass communication (the press, television, radio, cinema, etc.). The main tasks of media education are: to prepare the new generation for the life in modern informational conditions, to the perception of different information; to train people to understand it and to realize the consequences of its influence on human psyche; to help them master the means of communication on the basis of non-verbal forms of communication with the help of technical means” [Russian Pedagogical Encyclopedia. Moscow, 1993. p.555]. The particular importance of the development of media literacy was emphasized by the relatively recent (2002) official registration of the new Russian university specialization “Media Education” (N 03.13.30) by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation. The practical introduction of this specialization was realized in 2002 in Taganrog State Pedagogical Institute (Russia). This initiative has already been taken up by some other Russian institutions of higher education (in Yekaterinburg, Vladivostok and other cities).

On the materials of the collection of the website of scientific open e-library “Media Education” (<http://edu.of.ru/medialibrary>), let’s try to trace the development of the views of the Russian scientists, and single out the mechanisms which lead to the significant changes in the subjects, models, theoretical approaches, tasks reflected in these researches by means of the comparative analysis. This will undoubtedly provide great support for the further researches as well as for the raise of effectiveness of contemporary media education in the Russian universities and other educational institutions.

The list of theses of the Russian authors on the subject of Media Education is about numbers 180 titles since 1950. Nearly 70 of them have been defended for the recent 10 years. From 1950 till 1959 six theses were defended, from 1960 till 1969 – 15; from 1970 till 1979 – 22; from 1980 till 1989 – 34; from 1990 till 1999 – 30; from 2000 till 2010 – 73. Thus we may trace the gradual increase of theses on media education (with the exception of the decrease in the nineties which is explainable because at that time there was the decrease of Russian scientific research in all the fields). The number of theses on media education in the 1st decade of XXI century two times exceeded the corresponding number of theses in the 1990s.

Among the researches in the field of media education I singled out scientific works which rest upon the following theoretical concepts: aesthetic, protectionist, practical, the concept of the development of critical thinking, cultural, socio-cultural and others.

For the purpose of the subsequent analysis I proposed the conventional system of classification of theoretical models of media education developed by the Russian media educators in 1960-2010:

- practical models (practical studies and usage of media devices as technical means of education and/or creation of media texts of different kinds and genres),
- theoretical models oriented towards the development of aesthetic taste and the analysis of the best pieces of media culture,
- educational and ethic models (examining moral, psychological, ideological, religious, philosophical problems with the help of media),
- socio-cultural, cultural studies models (socio-cultural, cultural studies development of creative personality in terms of perception, imagination, visual memory, interpretation, analysis, critical thinking in respect of media texts of any kind or genre),
- educational, informational models (the studies of theory and the history of media and media education, the language of media culture, etc.).

It is clear that in different countries all over the world the researches have been made in which the problems of media education of the students and pupils had been touched (in Russia: O.Baranov, L.Zaznobina, S.Penzin, A.Spichkin, Y.Usov, A.Fedorov, and others; in Britain: C.Bazalgette, D.Buckingham, L.Masterman, A.Hart and others; in Germany: S.Aufenanger, B.Bachmair and others; in France: E.Bevort, J.Gonnet and others).

However, as a rule these researches were of two kinds: either the historical stages of the development of media education movement in Russia and in the Western countries were analyzed (A.Fedorov, A.Levitskaya, A.Sharikov, I.Chelysheva, L.Masterman, A.Hart and others), or the theories and methods of introduction of media education into the studies at schools and universities (C.Bazalgette, D.Buckingham, L.Masterman, A.Hart, L.Bazhenova, O.Baranov, E.Bondarenko, A.Fedorov, M.Fominova, S.Gudilina, L.Ivanova, N.Kirillova, N.Khilko, S.Penzin, G.Polichko, A.Spichkin, Y.Usov, A.Zhurin, and others). These researches didn't have the science-of-science aspect of the general analysis of the condition of Russian scientific researches in the field of media education.

Foreign scientists (C.Bazalgette, D.Buckingham, J.Gonnet, L.Masterman, B.Tufte, A.Hart and others) frequently turned to the comparative analysis of the researches in the field of media education, but they never went beyond the experience of the leading Western countries. Today Russia basically is outside the world's media educational process in foreign researches...

For instance, the "Guru" of world's media education, L.Masterman conducted a thorough analysis of media educational process in the contemporary world (the analysis of the protective theory of media education, of semiotic approach, etc.). Rejecting the popular in Russia aesthetically oriented media education (which aims to teach the audience to value the masterpieces of media culture and to reject inferior ones), L.Masterman was convinced that the solid criterions of aesthetic quality of media texts do not exist, so it is not the aesthetic model that is to be developed, but the theory of critical thinking and autonomy: the audience must learn to understand who created media texts and why, what influence they are supposed to have on the audience, etc. I think that the attitude of L.Masterman is close to this of the followers of the ideological theory of media education ("find out for whom this or that media text is advantageous").

Tendencies of globalization in media culture and media education little by little lead to the following: the traditional position of aesthetic media education is shaken, while socio-cultural, cultural studies approaches predominate more and more often.

At the same time some Russian scientists and educators still don't discern the difference between media education and the usage of ICT, media technique in the studies at schools and universities ...

That's why I consider the comparative analysis of the development of the Russian and foreign scientific researches in the field of media education in the context of social and economical development of the society, as well as the context of globalization of educational process, to be so important. The forecast of the future development, improvement and correction of the researches in the field of media education in Russia is necessary as well.

Theoretical models of Media Education

The analysis of the theses from Russian e-library "Media Education" (<http://edu.of.ru/medialibrary>) shows that by the end of the XX century there exist a kind of parity between practical and aesthetic models used in theses on media educational subjects.

On average 29,3% of the researches from 1960 till 2010 were based on practical models, 23,6% - on aesthetical ones. The same tendency can be observed on the empirical level of the activity of the Russian educators [Fedorov, 2005b, p.259-277], traditionally, since the 1920s they had been divided into the two large groups, approximately equal in number: aesthetically and practically oriented towards media.

Up till 2000 other models were more rarely used as the basis of the media educational researches. Sudden increase of the interest in socio-cultural, cultural studies models in media education occurred only in the XXI century. Due to the intensive international exchange of scientific ideas, the amount of interdisciplinary researches connected with a broad socio-cultural and cultural studies context increased in Russia.

As regards information-educational models, their elements are present in practically all researches on media education in 1960-2010, however I cannot mark them out as predominating.

Of course the proposed classification of media educational models is of conventional character, as in the researches the diffusion of several models (eg, aesthetical and educationally-ethical) frequently takes place.

Moreover, the analysis of the international poll of the experts in the field of media education [Fedorov, 2003; Fedorov, 2005a] proved that the data reflected in Table 1 are peculiar namely to Russia because in the Western countries the spectrum of the predominating models is more or less broader and includes, for instance, semiotic model of media education, which is not popular in Russia (see Table 2).

Theories of Media Education

In the course of the analysis of the theses from the Russian e-library "Media Education" I managed to concretize the theories of media education which used to predominate in the Russian researches 1960-2010. Here we can observe clear coincidence of the percentages (29,3% and 23,6%) of the above mentioned theoretical models – practical and aesthetic – with the corresponding practical and aesthetic theories of media education. The cumulative percentage ($14,4\% + 21,8\% = 36,2\%$) of the magnitude of cultural studies and socio-cultural theories equals the cumulative percentage (39,6%) of the corresponding models (see Table 1).

Table 1. Theoretical predominant models used in the Russian theses on media education in 1960-2010

№	Predominating theoretical models used in the Russian theses	Total	The number of theses on media education				
			1960-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2010
1	Practical	51 (29,3%)	6	9	11	9	16
2	Aesthetical	41 (23,6%)	6	8	11	10	6
3	Educationally-ethical	13 (7,5%)	1	4	5	0	3
4	Socio-cultural, cultural studies	69 (39,6%)	2	1	7	11	48
5	Information-educational	0	0	0	0	0	0
	Total:	174	15	22	34	30	73

The importance of the other media educational theories, which used to be the leading ones during the period of 1960-2010, ranges between 0,0% and 7,5%, which proves their low popularity.

At the same time the low prevalence of the theory of the development of critical thinking (it used to predominate in 3,4% of the researches on the subject of media education) can be explained by the following. The development of critical thinking in the soviet period to put it mildly was not encouraged by the government as well as the use of semiotic approaches in education.

So I could have concluded that in USSR the ideological theory should have predominated. However the analysis of the data from the Table 2 as well as of the theses proves that during the soviet period 1960-1991 media scientists aspired to leave ideological aspect: they came to nothing more than several ritual "party" phrases in the introduction. In the researches they were primarily guided by practical and aesthetic theories of media education. As a result this ideological theory could be singled out just in 6,9% of the theses.

Quite a popular among media practitioners is the protectionist theory of media education (according to the results of the poll (2005), 38,5% of the Taganrog teachers consider this theory to be the most important) in the analyzed theses was supported only by 3 researches (1,7%). In general this reflects the worldwide tendency: for the last 50 years this theory is unpopular among researchers, though there are many followers of this theory among school teachers, especially the religious ones.

The relativist theory of "consumption and satisfaction" of the audience's needs didn't win much popularity among Russian researchers of the period of 1960-2010 as well. This is clear as Russian media researchers never aimed to mechanically serve the spontaneous interests and tastes of the audience. On the contrary the development of the student's personality has always in priority.

Table 2. Media educational theories predominating in the Russian theses on media education in 1960-2010

№	Predominating media educational theories used in the Russian theses	Total	The number of theses on media education				
			1960-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2010
1	Theory of the development of critical thinking	6 (3,4%)	0	0	2	0	4
2	Cultural studies theory	25 (14,4%)	2	1	2	5	15
3	Socio-cultural theory	38 (21,8%)	0	0	5	6	27
4	Semiotic theory	0	0	0	0	0	0
5	Practical theory (resting upon the teaching of how to work with media devices)	51 (29,3%)	6	9	11	9	16
6	Aesthetical / artistic theory	41 (23,6%)	6	8	11	10	6
7	Ideological theory	12 (6,9%)	1	4	5	0	2
8	Theory of "consumption and satisfaction" of the needs of the audience	0	0	0	0	0	0
9	Protectionist theory	3 (1,7%)	0	0	0	0	3
	Total:	174	15	22	34	30	73

For the purpose of the comparison of the importance of the media educational theories in Russian theses (1960-2010) with the results of the earlier conducted international poll of the experts [Fedorov, 2003; Федоров, 2005a] Table 3 was created.

Table 3. The degree of importance of the media educational theories in Russian theses of (1960-2010) with the results of the international poll of the experts (2003)

№	Predominating theories of media education	% of the importance of the theories of media education	
		From the point of view of the foreign experts	In Russian theses (1960-2010)
1	Theory of the development of critical thinking	84,6%	3,4%
2	Cultural studies theory	69,2%	14,4%
3	Socio-cultural theory	65,4%	21,8%
4	Semiotic theory	57,7%	0,0%
5	Practical theory	50,0%	29,3%
6	Aesthetical / artistic theory	46,1%	23,6%
7	Ideological theory	38,5%	6,9%
8	Theory of “consumption and satisfaction” of the needs of the audience	30,8%	0,0%
9	Protectionist theory	15,4%	1,7%

The analysis of the data from this table led to a conclusion that actually there's a significant gap between the level of importance of the theories of media education in Russian theses of 1960-2010 and the results of the international poll of the (2003). Though the experts in media education claimed that the most important is the theory of the development of critical thinking (84,6%), it is still reflected poorly in the theses of the Russian scientists (3,4%). The reason for this misbalance was above mentioned: in democratic society critical thinking can be developed easier than in authoritarian society.

The real importance of socio-cultural and cultural studies theories in Russian researches on media education turned to be understated as against the priorities of international experts.

Semiotic theory which is rather popular with the experts (57,7%) and the theory of “consumption and satisfaction” of the needs of the audience (30,8%) turned out to be left out of the Russian theses.

The difference between the approaches of the experts and of the Russian authors of theses (1960-2010) can be seen by the example of practical and aesthetic theories of media education. In the Russian researches these theories share the first and the second place according to the level of importance (29,3% and 23,6% respectively), while the experts consider them to be less (the 5th – the 6th place). As against international experts who choose a varied range of media educational theories, the Russian researches of the XX century preferred to concentrate on aesthetic and practical theories.

Contrary to the Russian researchers who think of ideology with suspicion, owing to its superfluity in the life of the Soviet people, 38,5% of international experts mentioned ideological theory as important and priority.

The unity of opinions of Russian researchers and international experts showed up only in the fact that all of them gave minimal support to protection theory (1,7% - 15,4%), i.e. both sides didn't consider the concentration on the protection of the audience from the negative influence of media to be perspective.

As regards cultural studies and socio-cultural theories which are very popular in the Western countries, in Russia they have been gathering strength only for the last 10 years...

The Tasks of Media Education

The analysis of the theses from the Russian e-library “Media Education” (Table 4) shows that generally over the period of 1960-2010 in Russian theses on media education the task of the development of knowledge of social, cultural, political, ethical, psychological, economical meanings and implications of media texts. This task which is important for cultural studies, socio-cultural, aesthetical, educational and ethical models of media education predominated in 58% of the scientific

works. Second most important (48%) was the task of teaching the audience to experiment with various means of technical application of media, to create media production / media texts (the crucial task for the realization of practical model of media education). The third and the fourth place according to the level of importance was given to the task of the development of the abilities to perceive, to evaluate, to understand and to analyze media texts and the task of teaching to decode media texts / media messages, which predominate practically in all media education models except the practical one.

The least important were such tasks as the development of critical thinking and the preparation of people to the living in democratic society. The latter task began showing up in the Russian theses as an important one only in the XXI century. The development of critical thinking right up to the present time was poorly accentuated in theses on media education as well.

Table 4. The tasks of media education which predominate in the Russian theses (1960-2010)*

№	The tasks of media education which predominate in the Russian theses	Total	The number of the tasks in the theses on media education:				
			1960-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2010
1	To develop critical thinking	21	0	4	5	3	9
2	To develop the abilities to perceive, evaluate, understand and analyze media texts	65	6	8	12	8	31
3	To prepare people to the living in democratic society	9	0	0	0	0	9
4	To develop the ability to understand social, cultural, political, ethical, psychological, economical meanings and implications of media texts	101	3	10	19	14	55
5	To teach the audience to decode media texts / media messages	57	4	7	9	8	29
6	To develop the communicative abilities of a personality	50	3	5	8	9	25
7	To develop the abilities to aesthetical perception, evaluation, understanding of media texts, to the evaluation of aesthetical qualities of media texts.	48	6	8	11	12	11
8	To teach people to express themselves with the help of media	32	1	1	7	9	14
9	To teach people to experiment with various means of technical application of media, to create media production / media texts	84	8	9	16	16	35
10	To give knowledge on theory of media, media culture, media education	45	6	4	4	4	27
11	To give knowledge on history of media, media culture, media education	48	9	5	6	5	23

* in every research we find several predominating tasks.

The analysis of the data in Table 4 led us to the conclusion that such gently claimed in the Russian theses of 1960-1999 tasks as the development of knowledge on the history and theory of media and media culture, with the beginning of the XXI century has begun to predominate. This phenomenon can be probably explained by the following: after the long period of the comprehension of the empirical media educational experience the time has come to systematize, generalize the data, to conduct researches on science of science and regional geography. And not by chance since 2000 year numerous theses on the history of Russian and foreign media education have been defended in Russia [Novikova, 2000; Chelysheva, 2002; Khudoleeva, 2006; Kolesnichenko, 2007; Pechyonkina, 2008 and others].

The analysis of the data in Table 5 showed the divergence of the levels of importance of the tasks of media education in Russian theses of the period of 1960-2010 as against the results of the poll of

international experts [Fedorov, 2003; Fedorov, 2005a]. The most essential divergences were found in the following tasks: the task of the development of critical thinking (the first place in the priorities of the experts and the tenth – in Russian theses) and the task of preparation of people to the living in democratic society (the third place in the priorities of the experts and the eleventh – in Russian theses). Certainly in consideration of the period of the last ten years this misbalance is being reduced, however in general that these tasks have not become the most popular with Russian educators and researchers.

Table 5. The level of importance of the tasks of media education in Russian theses of the period of 1960-2010 as compared with the results of the poll of international experts (2003)

№	Predominating tasks of media education	% of the importance of the tasks of media education	
		From the point of view of the foreign experts	In Russian theses (1960-2010)
1	To develop critical thinking	84,3%	12,2%
2	To develop the abilities to perceive, evaluate, understand and analyze media texts	68,9%	37,3%
3	To prepare people to the living in democratic society	61,9%	5,1%
4	To develop the ability to understand social, cultural, political, ethical, psychological, economical meanings and implications of media texts	61,5%	58,0%
5	To teach the audience to decode media texts / media messages	59,4%	32,7%
6	To develop the communicative abilities of a personality	57,3%	28,7%
7	To develop the abilities to aesthetical perception, evaluation, understanding of media texts, to the evaluation of aesthetical qualities of media texts.	54,9%	27,6%
8	To teach people to express themselves with the help of media	53,85%	18,4%
9	To teach people to experiment with various means of technical application of media, to create media production / media texts	50,0%	48,3%
10	To give knowledge on theory of media, media culture, media education	47,9%	25,9%
11	To give knowledge on history of media, media culture, media education	37,8%	27,6%

On the other hand in the Russian theses the task of the development of the ability to understand social, cultural, political, ethical, psychological, economical meanings and implications of media texts has become the most important. Actually this task can't be fully completed without the development of critical thinking of the audience. Thus we may assume that the task of the development of critical thinking was latently included into numerous Russian researches of the period of 1960-2010.

The attitudes of both the experts and the Russian researchers were practically the same with respect to the following tasks: the task of the development of the ability to decode media texts, the task of the development of the communicative abilities of a personality, the task of the development the abilities to aesthetical perception, evaluation, understanding of media texts, to the evaluation of aesthetical qualities of media texts, the task of teaching people to express themselves with the help of media.

It is interesting that though both international experts and Russian researchers (50,0% and 48,3% respectively) consider the task of teaching people to experiment with various means of technical application of media and to create media production / media texts to be rather important, as we can see from Table 5 it occupies the second place for Russians and only the fifth for the international experts.

Media material

The analysis of the Russian Ph.D dissertations of the period of 1960-2010 allowed us to work out Table 6, which shows that up till the beginning of the 1990s the most popular media material with the Russian researches on media education was the cinema. On average 62% of the researches of 1960-1989 were built up on cinematographic material. More modest positions were occupied by television, radio, sound recording (25%), the press (7%), the synthesis of several types of media (7%) and other media (4%).

This is the evidence of the fact that in spite of the intensive development of television in the period of 1960-1980 it seemed less attractive to Russian researchers who orientated themselves mostly on the aesthetic model of media education (this was one third of all researches on media education of this period), and consequently on the kinds of media which are at the most connected with the artistic sphere, i.e. mostly on cinematography.

On the other hand the followers of the practical models of media education in the period of 1960-1980 didn't get a move on with the relatively new kind of media (television) as well, preferring to rest upon the material of educational films.

At first glance the most surprising it the weak presence of the important media material since 1920s - the press in Russian theses of the period of 1960-2010. Truly in the course of the current practice of the mentioned period amateur (school, university, factory, etc.) press was being developed rapidly, and the number of pupils and students involved in the process of creation of amateur newspapers and magazines significantly exceeded the number of pupils and students involved in film education. However the analysis of the practical experience proves that educators who guided the process of media education on the material of the press were less oriented on research work than their colleagues working with film education. This couldn't but influence the percentage of the themes of the theses.

Table 6. Media material used in Russian theses on media education (1960-2010)

№	Media material used in Russian theses	Total	The number of theses on media education:				
			1960-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2010
1	Press	14 (8,0%)	2	1	2	2	7
2	Cinematography, Film	60 (34,5%)	9	14	21	6	10
3	Television, radio, sound recording	29 (16,7%)	2	6	6	4	11
4	Computers, the Internet	15 (8,6%)	0	0	0	6	9
5	Other media	8 (4,6%)	0	1	2	3	2
6	The synthesis of various types of media	48 (27,6%)	2	0	3	9	34
	Total:	174	15	22	34	30	73

For the first time in the 1990s cinematography as the material for media education gave its first place to the synthesis of various types of media. The researches resting upon several types of media made up 30% of total number of theses on media education, whereas the number of cinematographically oriented works decreased to 20%, which is a third less than in the period of 1960-1989.

But the real boom of media educational researches resting upon the synthesis of various types of media has begun in the XXI century: in our opinion 46,6% of the total number of theses of the period of 2000-2010 can be related to this task.

Nevertheless it's logical: the beginning of the new century was marked by the intensive development of multimedia technologies. We shouldn't forget that personal computers and the Internet reached Russian masses much later than people in Western countries. Thus there's no surprise that these types of media began being used as the material for media educational researches only since 1990s (they make up 14,6% of total amount of theses for the last 20 years).

However in spite of multimedia (including the Internet) orientation of media educational researches of the XXI century, “old” types of media still attract attention of researchers in the field of media education. In the period of 2000-2010 cinematographically oriented researches make up 13,7%, the press – 9,6% and television radio, sound recording – 15,1%.

Autonomy and/or integration

The analysis of theses on media education (1960-2010) (see Table 7) showed that approximate equality between the followers of autonomous and integrated media education is observed. 37,3% of Russian researchers preferred the autonomous type of media education (special courses, optional studies, etc.), 41,2% - preferred media education integrated into basic disciplines. 21,3% of the researches rested upon the synthesis of autonomous and integrated types of media education.

Table 7. Autonomous and integrated types of media education used in Russian theses (1960-2010)

№	Type of media education used in Russian theses	Total	The number of theses on media education:				
			1960-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2010
1	Autonomous	65 (37,3%)	3	5	14	16	27
2	Integrated into basic disciplines	72 (41,2%)	7	11	17	13	24
3	The synthesis of autonomous and integrated types	37 (21,3%)	5	6	3	1	22
	Total: 161	174	15	22	34	30	73

In 2003 I conducted a poll of 26 experts in the field of media education from 10 countries [Fedorov, 2003; Fedorov, 2005], in which the synthetic way of introducing media education was named as the most effective (61,5%). Integrated type was supported by 30,7% of international experts, whereas the autonomous type - only by 7,7%.

The differences between the approaches are obvious. However the analysis of data from Table 7 proved that the interest of Russian researchers of the XXI century to the synthesis of autonomous and integrated types is evidently rising. Anyway we see that the peak of media educational researches oriented to the synthetic type falls namely at period of 2000-2010.

However in spite of that tendency I may suppose that in future Russian researches all the three types will be present, because each of them has its own peculiarities and advantages. For instance high-grade training of professionals in the field of media (or media competent teachers) is impossible without the autonomous media educational courses, whereas in schools integrated media education seems to be more preferable.

Institutions

The analysis of the contents of the theses (see Table 8) shows that during the period of 1960-2010 the main type of educational institutions used as an experimental base for theses on media education were schools (39,6%). They were followed by institutes of higher education (21,3%), media agencies (14,9%), institutions of accessory education, leisure centers / institutions (11,5%), and several institutions (9,8%).

In the XXI century schools as an experimental base for researches still prevails (36,9%) but a sudden increase of media educational researches on the material of higher institutes of education took place (35,6% of theses of the period of 2000-2010). The detailed analysis of theses showed that such increase can be explained as follows: Russian educators of media of the XXI century came to the conclusion that wide spread of media education in schools is impossible without media competent teachers. Consequently the interest in researches on the basis of pedagogical institutions of higher education increased. For instance 53,8% (14 of 26) theses of 2000-2010 on media education in institutes of higher education are dedicated to media education of the future teachers.

Table 8. Types of institutions used as the experimental basis for Russian researches on media education (1960-2010)

№	Type of institution	Total	The number of theses on media education:				
			1960-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2010
1	Institutes of higher education	37 (21,3%)	0	2	3	6	26
2	Institutions of specialized secondary education	2 (1,1%)	0	0	1	0	1
3	Schools	69 (39,6%)	9	9	15	9	27
4	Institutions of preschool education	1 (0,6%)	0	0	0	0	1
5	Institutions of accessory education, leisure centers	20 (11,5%)	0	2	6	9	3
6	Media agencies	26 (14,9%)	4	4	7	2	9
7	Libraries, media libraries	2 (1,1%)	0	0	0	1	1
8	Several institutions	17 (9,8%)	2	5	2	3	5
	Total:	174	15	22	34	30	73

I also want to mention that during the whole period of 1960-2010 institutions of specialized secondary and preschool education as well as libraries were barely ever used as the basis for researches on media education. Together they make up only 1,7%. Thus I see a perspective for new researches in this direction which may touch upon little-developed media educational specifics of these institutions.

Age groups

The analysis of the contents of the theses (see Table 9) shows that during the period of 1960-2010 the main age group researched in Russian theses on media education had been schoolchildren (39,6%). Less researched were students of the institutes of higher education (23,6%), schoolchildren and students simultaneously (26,4%). As for the gradation of the audience of schoolchildren, it was researched in Russian theses in the following percentage: schoolchildren in general (39,6%), senior pupils (21,3%), middle-school pupils (10,9%), junior pupils (1,7%). The interest of Russian researchers to junior pupils and pre-school children is inadequately low. I think that researches on media education of grown-ups and students of specialized secondary education institutions need to be intensified as well.

The data from Table 9 sort well with the data from Table 8 (for example, in both tables the first place is occupied by schools and schoolchildren, whereas the last is occupied by pre-school children and institution of pre-school education).

Table 9. Age groups of media audience researched in Russian theses on media education (1960-2010)

№	Age groups of media audience researched in Russian theses on media education	Total	The number of theses on media education:				
			1960-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2010
1	Pre-school children	1 (0,6%)	0	0	0	0	1
2	Junior pupils	3 (1,7%)	0	0	1	1	1
3	Middle-school pupils	19 (10,9%)	2	4	3	3	7
4	Senior pupils	37 (21,3%)	2	5	9	2	19
5	Schoolchildren in general	69 (39,6%)	9	9	15	9	27
6	Students of specialized secondary education institutions	2 (1,1%)	0	0	1	0	1
7	University students	41 (23,6%)	0	2	3	10	26
8	Schoolchildren and students simultaneously	46(26,4%)	3	11	14	7	11
9	Grown-ups	15 (8,6%)	2	0	1	4	8
	Total:	174	15	22	34	30	73

Geography of researches

The analysis of Table 10 shows that most of the researches on media education of 1960-1980 were conducted in Moscow (61,9%). The percentage of the researches of provincial scientists was only 22,5%. However in 1990s their percentages became practically equal: 46,6% and 40,0% respectively.

Table 10. Correlation of researches on media education conducted in Moscow, St. Petersburg and the provinces*

№	The place where the researches were conducted:	Total	The number of theses on media education:				
			1960-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2010
1	Moscow	81 (46,5%)	12	15	17	14	23
2	St. Petersburg	21 (12,1%)	-	2	9	4	6
3	The provinces	72 (41,2%)	3	5	8	12	44
	Total:	174	15	22	34	30	73

* taking into consideration the fact that the sequence of theses formally defended in Moscow and St. Petersburg were conducted by provincial scientists on the basis of provincial schools and universities.

The first decade of the XXI century showed that the tendency which is taking shape is quite natural. During the period of 2000-2010 the percentage of regional researches has greatly exceeded the number of researches conducted in Moscow (60,3% and 31,5% respectively).

In my opinion this sharp decrease of the number of capital researches on media education can be explained by the following causes:

- firstly, in 2000 the two leaders of scientific schools of Moscow passed away (Y.N. Usov and L.S. Zaznobina);
- secondly, the tendency of the youth leaving scientific work showed in Moscow in greater degree than in the provinces (there are more opportunities to change low-paid scientific work with more profitable in the capital than in the provinces);
- thirdly, perhaps this is the most important thing, by the beginning of the XXI century several scientific schools and centers of media education have been founded in the regions (Taganrog, Belgorod, Yekaterinburg, Siberia and others), which generated a number of new researches (including the researches on foreign material).

Russian researches on media education (1960-1970)

Unlike in the 1950s, when media was considered by Russian pedagogical science as technical means of education [Kaschenko, 1951; Menshikh, 1952; Sycheva, 1955; Chirkova, 1955; Gromov, 1958] in the context of compulsory school disciplines and/or as means of ideological and ethical education of the new generation [Koldunov, 1955], in the 1960s the situation began to change under the influence of «thawing» processes in all the spheres of life in the state.

Of course practical (practical study and use of media equipment to create media texts of various types and genres, application of media equipment as technical means of education) model of media education still held its strong positions [Archangelsky, 1963; Pressman, 1963; Shakhmaev, 1967; Cherepinsky, 1968 and others]. However researches oriented to aesthetic model of media education gained equally great importance [Karasik, 1966; Rabinovich, 1966; Penzin, 1967; Baranov, 1968 and others].

In spite of the inevitable for that period of time ideological turns when the documents of communists party [for example, Levshina, 1975; Ivanova, 1978; Malobitskaya, 1979] as well as Marxist works [Levshina, 1975; Ivanova, 1978; Malobitskaya, 1979] were more or less quoted everywhere, in the researches oriented to aesthetic model of media education the tasks of the development of aesthetic needs [Levshina, 1975], and full-fledged aesthetic perception on media material [Sokolova, 1971; Ivanova, 1978; Monastyrsky, 1979] was in the first place.

As a rule in the researches on media education of 1960-1970s the aesthetic component of pedagogical process was considered alongside with the ethical, that's why we cannot single out the research models in their "crystal clear" state. The aesthetic conception of media education often included the practical component as well (especially in the research of O.A. Baranov [Baranov, 1968].

Besides the analysis of the theses on media education of this period allows us to make a conclusion that school themes were completely predominating.

Educational and informational model was present in the works in which the history of the press of children in 1920s was researched [Kolesova, 1966; Alekseeva, 1968]. In our opinion ideological model predominated only in one thesis [Saperov, 1969].

The detailed analysis of the theses of the period of 1960s showed that in some of them scientific basis was formulated rather freely. For example in the research of S.N. Penzin "The problems of theory and practice of television propaganda of cinematography" [Penzin, 1967] the importance of the problem, the aim and scientific newness of the research were declared, however the object, the hypothesis, the task, methodology, theoretical importance of the research were not accentuated.

In the 1970s the description of research aims and tasks in theses on media education became more detailed [Levshina, 1975; Ivanova, 1978; Malobitskaya, 1979 and others], but at times it was rather contradictory in the sense of terminology. For instance, in I.S. Levshina's thesis "the **process** of ideological, moral and aesthetical development of pupils' perception of feature films" is stated as the **subject of the research** [Levshina, 1975, p.7], whereas in Z.S. Malobitskaya's thesis "the **process** of moral and aesthetic development of senior pupils by means of cinematography" [Malobitskaya, 1979, c.8] is called the **topic of the research**.

I.S. Levshina insisted on media education on the material of cinematography being realized "in the environment at most free from methods of education – compulsory tasks, written works, grades" [Levshina, 1975, p.21]. Other researchers who defended integrated media education thought that it can be integrated into the usual subjects (the Russian language, Literature, etc.). For example, S.M. Ivanova thought that the problem of media education of schoolchildren "can not be solved outside of the system of obligatory lessons" [Ivanova, 1978, p.6]. There was the majority of researchers in 1960-1979 who shared this opinion.

The analysis of the thesis by V.L. Polevoy showed that he was one of the first researchers in Russian media education who tried to ground the necessity of the development of critical thinking in respect to media texts. He wrote that "students' thinking on the level of perception of a film would be stirred to high activity only if they had an opportunity to evaluate and distinguish essential and inessential, necessary and casual on the screen, to analyze, synthesize and generalize what they see on their own" [Polevoy, 1975, p.8].

On the whole in theses on media education of the 1970s a varied scale of the levels of perception and evaluation of media texts by the students was presented [Usov, 1974; Levshina, 1975; Ivanova, 1978; Malobitskaya, 1979 and others], however they can be generalized as follows: low level (perception and evaluation of a media text on the level of plot; orientation on entertainment predominates), mid-level (perception and evaluation of a media text on the level of understanding of moral qualities of the characters), high level (perception and evaluation of a media text on the level of understanding of author's position/conception including their appearance in audiovisual solution). In general such typology most convincingly grounded in works by Y.N. Usov, dominated in Russian media education not only in the 1970s but also in succeeding years [Usov, 1989].

Russian researches on media education in 1980s

The toughening of the confrontation between the Soviet government and Western countries which was peculiar to the first half of the 1980s, led to a certain revival of ideological constituent in researches on media education. [for example see: Kirillova, 1983]. However on the whole the balance between practical and aesthetical conceptions in media education continued to remain over the 1980s. as well as the domination of school and cinematographic material.

The analysis of the theses showed that during the second half of the 1980s in the time of the so called “perestroika”, when censorship began to weaken and the society in general began to move slowly towards democratization and pluralism of opinions, for the first time in Soviet media education scientists began to use socio-cultural and cultural studies conceptions as bases for their researches. Consequently they rested upon such tasks as the development of understanding of social, cultural, political, ethical, psychological, economical meanings and implications of media texts. This tendency was most brilliantly presented in the thesis of A.V. Sharikhov [1989].

In the research by Y.I. Bozhkov [1984] almost for the first time the practical media educational model was criticized for a “significant drawback as according to its methods from the 1950s amateur cinema creation was rated as mere mastering of technical skills of filming” [Bozhkov, 1984, p.4]. I must add that this drawback is peculiar to the practical pedagogical researches dedicated to media education on the material of the Press, photography, radio, television, sound recording and other kinds of media. Only instead of technical skills of filming the skills of taking photos, producing TV/radio programs, wall newspapers, newspapers of low circulation, etc. were rated. Nowadays the same drawback is peculiar to numerous researches dedicated to teaching of computer literacy, informational technologies in education, when training of the audience to master creation of Power Point presentations and websites is proclaimed as the main aim of a teacher...

There is no doubt that the most significant research on media education of the 1980s is the doctoral thesis of Y.N. Usov “Cinema education as means of aesthetic and artistic education of schoolchildren” [Usov, 1989], where he generalized his nearly 20-years experience of media education based on the aesthetic conception. The matter concerned the creation of an integral system (taking into account the structure, the contents, forms and methods) which would give to the students the criteria of self-dependent selection of audio-visual information coming from various media channels [Usov, 1989].

Reasoning from the idea that perception of a film text is comprehension of sound and image dynamically unfolded in the special conditions of cinematographic time and space, whereas perception of a film is the process of formation of a film image in viewer’s mind” [Usov, 1989, p.16], Y.N. Usov put forward the concept of “audiovisual culture as a certain system of levels of aesthetic development of schoolchildren on the material of screen arts: needs, education, audiovisual thinking” [Usov, 1989, p.21].

In his thesis film education was defined as “the branch of science about regularities, forms and methods of development by means of screen arts” [Usov, 1989, p.15] and “audiovisual literacy, i.e. skills of analysis and synthesis of space-time form of narration ... based on the developed process of perception of audiovisual image: the appearance of associations, revelation of semantics of real units of film narration, figurative generalization of these units as the synthesis goes on, the comprehension of multidimensionality of what was seen, the determination of one’s attitude to it” [Usov, 1989, p.16].

At the same time in our opinion it was fairly stated that the consideration of the evolution of a film image and its perception allows to “consider the matters of the history of cinema as the history of the development of the viewers’ culture: from the perception of elementary units of film narration (the events recorded by the camera) to the shot and its inner composition, from the linear film narration to the associative (1920s) and the polyphonic ones and the following development of cinema” [Usov, 1989, p.21].

Analyzing the series of definitions of “film education” contained in the works of Russian pedagogues and art critics, Y.N. Usov fairly noted that in most of the works film education was considered as a part of the general system of pedagogical influence, aesthetic development, as means of emotional, harmonious development of a present-day human, which was connected with the tasks of introduction of the best pieces of screen art, with the mastering of its language, with the organization of the artistic experience. Y.N. Usov wrote that “the solution of the given tasks stirs up the process of socialization of a schoolchild when using the method of communication on the basis of cinematography. It allows them to receive moral and civil experience, to determine their attitudes to life, labor and society through the world of ethical, cultural and social values” [Usov, 1989, p.3].

Y.N. Usov interpreted film literacy as knowledge which uncovers the peculiarities of the influence of film narration that stimulates perception, interpretation, aesthetical evaluation of pieces of screen arts. Audiovisual thinking was interpreted as understanding and interpretation of audiovisual, space-time form of narration as speech production, forming of the ideas about world outlook, aesthetical perception of the author on the basis of the analysis of pieces of screen arts. He meant that the level of education and the depth of audiovisual thinking determine the development of a viewer's need for the contact with pieces of screen arts of a different level, linear or the more complicated associative, polyphonic form of narration.

Y.N. Usov considered film education as purposeful pedagogically organized process of perfection of moral and aesthetical development of a personality in the system of four main kinds of activity on the material of screen arts: "1) mastering the knowledge about screen arts, about mechanisms of their functioning in social life; 2) perception of ideological and artistic contents, which unfolds in space-time form of narration; 3) interpretation of the results of perception, aesthetical evaluation of a piece of screen arts; 4) artistically creative activity in the field of screen arts – amateur filming and image acquisition" [Usov, 1989, p.8].

In his research Y.N. Usov proved that screen arts become the effective means of artistic development of a personality exactly in the system of the above mentioned activities. Film education was considered to be the means of development of audiovisual thinking of schoolchildren; the constituent of the general system of aesthetic development. At that the contents of film education was determined by the specificity of perception of space-time form of narration and by the peculiarities of the influence of screen arts on students' minds and world outlooks.

As a result Y.N. Usov defined film education as the system of aesthetic development and artistic development of the audience which is realized during "the process of perfection of perception and evaluation of ideological and moral conception, which is unfolded in audiovisual form of film narration, in the artistic structure of screen arts. Realization of this system creates favorable possibilities for the forming of world outlook, artistically creative abilities, aesthetic consciousness of schoolchildren and their general culture. The suggested system allows to develop:

- aesthetic feelings as the result of cognitive and creative activities which improves audiovisual thinking, perceptive skills of familiarization of audiovisual image as the main means of the expression of author's consciousness, comprehension of social reality;
- aesthetic taste which includes such components as artistic education in the field of screen arts, historical culture, audiovisual literacy, moral culture, social orientations of a personality;
- artistically creative abilities ... (imagination, intuition, thinking, a personality's need for self-actualization) on the basis of receiving of a complex of skills, abilities and knowledge in practice of the analysis and aesthetical evaluation of a film, comprehension of such concepts as screen reality, audiovisual nature of film art, television, the essence of perception of space-time, audiovisual form of film narration, artistic structure and ideological and moral conception of works of film art and television" [Usov, 1989, p.6-7].

Thus as compared with Usov's candidate thesis [Usov, 1974] by 1989 his general conception of film education significantly broadened, it took into consideration not only the work with pieces of film art, but also with audiovisual texts, it absorbed practical approach (creative activity of schoolchildren – amateur filming, etc.). In other words in doctoral thesis by Y.N. Usov film education acquired multifold character which allows to avoid extremities – approaches aimed only at practical activity or only at the development of artistic taste.

The main tasks of film education were indicated by Y.N. Usov as follows:

- to give an idea about the main phenomena of screen arts;
- to help the audience to orient itself in the stream of audiovisual information;
- to develop cognitive interests, audiovisual literacy and culture, artistic taste with respect to screen arts;

- to develop perception of the system of audiovisual images, self-dependence of aesthetic judgments, evaluations;
- to prepare the students for self education in the field of cinematography [Usov, 1989, p.15].

It is reasonable that for practical usage of the given theses it was necessary to work out the indicators of audiovisual literacy of a schoolchild. Y.N. Usov thought that this can be indicated by the following abilities: 1) to comprehend in a multifold way the figurative reconstruction of a fact in plastic composition of single frames, their concatenation in the artistic structure of the whole film; 2) to define the logics of the development of author's thought in space-time dimensions of the screen: in changes of the plans of representation, in the motion of filmed object, in the specific rhythm of film narration; 3) to read the hidden figurativeness of a frame, the technique of the artistic resolution of the theme, multi-layer character of the inner contents of a film; 4) to perceive the development of the artistic thought in the complex unity of sound and image organization of screen space: graphical, tonal organization of a frame, tempo and rhythmical organization of film narration owing to the repetition of visual images, cinematographic plans, their temporal duration, emotional and semantic correlation of individual frames, visual themes according to the laws of montage thinking and musical tune" [Usov, 1989, p.18].

At that Y.N. Usov justly pointed out the typical defects of methodical approaches in Russian film education when instead of the forming of the integral perception of audiovisual image, unfolded in the dynamics of space-time coordinates, the students were taught only separate specific characteristics of cinema – montage, foreshortening, etc." [Usov, 1989, p.16].

It is worth mentioning that by the time this work was written [Usov, 1989] video equipment in Russia had not been widespread. As a rule schools and universities hadn't had portable video cameras and camcorders yet to quickly and easily record videos during the classes. Therefore Y.N. Usov had to a greater extent to rely on methodical approaches connected with collages, shooting sheets, slide-shows, etc.

Nevertheless in our opinion basic methodical approaches of Y.N. Usov are still relevant even nowadays: "methods of the development of audiovisual literacy is the purposeful forming of a branchy system of sensory models and operative units of perception of cinematography on the material of editorial scripts, exposures, short films, educational films. Such methods help to comprehend social and philosophic contents of the artistic structure of a film, to trace the dynamic change of camera angles, to emotionally and semantically correlate the units of film narration with each other, to master the emotionally imaginative contents of film narration when perceiving with the "reductive" process of identification, and to master the process of "unfolding" of audiovisual form of film narration when analyzing a film" [Usov, 1989, p.17].

In the course of long-term researches and practical approbation Y.N. Usov worked out the following main stages of forming of audiovisual literacy:

- "consideration of element wise construction of a film image, the process of its formation in the screen space and in the mind of a viewer;
- mastering of the key concepts: the laws of montage thinking, discontinuity of film narration, the specifics of cinematographic time, space and rhythm, the artistic possibilities of subject development of author's thought in space-time form of narration;
- mastering of perceptive actions of analysis and synthesis of the forms of film narration, of a frame as a unit of film narration, its space-time dimension, the use of the mastered units of film narration by the students in their artistic and creative activities;
- mastering of the concept of film image, its structure on the basis of its comparison with artistic image in other arts; the examination of the constituents of an image and their meanings; the synthesis of these constituents and their contents; the comparison of author's point of view in audiovisual form with one's own" [Usov, 1989, p.17].

At that the level of audiovisual thinking was directly connected with the depth of understanding and interpretation of the form of various types of film narration, which contains world outlook orientations

of the author, with the ability of a student to assimilate the screen environment, to sympathize with the characters and the author. The result of the interpretation depended on the ability to comprehend one's emotional reaction, aesthetically evaluate the artistic text, the system of author's views.

For the collective analysis of works of screen arts at school Y.N. Usov worked out the following succession of practical actions:

- "the consideration of the inner contents of the first frames, of the beginning of the development of main themes of film narration;
- the determination of the conflict which uncovers the logics of the development of author's thought in the main parts of the film;
- the comprehension of author's conception unfolded in audiovisual form of narration;
- the substantiation of one's attitude to ideological and aesthetic conception of the film" [Usov, 1989, p.20].

Theoretical conceptions of Y.N. Usov became the basis for the series of educational programs for secondary schools which were worked out under the direction of Usov. A clear logic of gradual complication of the material can be seen in them: from perception of an episode containing an event, and actions of a character (forms 1-3), through perception of a group of episodes united by the outline of the plot and cause-effect relations (forms 4-7), to emotional and semantic correlation of frames and elements of intraframe composition united by images, associative relations of polyphonic development of author's thought in space-time form (forms 9-10).

For many years the staff of the laboratory of screen arts of scientific research institute of artistic education (now Institute of Artistic Education of Russian Academy of Education) under the direction of Y.N. Usov had been experimentally approving his system of film education of schoolchildren:

Forms I-III. Forming of viewer's culture in the practice of creative activities and playing which allows to become familiar with plastic potentials of cinema and other kinds of art which are able to reproduce author's thoughts and feelings in the special space-time dimensions of a literary text, of a painting, of a musical composition, of a scenic or screen reality. The experiment showed that the solution of these tasks can turn the viewing of a film into the joyful way of cognition of the world of basis of students' active perception of the dynamic system of audiovisual images.

By the end of the third year of studies primary school children master elementary knowledge about cinema as special kind of art, they learn to emotionally perceive and evaluate the contents of a film, to memorize and retell some individual events, episodes, scenes, to describe the characters and their attitude to them, to recognize music from films, to participate in collective games and tasks.

Forms IV-VII. The development of viewer's culture in the process of studies of cinematographic concepts which are necessary for film analysis: screen space and time, "cut thinking" and rhythm of film narration, the role of cinematography in the life of man and society, variety of impacts of the artistic peculiarities of cinema, cause-and-effect relations between the parts of a film in the process of viewing and discussion.

By the end of the 7th form schoolchildren master knowledge about the synthetic nature of cinema, about the main cinema professions, about cinema genres and kinds; they master the abilities to single out the main elements of the composition of the film in the sequence of episodes: entanglement, climax, denouement; to follow the clash and the development of characters of the heroes, to see the position of the author of the film which is determined by selection of episodes, the manner of dramatic play, the techniques of the cameraman.

Forms VIII-X. The development of viewer's culture in the process of comprehension of general and peculiar features of artistic image in cinema and other arts, the specific form of film narration which reproduces the idea of the film. The comprehension of such concepts as the artistic regularity of film construction, "cut thinking", the peculiarities of the organization of outer and inner plans of narration which reveal author's conception of films of various genres.

By the end of the 9th form schoolchildren master the knowledge about the peculiarities of the influence of cinema as space-time art, about plot construction; they master the abilities to comprehend the recorded in different connections, relations, to perceive the general emotional mood of different episodes, the figurative contents of film narration, to reveal the inner semantic connection of the plotlines of the film, to evaluate the conception of the film, to express their reasoned attitude to the artistic contents of the film” [Usov, 1989, pp.25-27].

It is known that during the most of 1980s Russia has been isolated from the West. Therefore by 1989 Y.N. Usov couldn't have familiarized himself with the works of the greatest foreign media educators. However even restricted analysis of foreign works undertaken in his doctoral thesis on the whole was the evidence of his correct understanding of media educational conceptions in the world. Y.N. Usov singled out such tasks of foreign media education as the development of self-dependent thinking, critical attitude to reality, the development of perception and media literacy, understanding of the peculiarities of functioning of media in society, etc. [Usov, 1989, p.4]. Thus having the idea about the main trends media education in the West, mostly about those which were aimed at the development of critical thinking and media literacy/competence, Y.N. Usov continued to stick to “aesthetical conception” aimed at the development of artistic perception and taste, at the analysis of works of art.

Many Western media researchers (L.Masterman, R.Kubey, R.Hobbs and others) considered such approach to be out of date. In particular L.Masterman thought that it is impossible to prove the high or low artistic value of a film to schoolchildren. But to the greater extent due to the predominance of informational media spectrum over the artistic one because of the rapid development of television, personal computers and the Internet. This was the origin of the heightened interest in the West to such categories as “agencies” (“sources of information”), “informational effect”, etc., which are not directly connected with the aesthetic qualities of a media text.

Regardless of such opinions, Y.N. Usov earnestly defended his point of view: the development of creative personality of students can be successful above all when addressing to aesthetic material of audiovisual media. Here his wide experience helped him: Y.N. Usov conducted media educational experiment among schoolchildren (forms 8-10) in Moscow schools N 91, N 1140 (1974-1978); he worked out experimental curricula and model of film education for pupils (forms 1-10), film education of teachers of Moscow schools (1978-1980), conducted the famous “Tushinsky experiment” (1980-1985) in 30 Moscow schools. In this large-scale media educational experiment secondary schools NN 15, 313, 599, 613, 818 and others were involved. In these schools pupils from the 1st to the 10th form were involved in film education. For all these years Y.N. Usov led film education of teachers. In 1983-1986 Y.N. Usov together with professor Z.S. Smelkova gave a course of “The basics of cinematography” for students of Moscow State Pedagogical Institute. Theoretical and methodical approaches of U.N. Usov were approved not only in Russia but also in Estonia, Kazakhstan and Uzbekistan.

The role of Y.N. Usov as the leader of Russian film/media education is enormous. For all his conscious life Y.N. Usov rejected the media educational conceptions of “leaving” evaluation of the quality of media texts which were popular in the West. He also rejected the attempts of numerous Russian researchers to turn film/media education into the ordinary education with media technical support or artwork at different lessons at schools and institutes of higher education. Y.N. Usov was against the so-called “philosophic and moralistic” approaches to media texts (when a work of screen art became a mere cause for discussion of moral or ideological problems). There's no doubt that in Russian film/media education I can mention a lot of famous names, but exactly Y.N. Usov could lead media education to the highest level of theoretical generalizations, consecutively and clearly elaborated methodical principles, he determined the “aesthetic” orientation of Russian film/media education as the basic adherence to the artistic values, taking into consideration the connection between the traditional and new arts, “old” and “new” technologies.

Russian researches on media education in 1990s

The economical crisis of 1990s in post-soviet Russia influenced media education as well. The total number of dissertational researches on media education remained the same as in 1980s whereas in western countries media education was developing rapidly.

The introduction of new technologies in 1990s was the defense of theses in which personal computers and the Internet were used as media educational material [Gura, 1994; Petrova, 1995; Kulikova, 1999, Moiseeva, 1997; Lepskaya, 1999 and others].

At the same time the tendencies of globalization of education led to the equal use in Russian researches of socio-cultural / cultural studies models and the practical [Zaznobina, 1990; Gavrichenkov, 1997 and others] and aesthetical ones [Fedorov, 1993; Shiyan, 1992, 1995; Breytman, 1997 and others]. One of the most bright examples of cultural studies approach in media education is the thesis by V.V. Gura which was based on M.M. Bakhtin's conception of "dialogue of cultures" [Gura, 1994].

In this research the author rightly wrote that "humanization of computing education must be realized by means of switching from the development of computer teaching systems to the creation of cultural informational and educational environments which take into consideration the multiformity of information in the developing screen culture" [Gura, 1994, p.8].

Researches based on the integrated approach took a noticeable place among researches on media education of this period. For example, in the research by M.U. Bukharkina [1994] which rested upon the ideas of E.S. Polat (1937-2007), media education was viewed through the prism of telecommunicational projects interpreted as joint educational, creative or play activity of students (partners) organized on the basis of computer telecommunication which have common object, coordinated methods and means of activity aimed at the achievement of common result [Bukharkina, 2004].

These projects divided into language, cultural studies and role-playing which was determined by the aims of education connected in M.U. Bukharkina's thesis with practical mastering of language, linguistic and philological development of schoolchildren, with the receiving of cultural studies knowledge, with situational and communicative nature of human intercourse.

In particular role-playing projects included:

- business-imitating, simulated situations of this or that professional activity in imaginary situations;
- dramatization of literary works in play situations, when students could play the parts of the characters or the author;
- imitating-social when students play different social roles (political leaders, journalists, teachers, etc.) [Bukharkina, 2004, p.13-15].

L.A. Ivanova in her thesis (based on the integrated approach in media education as well) which is connected with basic courses of teaching of foreign languages, worked out the model of the development of media competence of the audience at foreign language lessons (however in the thesis "media competence" was named "media-communicative education" which we don't consider to be very apt) [Ivanova, 1999, p.12].

The effectiveness of the given model proved itself as a result of long-term forming experiment, however I think that it has some drawbacks. Firstly, it doesn't take into consideration the whole media spectrum used during the process of media education (however it can be explained by the fact that cinema and video were selected as the basic media). Secondly, the skills acquired during the process of media education don't accentuate the necessity of the development of critical thinking with respect to media texts of different kinds and genres. Thirdly, there's no clarity with respect to the ability to treat media information selectively.

On the whole the thesis by L.A. Ivanova became a noticeable contribution to Russian researches on media education of the 1990s oriented to integrated approach.

Among other remarkable works of that period I can name the researches by E.A. Bondarenko [1997] and A.Y. Shkolnik [1999]. In the first one U.N. Usov's ideas of audiovisual education of schoolchildren were creatively developed. A broad panorama of media educational methods on the material of the press was given in the second one.

Russian researches in the field of media education in the beginning of the XXI century

The stable socio-economic development of Russia from 2000 till the crisis in August of 2008, mainly determined by unprecedented prices for energy carriers, created prerequisites for the intensive development of media education. Due to our "Media education and media competence" scientific school's initiative in June, 2002 the Ministry of Education and Science of the Russian Federation registered the new specialization for institutes of higher education 03.13.30 – "Media education". This specialization was introduced in Taganrog State Pedagogical Institute. In 2008 this institute concluded an official treaty of cooperation in the field of media education with UN's program "Alliance of Civilizations". Russian media pedagogues actively joined in the process of cooperation with foreign colleagues in UN, UNESCO, The Council of Europe. Media educational websites and portals were created one after another (<http://www.mediaeducation.ru>, <http://edu.of.ru/medialibrary> and others).

Russian Association for Film and Media Education (<http://www.edu.of.ru/mediaeducation>) began to cooperate with ICO "Information for all" (<http://www.ifap.ru>) and UNESCO Moscow office (<http://www.unesco.ru>). New centers for Media education appeared all over Russia. For example, in Belgorod State University media education was integrated into the courses of journalism and media critics [A.P. Korochensky], in Russian State Professional Pedagogical University (Yekaterinburg) – into the courses of cultural studies and management [N.B. Kirillova]. More and more Russian schools, universities and institutions of additional education began to include media education in their curricula. State structures began to support media education movement more frequently (granting support from Ministry of Education and Science of the Russian Federation, hearing of the questions on informational literacy and media education at the meetings of the Public Chamber of the Russian Federation, inclusion of media educational themes into the text of state conception of the development of informational society, etc.). Russian experience in media education became the subject of studies in Bulgaria, Hungary, Poland, Romania, Ukraine, Czech Republic and other European countries where media education hasn't reached such heights as in Canada, Australia or the UK yet...

Against this background the number of dissertational researches on media education of 2000-2008 increased twice in number as compared with the previous decade. At the same time socio-cultural and cultural studies media educational models obviously began to prevail after the appearance of the tendency to synthesize different media as the material for education.

For the first time in the history of Russian media education the tasks of the development of knowledge/understanding of social, cultural, political, ethical, psychological, economical meanings and implications of media texts began to prevail in 70% of the researches on media education. In some of the theses appeared the task which was new for Russian media education – the task of preparation of people for life in democratic society. The tasks of the development of critical thinking and the abilities of a personality to communicate, to evaluate, to comprehend and to analyze media texts were posed more frequently as well. The number of works oriented to the creation of media texts of different kinds and genres, to the spread of knowledge on history and theory of media, media culture and media education also increased.

These changes can be explained by several factors: the rapid development of media (especially the computer-based and audiovisual ones) in the whole world; globalization of educational process, enlargement of international scientific contacts (including the field of cultural studies, sociology, theory and history of media and media education), including the electronic ones (via the Internet, e-mail); desire of Russian researchers to find new research niches in the field of media education literacy. Henceforth appeared the interest to the history of the development of media education in Russia [Chelysheva, 2002] and in the Weste [Kolesnichenko, 2007], [Novikova, 2000], [Pechinkina, 2008], [Ryzhikh, 2007], [Khudoleeva, 2006]. Many of the researches of 2000-2010 were conducted on the basis of universities.

On the other hand in some theses of this period the ideas of the aesthetic model which is traditional for Russian media education, developed as well at the turn of literary and film education [Dorofeeva, 2000], approved to a variable degree in the researches of Y.M. Rabinovich [1966], G.A. Polichko [1987] and others.

The theses by M.N. Fominova [2001], A.A. Zhurin [2004], N.U. Sokolova [2004], D.V. Zalagaev [2005], I.M. Khizhnyak [2008], N.V. Chicherina [2008] reflected the tendency to research of the possibilities of integrated media education in schools and institutes of higher education, which outlined during the previous decades.

For example, M.N. Fominova [2001] views media education in the context of mastering of the course of world's artistic culture in schools of general education. From her thesis I clearly see the orientation to the aesthetic model of media education: "the main aim of the inclusion of media education into the subject "World's Art Culture" is the development of a literate reader, viewer, listener, apt to perceive and analyze artistic images created in the language of different arts, to decode different layers of the meaning of the images" [Fominova, 2001, p.10].

In most of other researches of integrative character (A.A. Zhurin [2004], N.Y. Sokolova [2004], D.V. Zalagaev [2005] and others) predominated the traditional for Russia practical model of media education.

However, the authors of researches on media education which are oriented to the integrative approach agree that "media education integrated into the Humanities and the Arts at school is meant to prepare schoolchildren to the life in informational space by means of intensification of media educational aspects when studying different school subjects" [Fominova, 2001, p.10].

For Russian media researchers the beginning of the XXI century also became the time of conceptual generalizing doctoral theses [Vozchikov, 2007; Kirillova, 2005; Korochemsky, 2003; Khilko, 2007; Fateeva, 2008 and others].

In the doctoral thesis by N.F. Khilko [2007] spiritually-personal approach to the development of students on the material of screen technologies is grounded. It's based on the idea that audiovisual culture is a type of popular culture, which crosses with aesthetical, technical and artistic culture. N.F. Khilko soundly claims that at the heart of audiovisual culture lie the perceptive processes of visualization of an audiovisual image and forming of sensory models which are capable of creating new images on the screen. The author treats viewer's culture as a kind of perceptive culture which includes different approaches and meanings. At the same time he justly noticed that creative status depends on bringing of personal meanings in the perceived material. The perceptive approach to the analysis of screen culture is specially emphasized.

N.F. Khilko analyzes the concepts and the function which characterize audiovisual media culture. At that peculiar attention is focused on resolution of the contradiction between the needs for self-actualization (typical of teenagers and adolescents) and the attitudes of society to screen culture [Khilko, 2007, p.4].

Guided by the conception of social ecology N.F. Khilko grounds the new branch – audiovisual creation education which is connected with the ecology of screen/viewer's culture [Khilko, 2007, p.18]. He considers various forms of audiovisual creation, reveals the structure and the model of special creative abilities and skills, included in personal development.

Analyzing psychologically pedagogical mechanisms of screen creation, N.F. Khilko justly connects them with the reconstruction of different ideas and transformations into the new visual quality. One can see in this the essence of creative changes which lead to the evolution of a personality.

On the basis of the studied theoretical and empirical material the author concludes that the phenomenon of audiovisual culture is divided into four groups. The author singles out the following aspects of audiovisual culture which are represented in the form of the advancement of the essential force of self-revelation, as a result of which non-creative information is transformed into creative forms: cognitive-educational space of audiovisual development, creative-communicative space, artistic informational resources of the screen, ethnic-cultural and rehabilitation-ecological system of self-

actualization. All this finds its reflection in the creative-pedagogical potential of audiovisual culture as multi-level and multi-functional phenomenon [Khilko, 2007].

The author's model of audiovisual creation [Khilko, 2007, p.34] is closely connected with personal factors and qualities which makes it complex and cull-fledged and allows to plan different ways of identification of corresponding pedagogical situations and technologies of self-revelation.

N.F. Khilko singled out four blocks of the given model which I consider to be logically righteous:

- visual-media (consumption of audiovisual information);
- generally developing (creative cognition and use of audiovisual means from media center/media library);
- interactive (revelation of the artistic potential of a personality in audiovisual sphere);
- local (mastering of communicative culture in the environment of a media center and participation in media festivals) [Khilko, 2007, p.34]

Thus we can see that it's oriented to the development of the artistic perception, spiritual determination of the creative potential of personality. These stages border with spiritually-personal dominants, the lines of personal development and various forms of audiovisual creation connected with different elements of newness.

Motivational, value and personal parameters of self-development are considered in this context. Not only the creative qualities of kinds of audiovisual creation but also the corresponding pedagogical possibilities revealed in spiritually-personal changes are determined here.

One can't but mention the detailed analysis of the structure of creative abilities and skills realized for the first time by N.F. Khilko on the rich empirical material and confirmed by the data from pedagogical diagnostics.

Having revealed the system of the phenomenon of audiovisual culture in its static and dynamics the author successfully applied the theoretical system worked out by her as well when elaborating pedagogical fundamentals of the technology of audiovisual creation [Khilko, 2007, pp.34-39].

The analysis of the dynamics of abilities, skills, interests, motives of participation in screen creation from the point of view of manifestations of creation in viewer's, educational and productive activity allowed N.F. Khilko to show the role of techno-sphere and the image-bearing component which found its expression in the deepening of personal needs.

Especially important is the aim at the development of the ecology of viewer's perception (as the constituent part of viewer's culture) which was put forward by N.F. Khilko. It presupposes "moderateness of views", the control and age limits with respect to audiovisual production, the ability to critically analyze screen texts of different kinds and genres, the use of ecological strategy of counteraction to naturalistic depiction of violence on the screen, preservation of spiritually-aesthetic orientation within the bounds of viewer's personal conception [Khilko, 2007].

Analyzing pedagogical and rehabilitation aspects of personal development in the process of audiovisual creation, N.F. Khilko relies not only on the extensive analysis of theoretical sources, but also on the results of her own experimental work with students (for example within the bound of such rehabilitation themes as "motherhood", "mercy", "friends", etc.). He insisted that optimization of education and cognitive activity in the field of audiovisual culture may be realized only in dialogue forms connected with divergence and visualization of thinking. N.F. Khilko thoroughly analyzed methodical peculiarities of the development of the abilities of media creation [Khilko, 2007, p.34-35].

Great importance N.F. Khilko attached to rehabilitation and ecological direction of personal development which presupposes the following types of media creation: "spiritually-relaxation, perceptive-spiritual, spiritual-cumulative, animation-retrospective, hedonistic, ethnic-rehabilitation, play-interactive, interactive-communicative, interactive-ecological, social-reconstructive, post-communicative, social and moral-ecological" [Khilko, 2007].

On the whole N.F. Khilko managed to structure various possibilities for creative activity, based on the principles of multi-functionality and poly-media use of screen means of self-development of personality, cultural studies and pedagogical comprehension of the system of audiovisual media culture. The thesis by Khilko is the extensive research of phenomenology of the screen from the viewpoint of interaction between cultural and personal space. He examined audiovisual components of creation, socio-cultural technologies of screen creation in leisure activities of the youth, lined up the pedagogical system of socio-cultural screen technologies. The matter concerns theoretical fundamentals of the development of media creation of students taking into consideration the integration of ecological, socio-cultural and personal factors [Khilko, 2007].

In his generalizing research N.F. Khilko made an important step in theoretical and methodical comprehension of the phenomenon of audiovisual media culture, in the development of creative abilities on the material of screen technologies, media education of growing up generation with the emphasis on the synthesis of socio-cultural, cultural studies and practical conceptions of media education.

Another remarkable work of the period of 2000-2010 is the doctoral thesis by A.A. Zhurin [2004]. His work is written in vivid language. It is dedicated to the integration of media education into the course of Chemistry at general schools. I am familiar with many scientific works of A.A. Zhurin so I can conclude that theoretical importance of the research (the development of terminology of integrated media education, which consists in substantiation of key concepts and specification of the meanings of the terms; the development of conceptual fundamentals of media education of schoolchildren within the course of Chemistry at general schools; further development of the theory of creation and use of training aids: formulation of regularities of the inclusion of media into the system of traditional means of education) and practical value of the research (working out of the system of bifunctional training aids: workbooks, collections of tasks and exercises, demonstrational tables, educational compact discs, methodical recommendations for teachers, aimed at the solution of the tasks of teaching of Chemistry and media education which are didactic images/models of knowledge of Chemistry and mass media) [Zhurin, 2004, p.8], the result of his long-term research activity in the field of theory and methods of teaching of Chemistry as well as in the field of media education.

One of the advantages of A.A. Zhurin's theses is the boldness of confession that one of his hypotheses was groundless [Zhurin, 2004, p.31], which can rarely be found in pedagogical researches. He notes that it was planned that pedagogues involved in the forming experiment after familiarization with the principles of construction of training aids of teaching of Chemistry and integrated media education would actively develop their own means of education and try to use them at the lessons, however the achieved result was unequal to the expended time and energies. A.A. Zhurin thought that the cause of failure consist in the fact that the teachers were involved into the activity unusual for them, as a result they found themselves the state of constant informational stress.

For reasons given A.A. Zhurin concluded that it is necessary to intensify the work on the creation of individual kinds of training aids means of integrated media education in accordance with the above worded theoretical theses [Zhurin, 2004, p.31].

I consider the principles of integration of media education developed by A.A. Zhurin (*the principle of priorities*: the submission of aims and tasks of media education to the aims and tasks of the school subject; *the principle of addition and development* – to select from all aims and tasks of media education only those which supplement and develop the aims and tasks of teaching of the specific subject; *the principle of embedding* into different methodical systems: aims and tasks of integrated media education can be accomplished within the bounds of and pedagogical technology) to be logical and applicable not only to teaching of Chemistry, but also of other subjects [Zhurin, 2004, p.17].

In our opinion the disadvantage is that the terms are not always formulated correctly. For example, in the beginning A.A. Zhurin proposed the following definition: "Media text is the text that's translated by means of mass communication and mass media". At first glance this seems to be quite convincing, however mass communication (broad concept) includes mass media (narrower concept). Then this definition in A.A. Zhurin's thesis acquired more laconic and adequate wording: "Media text is the information translated by means of mass media" [Zhurin, 2004, p.41].

I don't consider the paragraph concerning the conception of foreign media education to be well turned as well. Unfortunately it lacks the analysis of key/fundamental monographs, textbooks, school-books on media education of well-known foreign scientists and experts in media education (C.Bazalgette, C.Worsnop, B.Duncan, D.Considine, L.Masterman, J.Pungente, J.Potter, A.Silverblatt and others). Even when the author refers to the truly leading western media pedagogues – D.Buckingham and K.Tyner, he analyzes not their main works (monographs, school-books in media education), but small articles from the Internet...

Because of the narrowed spectrum of the analysis of western media educational experience A.A. Zhurin categorically concluded that in these media educational conceptions miss “the most important element of educational system, the means of education” [Zhurin, 2004, p.36].

I can't agree with this statement because in Canada, the UK, Australia and France great importance is attached to the means of education in the system of media education (for the past 10-15 years many textbooks, school-books, compact discs, video cassettes for media education, etc. were published there). For example in the USA in 1990s and in the beginning of XXI century the development and production of the means of media education (printed, computer and audiovisual) increased as a snow-ball. Their authors (D.Considine, A.Silverblatt, J.Potter, K.Tyner) worked out media educational conceptions and systems as well.

A.A. Zhurin also claimed that “scientific researches in the field of media education in Russia are limited by the three institutions: State Scientific Institution “Institute of Contents and Methods of Education of Russian Academy of Science” (the laboratory of technical means of education and media education), Scientific Research Institute of Artistic Education of Russian Academy of Education (the laboratory of screen arts) and Taganrog State Pedagogical Institute”. But he forgot about the researches on media education in Voronezh State University conducted by S.N. Penzin, as well as monographs and school-books by N.F. Khilko from Omsk branch of State Institute of Cultural Studies, the works of professor O.A. Baranov from Tver State University, of S.M. Odintsova, N.A. Legotina and others from Kurgan State University, of professors G.A. Polichko (State Institute of Management), N.B. Kirillova (Ural State University), V.A. Monastyrsky (Tambov State University), A.P. Korochensky (Belgorod State University) and other Russian media pedagogues...

However in spite of the drawbacks the thesis by A.A. Zhurin [2004] is a bright example of contemporary research based on practical conception of media education which is traditional for Russian pedagogical science.

On the contrary, A.P. Korochensky in his doctoral thesis [2003] works out the brand new branch of media education connected with media critics.

In our opinion the research of A.P. Korochensky is a very structured work in which the most important phenomenon in the life of modern “informational society” is deeply analyzed for the first time in Russia – media criticism. This term which has become quite ordinary in the West is unusual for Russian readers. So realizing it A.P. Korochensky proves this term thoroughly. In the Western literature the term “media criticism” is used for scientific analysis of the activity of mass media in the academic works as well as for the “operative analysis” of actual problems of mass media, so the author concentrates on the second variant [Korochensky, 2003, pp.2-3].

Unfortunately great influence of mass media on social life paradoxically combines with the relative lack of development of Russian media criticism, whereas it is aimed at the analysis of relevant creative, professionally-ethical, legal, economical and technological aspects of media. A.P. Korochensky wrote: “Taking into consideration the unprecedented increase of social role of print and electronic press, the specifics of its functioning in contemporary conditions, media criticism must constantly keep various relations of mass media with the society and its institutions in the field of vision”. In these relations print and electronic press can appear not only in the role of the supplier of actual social information, knowledge on the constantly developing environment, but also as the instrument of mental control over society, the means of ensuring feedback between citizens and the government. All this allows to determine the subject of media criticism *as actual multifold social functioning of mass media*” [Korochensky, 2003, p.15].

Reasoning from this definition A.P. Korochensky clearly formulates the main tasks of media criticism: cognition of informational production; studies and changes in social perception of media contents and notions about outer world which are formed in the minds of media audience; influence on the public's attitude to media, forming of a definite social culture of studies and evaluation of mass media, the development of the spiritual world of man; assistance to the development and perfection of creative and professional culture of the creators of media texts; social environments of functioning of mass media, etc. The latter acquires special importance owing to the fact that Russian audience treat mass media with lesser and lesser confidence. In the middle of 1990s 70% of Russians trusted mass media, but nowadays it is twice lesser [Vartanova, 2002. p. 23].

The author also clearly singled out basic functions of media criticism (informational-communicative, cognitive, correction, social-organizational, enlightening, commercial) [Korochensky, 2003, pp.19-25]. The author's viewpoint regarding the analysis of manipulative possibilities of media is also convincing. On the basis of the analysis of numerous sources A.P. Korochensky systematizes the most widespread manipulative elements of modern mass media: sketchiness, simplification; identity of logical and illogical; deformity of reflection; absence of neatly expressed criteria of distinguishing of superficial and deep-laid intercommunications; references to traditions, authority, precedent, normativity, divine will; syncretism of aesthetic-imaginative, ethic-regulative and cognitive elements of myths; claims to the solely correct out-of-historical explanation of the phenomena of reality and absolute correctness of practical actions, implied by this explanation; evaluating and orienting character of media texts; premeditation of creation, etc.

At that theoretical reasoning are always fortified by convincing examples which help to penetrate into the essence of this or that function of media criticism. For example, speaking about the role of media criticism in revelation of failure to mention in media texts, A.P. Korochensky marks the "white spots" which appear in print and electronic press regarding violations of professional ethics of journalists over and over again (publication of ordered materials, the turning of journalists into mouthpieces of politicians or businessmen, the use of "secret agents" which report "confidential information", etc.).

I can't but agree with the author's aspiration to emphasize maintenance of healthy psychological and moral climate in the society, especially in terms of demonstration of blood and violence on the screens. In spite of all the good intentions and promises Russian television still hasn't dared to exclude the endless documentary scenes of disfigured corpses, the films and serials with the scenes of brutal murders, tortures, fights, etc. from prime-times. Everything that is broadcasted after 10-11 pm in the Western countries is translated at daytime in Russia and is available for children. After all, their psyche hasn't developed yet, on the contrary, their emotional receptivity and aspiration for non-critical imitation, etc., are still high. It was said many times that broadcast of any film must be accompanied by the special rating sign that tells about the age to which age group the media texts is meant. In France or for example Canada such ratings are ordinary and normal, but in Russia the films rated "R" in the West (for adults only) are still broadcasted at any time without any warnings.

A.P. Korochensky is also right that thorough psychological, cultural studies and sociological analyses of media texts belonging to entertaining mass culture are needed (for example, TV shows like "Behind the Glass", "The Last Hero", "The Weak Unit", etc.) to reveal any built-in socially declining ideas, cultural and behavioral stereotypes. These shows consolidate in mass consciousness the ideas about fundamental impossibility of perfection of supposedly mean human nature, about the reducing of the motivation of all human actions to mere satisfaction of primary instincts, about social permissibility of the use of immoral methods (calumny, baiting, backstage scheming) for suppression and removal of those people who are on the way to success [Korochensky, 2003]. By the way, 5 years later another thesis was defended in Russia in which for the first time such media texts were used as media educational material [Grigorova, 2008].

I am media pedagogue with 30 years of seniority, and I think that the chapter in A.P. Korochensky's thesis, in which the connection between media education and media criticism is highlighted, is very important. Indeed, though UNESCO proclaimed media education to be the priority branch of educational process of the XXI century, as a rule Russian journalists don't hurry to establish contacts

between their corporative community and media education (though there's some progress, for example see the thesis by I.V. Zhilavskaya [2008]).

In accordance with the recommendations of UNESCO A.P.Korochensky proposes to broaden the concept of media education as long-term social and enlightening activity aimed at not only schoolchildren and students, but also at the grown-up audience, i.e. to talk about the constant development of the culture of adequate perception of media messages (articles, radio/TV programs, films, websites, etc.) in society and about self-dependent evaluation of the work of mass media taking into consideration democratic and humane ideals and values.

Basically it is clear why the development of media criticism and media education didn't receive official support in the Soviet period. The government wanted mass audience (both adult and student) not to think about the aims and tasks of the creation of this of that (especially "state-significant") media text. The absence of media literate audience has always opened the broad space for manipulations in the press, on the TV/radio in the direction favorable for the government. Much water has flowed under the bridge since then, but the situation is almost the same... And here A.P. Korochensky reasonably notes that the participation of journalists in the propaganda of the ideas of media education in Russia is not sufficient nowadays though media criticism has great potential in terms of support of the efforts of educational and enlightening institutions in the development of media culture of the audience.

Again A.P. Korochensky is right: there is point in broadening of participation of academic circles, scientists, different specialists (sociologists, psychologists, pedagogues and others), institutions of culture and education, public organizations and foundations with the object of the development of media literacy of citizenry, in the creation of organizational structures capable of accomplishing of the whole spectrum of tasks of media education in cooperation with media critics.

Indeed, media criticism and media education have much in common. After all one of the main tasks of media education is just to teach the audience not only to critically evaluate media texts of any kinds and genres, but also to understand the mechanisms of their creation and functioning in society. Moreover, British media pedagogues (C.Bazalgette, A.Hart and others) among the six key concepts of media education emphasize just "agencies" (meaning overall studies and the analysis of the way the structure which creates media messages works as well as the aims with which this or that media text is created, etc.), "language of media" (studies of the peculiarities of the language of media texts), "representation" (understanding how this of that "agency" represents reality in a media text) and "media audience" (the analysis of the typology of perception of the audience, its susceptibility to the influence on the part of the "agencies" etc.). In fact the same key concepts of media are studied by media criticism as well, at that it turns to both professional and vast audience. That's why it is important to establish firm ties between media criticism and media education.

In Russia there're many talented experts in media critics, however not all of them are able to make serious theoretical generalizations. Being familiar with the works of prominent foreign scientists in the field of media (M.McLuhan, D.McQuail, L.Masterman, A.Hart, K.Tyner, C.Worsnop and others), I can claim that the doctoral thesis of A.P. Korochensky is highly competitive with the best world's analogues. A.P. Korochensky integrates media education with journalism and not in the least worse than western masters analyzes the phenomenon of media criticism both on the level of theoretical generalizations and on the level of concrete materials.

Doctoral thesis of V. A. Vozchikov [2007] is also original in its approach. As a matter of fact for the first time the philosophical basis of media education was substantiated on such solid level. The author researches ontological meanings and aims of media education as the means of comprehension of media through overall understanding of media activity as the special type of cultural, educational and creative environment [Vozchikov, 2007, p.9].

V.A. Vozchikov wrote that "media culture is the dominating culture of informational society, existing in the activity of traditional and electronic mass media which recreate socio-cultural picture of the world with the help of verbal, audio and visual images; the culture-universe which includes functional variety of mass, public, elitist cultures and their modification, ontologically accelerated in human vital activity; the culture - meta-message about world outlook of mankind at a certain stage of its existence"

[Vozchikov, 2007, p.17]. He gives the detailed and thorough description to this phenomenon, in many respects expanding and deepening the previously proposed definitions of other researchers.

Doctoral thesis of N.B. Kirillova [2005] is written in a similar key with the orientation on cultural studies theory of media education. In this work she speaks about the role of “media culture as the intermediary between government and society, between society and personality, as the integrator of the new media environment” [Kirillova, 2005, p.5]. At that she gives the detailed analysis of functions and models of media culture [Kirillova, 2005, pp.12-15], legal bases of media management [Kirillova, 2005, p.28-30] and the problems of media education as the factor of socialization of personality [Kirillova, 2005, p.39-43].

As a result N.B. Kirillova comes to the well-grounded conclusion that “one of the important branches of media education as the basis of the formation of informational society can become the introduction in the leading state universities, teacher-training institutions, institutes of culture, of the new specialization “Medialogy” which will allow to unite such subjects as “History and theory of media culture”, “Theory and practice of journalism”, “Intercultural communications”, “Media education”, “Fundamentals of media criticism”, “Media management” and others. Such complex training will let the graduates to enter the info sphere as full-fledged specialist of the XXI century: theorists and pedagogues, managers and sociologists, methodologist of cultural and leisure centers and experts-analysts on the problems of mass media” [Kirillova, 2005, p.43].

I mentioned above that the significant part of theses, successfully defended in the first decade of the XXI century, was dedicated to media education of university students [Zmanovskaya, 2004; Ivanova, 2004; Konovalova, 2004; Legotina, 2004, Ryzhikh, 2006, Stobnikova, 2005; Chicherina, 2008 and others]. Thus in their theses N.V. Zmanovskaya and N.A. Legotina worked out and approved the indexes and the levels of the development of media education / media literacy and the readiness the future teacher to realize the process of media education [Zmanovskaya, 2004; Legotina, 2004], the models of organization of the process of media education of humanitarian institutions of higher education [Zmanovskaya, 2004; Legotina, 2004]. Similar indexes and models of education concerning the audience of the future librarians were worked out by O.P. Kutkina [Kutkina, 2006].

Of course the researchers of media education couldn't pass the accumulated problems by. In particular, E.I. Khudoleeva [2006] worked out rather detailed classification of typical problems (social and political, administrative, organizational, didactical, corporative, professional, social, personal), which encounter the development of media education in Russia (Table 11).

Table 11. Pedagogical problems of media education in Russia [Khudoleeva, 2006, p.19].

Subject of media education	Problems	
Pedagogue	Personal	– inner psychological problems, fear of new equipment and technologies; – unwillingness to make efforts and study the possibilities of the use of new equipment in one's professional activity;
	Social	– insufficiently high level of informational development of society; – inaccessibility of electronic informational means for many orders; – technical impossibility for everybody to get remote education;
	Professional	– lack of media competence of teachers; – unwillingness and impossibility for experienced teachers to do professional studies;

	Corporate	– the problem of the development of electronic and educational space of educational institutions; – insufficient use of remote forms in education; – lack of exchange of experience in terms of the development of new technologies through the system of raising the level of one's skill, and seminars;
Educational institutions	Didactical and organizational	– absence of modern computer equipment in most educational institutions; – absence of free access to computer equipment for teachers and students; – absence of qualified media pedagogues; – small number of didactical materials and recommendations for lessons with the use of media; – absence of motivation of teachers and students;
Society	Social and political	– the concept “media education” is unknown for vast pedagogical community; – absence of public opinion concerning the importance of media education as the component of education;
	Managerial	– absence of the official state inquiries for preparation of media pedagogues; – media education is not a compulsory subject; – absence of the specialization “Media education”; – absence of purposeful and systematic state coordination of the development of theory and methods of media education; – the “super-task” of media education is not defined yet.

I think that on the whole Table 11 rightly reflects the main problems which media education in Russia faces in the beginning of the XXI century, though individual wordings (they are marked with asterisks), in my opinion, could have been formulated in less categorical way. For instance, instead of the word “absence” (of media pedagogues, motivation, etc.) such words as “lack of” could have been used... Besides, most problems mentioned by E.I. Khudoleeva are peculiar to the contemporary educational process in Russia in general.

Russian scientific researches on media education: perspective tendencies for the future

I try to define the most perspective tendencies (incl. theoretical models, conceptions) in Russian researches on media education, to reveal the directions of further development of such researches in the context of correlation with foreign analogues.

Our analysis allows us to assume that in foreseeable future socio-cultural and cultural studies models and corresponding aims and tasks will prevail in Russian media education. With the predominance of the orientation to the synthesis of media material in conditions of schools and institutes of higher education I can expect the broadening of such research bases as pre-school institutions, institutions of specialized secondary education, libraries and media libraries. One may also forecast the appearance of such theses on media education (incl. the remote one) of the adult audience. There's no doubt that the tendency of drawing together of the topics of the researches on media education literacy, media criticism and journalism will continue to increase.

Due to expanding access to electronic media and archives, intensification of scientific exchanges with foreign countries, the spectrum of philosophical basis, methods of media education will most likely broaden. At the same time it is likely that the changes of the balance in the spectrum of specializations on which the researches are conducted will occur due to the appearance of works on media educational methods.

On the whole our forecast concerning the intensity of the development of researches on media education in Russia is quite favorable: there're good reasons to assume that the number of researches connected with the problems of media education, media competence, media literacy will continue to increase in number mainly owing to regional scientific collectives.

References

- [1] Bozhkov Y. (1983). *Amateur film art activities as a pedagogical problem*. Ph.D. thesis. Moscow.
- [2] Bukharkina M. (1994). *Computer telecommunications in teaching foreign languages*. Ph.D. thesis. Moscow.
- [3] Fedorov A. (2005a). Media Education and Media Literacy in the Societies of Knowledge. In: *UNESCO Between the Stages of International Summit on Informational Society*. Moscow: Institute of Development of Informational Society, p. 329-339.
- [4] Fedorov A. (2005b). Teachers' Attitude to the Problem of Students' Media Education. In: Bykhovskaya, M. (Ed.). *Education in the Space of Culture*. No. 2. Moscow: Russian Institute of Culturology, p. 259-277.
- [5] Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.
- [6] Fedorov, A. *Development of the Media Competence and Critical Thinking of Pedagogical University's Students*. Moscow: IPOS UNESCO IFAP (Russia), 2007, 616 p.
- [7] Fominova M. (2001). *Media education in the context of teaching world artistic culture in secondary schools*. Ph.D. thesis. Moscow.
- [8] Gura V. (1994). *Cultural studies approach as theoretical and methodical basis for humanization of informational technologies of education*. Ph.D. thesis. Rostov-on-Don.
- [9] Ivanova L. (1999). *Forming of media communicative literacy of teenage schoolchildren by means of video (on the material of the lessons of French)*. Ph.D. thesis. Moscow.
- [10] Ivanova S. (1978). *The development of full-fledged perception of cinematography by junior teenagers*. Ph.D. thesis. Moscow.
- [11] Khilko N. (2007). *Pedagogical basis of audiovisual creation in socio-cultural sphere*. Ed.D. thesis. Moscow.
- [12] Khudoleeva E. (2006). *Contemporary pedagogical problems of media education in Germany and Russia (the end of the XX – the beginning of the XXI centuries)*. Ph.D. thesis. Vladivostok.
- [13] Kirillova N. (2005). *Media culture as the integrator of the environment of social modernization*. Ph.D. thesis. Moscow.
- [14] Korochensky A. (2003). *Media criticism in theory and practice of journalism*. Ph.D. thesis St. Petersburg.
- [15] Kutkina O. (2006). *Pedagogical conditions of forming of media competence of future librarians and specialists in information*. Ph.D. thesis. Barnaul.
- [16] Levshina I. (1975). *Development of schoolchildren by means of feature films*. Ph.D. thesis. Moscow.
- [17] Malobitskaya Z. (1979). *Cinematography as the means of moral and aesthetic development of senior pupils*. Ph.D. thesis. Irkutsk.
- [18] Polevoy V. (1975). *Research of the effectiveness of the use of educational films to stir up cognitive activity*. Ph.D. thesis. Moscow.
- [19] Russian pedagogical encyclopedia (1993). Moscow, p.555.
- [20] Usov Y. (1989). *Film education as means of aesthetic and artistic development of schoolchildren*. Ed.D. thesis.. Moscow.
- [21] Vartanova E. (2002). Contemporary Media Structure. In: *Mass media in Post-soviet Russia*. Moscow, 2002. p. 23.

- [22] Vozchikov V. (2007). *Philosophy of education and media culture of informational society*. Ph.D. thesis. St. Petersburg.
- [23] Zhurin A. (2004). *Integration of media education into the course of chemistry in secondary schools*. Ed.D. thesis. Moscow.

Aknowledgement

This article was written with the financial support of the special Federal program “Scientific and pedagogical manpower of innovation Russia” for 2009-2013 years within the bounds of the activity “The conducting of scientific research by the collectives of Scientific-Education Centers in the field of psychology and education”; project “The analysis of the effectiveness of the Russian Media Education Centers in comparison with the leading foreign centers”. Head of the project is Prof. Dr. Alexander Fedorov.

Author

Alexander Fedorov, Taganrov Stater Pedagogical Institute, Taganrov (Russia), e-mail: 1954alex(at)mail.ru

Appendix 1

The list of theses on media education of Russian authors

The theses of 1950-1959:

Chirkova K.V. (1955). Screen aids as one of the visual aids at the lessons of history in V-VIII forms in secondary schools. Ph.D. thesis. Leningrad.

Gromov A.P. (1958). The use of films and slides at the lessons of mathematics in secondary schools. Ph.D. thesis. Moscow.

Kaschenko B.P. (1951). Educational films in contemporary 7-year schools. Ph.D. thesis. Moscow.

Koldunov Y.I. (1955). School newspapers as means of development of pupils in secondary schools. Ph.D. thesis. Moscow.

Menshikh E.A. (1952). The use of cinema in teaching physics. Ph.D. thesis. Moscow.

Sycheva E.M. (1955). Educational films as means of education in secondary schools. Ph.D. thesis. Moscow.

The theses of 1960-1969:

Alekseeva M.I. (1968). Magazines for children in soviet Russia in 1920s as the type of edition. Ph.D. theses. Moscow.

Archangelsky S.I. (1963). Elements of theory, technology and methods of application of educational films in secondary and the higher school. Ed.D. thesis. Moscow.

Baranov O.A. (1968). School film clubs and their role in film education of senior pupils. Ph.D. thesis. Moscow.

Cherepinsky S.I. (1968). Didactical problems of the use of cinema in educational process in secondary schools (1917-1967). Ph.D. thesis. Voronezh.

Karasik A.S. (1966). Artistic and pedagogical analysis of films with pupils of 5-6 forms. Ph.D. thesis. Moscow.

Kolesova L.N. (1966). Pioneer magazines in history of soviet literature for children in 1920s. Ph.D. thesis. Petrozavodsk.

Kraav V.H. (1969). Educational film as the source of cognition. Ph.D. thesis. Moscow.

Penzin S.N. (1967). Some problems of theory and practice of film art television propaganda. Ph.D. thesis. Moscow.

Porotskaya T.I. (1968). Peculiarities of the use of educational film in the process of students' education of auxiliary schools. Ph.D. thesis. Moscow.

Pressman L.P. (1963). The use of cinema and television as means of development of pupils' speech at the lessons of literature and Russian language. Ph.D. thesis. Moscow.

Rabinovich R.G. (1966). Cinematography in artistic education of senior pupils. Ph.D. thesis. Moscow.

Rabinovich Y.M. (1966). Interaction of literature and cinema in aesthetic education of senior pupils. Ph.D. thesis. Moscow.

Sapuyorov V.I. (1969). The use of radio broadcasting in development of students. Ph.D. thesis. Moscow.

Shakhmaev N.M. (1967). Didactical problems of the use technical means in educational process in secondary schools: Ed.D. thesis. Moscow.

Vakhemetsa A. (1966). On aesthetic and educational impact of film arts. Ph.D. thesis. Moscow.

The theses of 1970-1979:

Bogatiryova Y.N. (1972). From the history of the creation of pioneer's newspapers (1922-1928). Ph.D. thesis. Leningrad.

Feyginov S.R. (1977). Pedagogical fundamentals of interaction of television and school in development of teenagers. Ph.D. thesis. Moscow.

Goncharova N.V. (1970). Forming of evaluative attitude to feature films of pupils of 5-6 forms. Ph.D. thesis. Irkutsk.

Goryunova N.L. (1978). Educational films: the functions, the contents and the form. Ph.D. thesis. Moscow.

Ivanova S.M. (1978). The development of full-fledged perception of cinematography by junior teenagers: Ph.D. thesis. Moscow.

Ivanova-Tsiganova V.I. (1971). Peculiarities of educational films at the lessons of foreign languages as the sources of information and their use in teaching of spoken language in language institutes of higher education: Ph.D. thesis. Moscow.

Ksenofontov V.V. (1976). Television as the means of development of schoolchildren. Ph.D. thesis. Moscow.

Labkovskaya G.S. (1976). Forming of moral ideals of senior pupils by means of cinematography. Ph.D. thesis. Moscow.

Levshina I.S. (1975). Development of schoolchildren by means of feature films. Ph.D. thesis. Moscow.

Malobitskaya Z.S. (1979). Cinematography as the means of moral and aesthetic development of senior pupils. Ph.D. thesis. Irkutsk.

Medvedev N.I. (1978). The use of screen technical instruments in educational process at schools for deaf children: Ph.D. thesis. Moscow.

Monastirsky V.A. (1979). Artistic education of senior pupils by means of television in out-of-school activities: Ph.D. thesis. Moscow.

Omarov M.I. (1972). Didactical fundamentals of the use of educational films at the initial stage of teaching of a foreign language. Ph.D. thesis. Moscow.

Paramonova K.K. (1973). The problems of children's films. Ph.D. thesis. Moscow.

Polevoi V.L. (1975). Research of the effectiveness of the use of educational films to stir up cognitive activity. Ph.D. thesis. Moscow.

Shavtsov M.V. (1971). Polytechnical orientation of educational films and methods of its realization when studying natural sciences. Ph.D. thesis. Moscow.

Sokolova S.V. (1971). The development of the elements of aesthetic perception (on the material of cinematography). Ph.D. thesis. Moscow.

Stepanov A.A. (1973). Psychological fundamentals of the use of television in education. Ph.D. thesis. Leningrad.

Tikhomirova K.M. (1970). The conditions of the effective use of slide films in educational process in secondary schools (by the example of the humanities). Ph.D. thesis. Moscow.

Troitskaya L.D. (1979). Aesthetic development of senior pupils in country schools (on the material of complex use of literature and television). Ph.D. thesis. Moscow.

Usov Y.N. (1974). The analysis of films in aesthetic education of senior pupils. Ph.D. thesis. Moscow.

Zvolinskaya N.N. (1970). The conditions of effective use and radio and sound recording at the lessons of literature. Ph.D. thesis. Moscow.

The theses of 1980-1989:

Andreeva I.V. (1982). Cinematography as the means of increasing the pedagogical effectiveness of educational films. Ph.D. thesis. Moscow.

Barmasheva T.M. (1981). Pedagogical interpretation of mass information as the condition of perfection of professional activity of young teachers. Ph.D. thesis. Leningrad.

Bozhkov Y.I. (1983). Amateur film art activities as a pedagogical problem. Ph.D. thesis. Moscow.

Bulavko V.I. (1982). Screen means of education at the lessons of fine arts in secondary schools. Ph.D. thesis. Moscow.

Cherkashin E.A. (1989). Popular science films about art as means of the development of artistic interests of senior pupils. Ph.D. thesis. Moscow.

Fedorov A.V. (1986). Critical analysis of foreign films in the work with senior pupils. Ph.D. thesis. Moscow.

Genkin P.D. (1985). The development of the interest in amateur film art in the process of educational activities of amateur film studios. Ph.D. thesis. Leningrad.

Gutova N.V. (1987). The use of cinema as the complex means of development of junior pupils. Ph.D. thesis. Moscow.

Iordanova L.V. (1980). Methods of application of educational films at chemistry lessons. Ph.D. thesis. Moscow.

Kholmov M.I. (1985). Formation of soviet journalism for children. Ph.D. thesis. Leningrad.

Kirillova N.B. (1983). Social and aesthetic effectiveness of cinematography as a factor of development of the youth. Ph.D. thesis. Moscow.

Kozlov F.M. (1987). Realization of educational potential of cinema by means of cultural and educational work with students. Ph.D. thesis. Leningrad.

Kudina I.Y. (1989). Slide films as the means of the development of communicative skills at literature lessons in the upper school. Ph.D. thesis. Moscow.

Kuznetsov V.M. (1982). Didactical fundamentals of educational television in institutes of higher education: Ed.D. thesis. Moscow.

Labunskaya N.A. (1982). Screen education in the system of problematic studies: Ph.D. thesis. Leningrad.

Odintsova S.M. (1981). Film analysis as one of the factors of perfection of vocational training of students-philologists in pedagogical institutes. Ph.D. thesis. Moscow.

Ogorodnikov Y.A. (1981). Nature and functions of the aesthetic component in educational films. Ph.D. thesis. Moscow.

Polichko G.A. (1987). Inter-subject connections between the course of literature and the elective film course as the means of aesthetical development of senior pupils. Ph.D. thesis. Moscow, 1987.

Poltorak L.D. (1980). Study of literary works taking into consideration film experience of senior students: Ph.D. thesis. Leningrad.

Pressman L.P. (1981). Pedagogical basis of the creation and use of screen and audio means of education in secondary schools. Ed.D. thesis. Moscow.

Privalova N.K. (1981). Research of the influence of compositional peculiarities of an educational film on its pedagogical effectiveness (by the example of the films on the humanities for 5-10 forms in secondary schools). Ph.D. thesis. Moscow.

Rudenko I.A. (1986). Radio broadcasting for children and youth (making of, development, problems of functioning). Ph.D. thesis. Moscow.

Saidashev A.Z. (1985). Activation of cognitive activity of students at problem studies by means of cinema and demonstrational experiment: Ph.D. thesis. Kazan.

Serezhenkova L.N. (1982). Teaching foreign students speech intercourse by means of feature films (advanced level of education). Ph.D. thesis. Moscow.

Shakheeva Ch.A. (1983). Social and psychological aspects of the influence of modern cinema on values of the youth. Ph.D. thesis. Leningrad.

Sharikov A.V. (1989). Age-specific peculiarities of television orientations of schoolchildren. Ph.D. thesis. Moscow.

Shein S.A. (1982). Psychological peculiarities of senior students' attitude to film characters. Ph.D. thesis. Moscow.

Trofimova L.N. (1985). The use of videotape recording in out-of-school pedagogical work (in school technical center). Ph.D. thesis. Moscow.

Tumalyova E.A. (1982). Popular science films and TV programs as means of complex accomplishing of the tasks of teaching physics. Ph.D. thesis. Leningrad.

Usov Y.N. (1989). Film education as means of aesthetic and artistic development of schoolchildren: Ed.D. thesis. Moscow.

Usova G.A. (1981). Radio broadcasting and television as factors of the development of values of teenagers. Ph.D. thesis. Moscow.

Vlaskina G.Y. (1985). Aesthetic development of senior pupils by means of television and radio. Ph.D. thesis. Moscow.

Yakovleva N.N. (1989). Forming of aesthetic evaluations of teenagers by means of cinematography. Ph.D. thesis. Minsk.

Yanelyauskas E.A. (1983). The development of social and artistic activity of personality in the process of amateur film art activities: Ph.D. thesis. Leningrad, 1983.

The theses of 1990-1999:

Bondarenko E.A. (1997). The system of audiovisual education in forms 5-9 of secondary schools: Ph.D. thesis. Moscow.

Breytman A.S. (1997). Fundamentals of cinematography in the course of world artistic culture. Ph.D. thesis. St. Petersburg.

Bukharkina M.Y. (1994). Computer telecommunications in teaching foreign languages. Ph.D. thesis. Moscow.

Evtushenko G.M. (1991). Film education in schools in contemporary conditions as the problem of film studies. Ph.D. thesis. Moscow.

Fedorov A.V. (1993). The system of preparation of students of pedagogical universities for aesthetic development of schoolchildren on the material of screen arts (cinema, television, video). Ed.D. thesis. Moscow.

Gavrichenkov A.N. (1997). Creation and the use of educational video recording for raising the level of teachers' skill. Ph.D. thesis. Moscow.

Gura V.V. (1994). Cultural studies approach as theoretical and methodical basis for humanization of informational technologies of education. Ph.D. thesis. Rostov-on-Don.

Ivanova L.A. (1999). Forming of media communicative literacy of teenage schoolchildren by means of video (on the material of the lessons of French). Ph.D. thesis. Moscow.

Karpova N.K. (1996). Theoretical fundamentals of the synthesis of arts as the means of cognition and modeling of personality in conditions of informational technologies. Ed.D. thesis. Rostov-on-Don.

Khilko N.F. (1999). The development of the abilities of photo creation of teenagers and the youth in the process of amateur art activities. Ph.D. thesis. Moscow.

Klemeshova N.V. (1999). Multimedia as didactical means in the university. Ph.D. thesis. Kaliningrad.

Kulikova E.A. (1999). The development of schoolchildren's abilities by means of interactive technologies (computer games). Ph.D. thesis. St. Petersburg.

- Lepskaya N.A.** (1999). Computer technologies in the development of artistic abilities of pupils of secondary schools. Ph.D. thesis. Moscow.
- Moiseeva M.V.** (1997). Computer telecommunications in the system of raising the level of teachers' skills: Ph.D. thesis. Moscow.
- Monastyrsky D.V.** (1999). Cooperation of institutions culture and film distribution at the organization of leisure for the youth. Ph.D. thesis. Moscow.
- Ozerov K.G.** (1996). Informational and educational activity of library media centers in USA schools. Ph.D. thesis. Moscow.
- Petrova N.P.** (1995). Elaboration of educational technology "Computer animation as means of media education". Ph.D. thesis. Moscow.
- Platunova L.K.** (1995). The development of teachers' film culture in the process of raising the level of their skills. Ph.D. thesis. St. Petersburg.
- Pustosmekhova L.N.** (1999). Peculiarities of role-play organization on the basis of TV programs when teaching foreign languages at various grade levels. Ph.D. thesis. Moscow.
- Samartsev O.P.** (1995). Television in the system of education. Ph.D. thesis. Moscow.
- Samoylov V.A.** (1999). Computer graphics and making of animated cartoons as means of the development artistic abilities of junior pupils. Ph.D. thesis. St. Petersburg.
- Shiyan L.K.** (1995). Acmeological fundamentals of mastering the pedagogical technologies of aesthetic development of the youth by means of television and video programs by the organizers of film and video propaganda. Ed.D. thesis. Moscow.
- Shiyan L.K.** (1992). Aesthetic development of the youth in club-institutions by means of television and video programs. Ph.D. thesis. Moscow.
- Shkolnik A.Y.** (1999). Amateur press as the factor of social development of teenagers: Ph.D. thesis. Kostroma.
- Sikoruk L.L.** (1998). Children's films as the means of the development of their artistic skills. Ph.D. thesis. Novosibirsk.
- Svenitskaya V.A.** (1995). Social and psychological aspects of the influence of cinematography on young audience. Ph.D. thesis. St. Petersburg.
- Svistelnikova T.Y.** (1990). Development of musical interests of students by means of television. Ph.D. thesis. Moscow.
- Vozchikov V.A.** (1999). The development of communicative skills of students by means of journalism. Ph.D. thesis. Biysk.
- Zatuchniy M.S.** (1993). Amateur film and video creation in aesthetic development. Ph.D. thesis. Yekaterinburg.
- Zaznobina L.S.** (1990). Scientific and pedagogical fundamentals of creation and use of audiovisual means of teaching natural sciences for polytechnic education of schoolchildren. Ed.D. thesis. Moscow.
- The theses of 2000-2010:**
- Archangelskaya I.B.** (2009). M.McLuhan: from the researches of literature to theory of media. Ph.D. thesis. Moscow.
- Averkin Y.A.** (2010). The development of visual literacy of students art designers at photography lessons. Ph.D. thesis. Moscow.
- Bondarenko N.I.** (2010). Traditions of Russian pedagogical journalism and their role in the development of Russian education. Ph.D. thesis. Moscow.
- Burnashev A.E.** (2007). Pedagogical conditions of forming of informational literacy of students studying the humanities by audiovisual means. Ph.D. thesis. Yakutsk.
- Chelysheva I.V.** (2002). The main stages of the development of media education in Russia. Ph.D. thesis. Voronezh.
- Chernyanovskaya T.V.** (2003). Psychological peculiarities of the interest of the youth in horror and mystical films. Ph.D. thesis. Tambov.

- Chicherina N.V.** (2008). The conception of forming of media literacy of students of linguistic faculties on the basis of media texts in foreign languages. Ed.D. thesis. St. Petersburg.
- Chikiris A.G.** (2007). Television: forming of audience's perception. Ph.D. thesis. Moscow.
- Deikina A.Y.** (2000). The development of cognitive interests of pre-school children in the process of media education. Ph.D. thesis. Barnaul.
- Dorofeeva M.G.** (2000). The influence cinematography on literary development of schoolchildren. Ph.D. thesis. St. Petersburg.
- Dorzhieva L.B.** (2006). Forming of civic responsibility of schoolchildren by means of creation of amateur press. Ph.D. thesis. Ulan-Ude.
- Fateeva I.A.** (2008). Journalistic education in Russia: theory, history, contemporary practice. Ph.D. thesis. Ekaterinburg.
- Fedorova S.V.** (2008). Forming of ethical values of schoolchildren by means of informational and communicative technologies in institutions of accessory education (on the material of the English language). Ph.D. thesis. Yakutsk.
- Fedortsova S.S.** (2007). Pedagogical heritage of Y.N. Usov in the context of the development of media education in Russia. Ph.D. thesis. Rostov-on-Don.
- Fominova M.N.** (2001). Media education in the context of teaching world artistic culture in secondary schools: Ph.D. thesis. Moscow.
- Fraifeld E.B.** (2006). Feature films as means of professional and personal development of university students in the foreign languages studies. Ph.D. thesis. N.Novgorod.
- Fortunatov A.N.** (2009). Interaction between subjects of social communication in media reality. Ph.D. thesis. N.Novgorod.
- Goncharuk A.Y.** (2000). Pedagogical conditions of the development of aesthetical attitude to reality of schoolchildren's by means of spectacular arts. Ed.D. thesis. Moscow.
- Grigorova D.E.** (2008). Peculiarities of the influence of media texts of youth television programs on the development of critical thinking of senior pupils. Ph.D. thesis. Rostov-on-Don.
- Guk A.A.** (2010). Aesthetic peculiarities of video as creative and communicative activity. Ph.D. thesis. Moscow.
- Gura V.V.** (2007). Theoretical fundamentals of pedagogical projects of personal oriented electronic educational resources and environments. Ed.D. thesis. Rostov-on-Don.
- Ignatovskaya L.A.** (2000). Audiovisual technologies for intensification of individual education (on the material of the English language). Ph.D. thesis. Moscow.
- Imanova O.A.** (2010). Methods of the development of activity component of media competence of senior pupils by means of informational technologies. Ph.D. thesis. Kirov.
- Ivanova N.A.** (2004). Innovation technology of teaching professionally oriented communication in foreign languages in the context of media education. Ph.D. thesis. Voronezh.
- Kharlampieva T.V.** (2009). Forming of critical thinking of students of institutes of higher education as means of their protection from negative informational influence in professional activities. Ph.D. thesis. Chelyabinsk.
- Khilko N.F.** (2007). Pedagogical basis of audiovisual creation in socio-cultural sphere. Ed.D. thesis. Moscow.
- Khizhnyak I.M.** (2008). Professional training of future teachers of foreign languages on the basis of the use of technologies of media education. Ph.D. thesis. Penza.
- Khudoleeva E.I.** (2006). Contemporary pedagogical problems of media education in Germany and Russia (the end of the XX – the beginning of the XXI centuries): Ph.D. thesis. Vladivostok.
- Kirillova N.B.** (2005). Media culture as the integrator of the environment of social modernization. Ph.D. thesis. Moscow.
- Kolesnichenko V.L.** (2007). The development of media education in Canada. Ph.D. thesis. Rostov-On-Don.
- Konovalova N.A.** (2004). The development of media culture of students of pedagogical universities. Ph.D. thesis. Vologda.

- Korochensky A.P.** (2003). Media criticism in theory and practice of journalism. Ph.D. thesis St. Petersburg.
- Kortieva D.V.** (2009). Forming of value orientations of teenagers during the process of media education. Ph.D. thesis. Pyatigorsk.
- Kovsharova T.V.** (2006). Forming of media literacy of senior pupils in ecological and informational space of the lesson. Ph.D. thesis. Chita.
- Kutkina O.P.** (2006). Pedagogical conditions of forming of media competence of future librarians and specialists in information. Ph.D. thesis. Barnaul.
- Kuznetsova T.S.** (2005). Complementary educational information as means of organization of educational environment. Ph.D. thesis. St. Petersburg.
- Legotina N.A.** (2004). Pedagogical conditions of preparation of university students for teaching media education in schools. Ph.D. thesis. Kurgan.
- Makhova N.V.** (2004). The development of moral culture of students by means of mass media. Ph.D. thesis. Moscow.
- Malykh T.A.** (2008). Pedagogical conditions of the development of informational security of junior pupils. Ph.D. thesis. Irkutsk.
- Mantulenko V.V.** (2007). Peculiarities of the use of electronic media in pedagogical process in secondary schools. Ph.D. thesis. Samara.
- Maximova G.P.** (2007). Modernization of education in the universities on the basis of integration of education and art in media environment. Ed.D. thesis. Rostov-on-Don.
- Mosina S.V.** (2009). The development of the system of "film work" in Simbirsk province (1905-1934). Ph.D. thesis. Ulyanovsk.
- Muryukina E.V.** (2005). The development of media culture of senior pupils (on the material of film press). Ph.D. thesis. Belgorod.
- Nedbay V.V.** (2006). Forming of media culture of junior teenagers. Ph.D. thesis. Krasnoyarsk.
- Nelunova E.D.** (2010). Pedagogical fundamentals of self-development of students in multimedia educational environment. Ed.D. thesis. Yakutsk.
- Novikova A.A.** (2000). Theory and history of the development of media education in the USA (1960-2000): Ph.D. thesis. Taganrog.
- Ogoltsova N.N.** (2007). Multimedia projects as means of raising the level of teachers' skill. Ph.D. thesis. Novokuznetsk.
- Palamarchuk L.N.** (2009). Forming of informational and technological competence of pupils of 5-7 forms. Ph.D. thesis. Chelyabinsk.
- Panarina T.V.** (2006). Civic socialization of students in the conditions of media cultural and educational space of marine academy. Ph.D. thesis. Rostov-on-Don.
- Pavlycheva E.D.** (2006). The influence of electronic mass media on social identification of teenagers. Ph.D. thesis. Moscow.
- Pechyonkina O.V.** (2008). School media education in Northern European countries. Ph.D. thesis. Archangelsk.
- Poluekhova I.A.** (2008). Socio-cultural dynamics of Russian television audience. Ph.D. thesis. Moscow.
- Ryzhikh N.P.** (2006). Media education of students of pedagogical universities on the material of English-speaking screen arts. Ph.D. thesis. Rostov.
- Savvantidi A.I.** (2010). The development of screen culture of junior cadets of military institutes in the process of self-dependent work. Ph.D. thesis. Omsk.
- Selevko A.G.** (2002). Socio-pedagogical conditions of the optimization of media influence on socialization of country schoolchildren. Ph.D. thesis. Moscow.

- Shergova O.B.** (2010). Media education and journalism (communicative and linguistic components). Ph.D. thesis. Moscow.
- Shipnyagova E.Y.** (2003). Forming of the readiness of future pedagogues for integration of media education into educational process of schools. Ph.D. thesis. Orenburg.
- Simakov V.D.** (2008). Pedagogical potential of children's amateur video creation activities. Ph.D. thesis. Moscow.
- Smolyaninova O.G.** (2002). The development of the system of methods of forming of informational and communicative competence of future teachers on the basis of multimedia technologies. Ed.D. thesis. St. Petersburg.
- Sokolova N.Y.** (2004). The use of media education elements at studies of quantum physics. Ph.D. thesis. Moscow.
- Stolbnikova E.A.** (2005). The development of critical thinking of students of pedagogical universities in the process of media education (on the material of advertisement). Ph.D. thesis. Rostov-on-Don.
- Strelnikov V.N.** (2002). Media faculty as the form of introduction of computer technologies into the process of training of library and informational specialists. Ph.D. thesis. Samara.
- Subbotin D.I.** (2004). Methods of study of the prose by A.P. Chekhov using cinematographic interpretations in the conditions of basic and special education in the 10th form in secondary schools: Ph.D. thesis. Moscow.
- Tarasov K.A.** (2000). The influence of violence in feature films on growing up generation. Ph.D. thesis. Moscow.
- Tarasov K.A.** (2006). Violence in audiovisual culture: representation, influence, social regulation (on the material of cinematography). Ph.D. thesis. Moscow.
- Vozchikov V.A.** (2007). Philosophy of education and media culture of informational society. Ph.D. thesis. St. Petersburg.
- Yakushina E.V.** (2002). Methods of teaching schoolchildren to work with informational resources on the basis of the Internet. Ph.D. thesis. Moscow.
- Yegorova Y.N.** (2000). Multimedia as means of education in secondary schools: Ph.D. thesis. Cheboksary, 2000.
- Zalagaev D.V.** (2005). The development of media literacy of pupils at the lessons of information science. Ph.D. thesis. Omsk.
- Zhilavskaya I.V.** (2008). Optimization of interaction of mass media and young audience on the basis of media educational strategies and technologies. Ph.D. Moscow.
- Zhmyrova E.Y.** (2008). Cinematography as the means of development of students' tolerance. Ph.D. thesis. Tambov.
- Zhurin A.A.** (2004). Integration of media education into the course of chemistry in secondary schools: Ed.D. thesis. Moscow.
- Zmanovskaya N.V.** (2004). Forming of media literacy of future teachers. Ph.D. thesis. Krasnoyarsk.

Media Study in the Classroom: Creative Assignments for Character Analysis¹



© Photo from the author's archive

Alexander Fedorov
is Chief Editor of the specialized
journal *Mediaobrazovanie*
(Media Education, [www.ifap.ru/
projects/mediamag.htm](http://www.ifap.ru/projects/mediamag.htm)),
President of the Russian
Association for Film & Media
Education, Pro-Rector and full
professor at the Taganrog State
Pedagogical Institute, Taganrog,
Russia

"Did you like yesterday's episode?"

"Yeah."

"What did you like about it?"

"Everything."

"What do you mean—everything?"

"Well, just everything..."

"Well I liked it that Maria didn't desert
her friend in need. She supported her, and
looked after her, and helped her recover...
What about you?"

"Me too."

"Cool, isn't it?"

"Cool, yeah."

I don't know about you, reader, but I've
often overheard this kind of dull, empty
dialogue between young people discussing
the media—films, TV shows, newspaper
articles... Can we help our students more
perceptively analyze media characters and
media texts as a whole? This question is the
focus of the following article.

The *Russian Pedagogical Encyclopedia*
defines *media education* as a trend in
pedagogy toward teaching students about
"the mechanisms of mass communication
(print, TV, radio, film, video, etc.). The
primary goals of media education are to
prepare the new generation for life in the
current information age and to teach young
people to perceive and understand various
forms of information, to become aware of
the consequences of its psychological

influence, and to master various...nonverbal
means of communication through technolo-
gy" (*Russian Pedagogical Encyclopedia*,
1993, p. 555).

In both high schools and universities,
media education can develop students'
critical thinking through analysis of the
characters featured in various media forms
and genres. Various assignments can be
effectively used to stimulate students'
media awareness, or perception of both (a)
the feelings and ideas conveyed and (b)
the mechanisms by which they are con-
veyed.

The method of media character analysis
described below was employed in various
courses for students of Media Education in
the Social Pedagogy Department of the
Taganrog State Pedagogical Institute.

Concise media glossary

Media awareness is the perception by the audi-
ence of the authors' attitudes and perspec-
tives, which are conveyed through various
expressive means inherent in a particular form
or genre of media.

Media text is a message expressed in any media
form (print, radio, TV, cinematography, video,
Internet) or genre (article, broadcast, film,
video clip, soundtrack).

Character analysis is the analysis of the character,
motives, values, and behaviors of media
characters.

Media agencies are editorial staffs, TV studio
heads, etc.

Media categories are forms and genres of media.

Media technologies are technologies used in
creating media texts.

Media language is an expressive means used in
creating the images.

Media representation is concepts of the facts of
reality in media texts.

¹ The article was written with the support of the Analytical Special Purpose Program of the RF Ministry of Education and Science for the "Development of the Scientific Potential of Universities" (2006–2008), Project 21.3.491 "Development of Critical Thinking and Media Competence of Pedagogical University Students within Specialization *Media Education*."



© Photo from the author's archive

However, the suggested approaches can also be effectively used by high school teachers, particularly in literature courses, as a supplement and extension to traditional methods of textual analysis. Our method is designed to develop not only critical and creative thinking as applied to particular media texts, but also media competence in a broader sense².

The analysis of media characters is based on a variety of creative assignments outlined here: literary imitation, dramatic role-playing, and graphic representation³. For each of these categories, a “bank” of creative assignments is provided from which a teacher can choose activities best fitting the form, genre, and content of a given media text, as well as the age, level, and needs of their students. The three categories of assignments correspond to stages in the process of creating a media text. The literary imitation assignments are related to the script-writing stage (devising a plot, development of characters, writing screenplays for scenes in well-known literary works). Role-playing assignments, involving games based on plots and characters, help students better understand the processes involved in staging a production. Graphic representation assignments are primarily concerned with the advertising of a media product, its representation in the press, on TV, radio, etc. Based on our experience, we recommend presenting the different types of assignments in the order noted above (although the sequence of particular assignments in each category may vary depending on the given text and students’ needs). All of the suggested assignments are intended to develop the students’ awareness and understanding of media: They help students delve into the inner world of the characters and

better understand their motives, personalities, temperaments, and moral values.

Literary imitation assignments for the analysis of media characters

- Describe and analyze a particular event in a media text, including a description of the characters and an explanation of their actions and statements.
- Make up a story from the perspective of the main character or a minor character in a media text, maintaining the features of the character’s personality and linguistic style.
- Make up a story from the viewpoint of an inanimate object featured in the text, thus shifting the narration towards a paradoxical, imaginary perspective.
- Place a character from a media text in a different situation (by changing the title and genre of the text; the time and setting of the action; composition elements—beginning, climax, denouement, epilogue; or the age, sex, nationality or other characteristics of the hero).
- Invent some original characters. Describe their physical qualities, and create dialogues that reveal their personalities. Incorporate them into a synopsis for an original script (a brief sketch, one or two pages long).
- Think up new physical, emotional, or moral trials that could be encountered by the main character in the text being analyzed.
- Write an original mini-script that demonstrates character development.
- Write an original piece (report or interview) for a newspaper, magazine, or website about a particular character.
- Make up “letters” (to newspapers, magazines, TV, the Ministry of Culture, etc.) from the perspective of readers or viewers of various ages and various social, professional, and educational backgrounds (see the “Monologue by a Woman-Pensioner” below).

Role-playing activities in the classroom can be organized in the form of creative contests, either for individual participants or for groups of two or three. For example, students first become familiar with the characteristics of a particular media text (they may do this at home or, if the text is not too long, during class) and then write a story in the voice of a given character. After

all the students have written and presented their stories, the class engages in discussion about the strengths and shortcomings of each. The winners in this contest would be the stories that, according to the collective judgment, are most faithful to the style and characters of the original text.

Of course, there can be many different approaches to evaluating students’ creative products, all of which will at some point involve the evaluator’s own taste and subjective preferences. Even professional literary and film critics often disagree in their judgment of the same work. Therefore, when organizing such classroom contests it is important to involve students in establishing the criteria by which their work will be evaluated. In our opinion, the best criterion of success for assignments such as “create a story from the viewpoint of a particular character” or “make up a scene placing a character in a different situation” is the ability of participants to identify with the character, to understand the character and reveal his or her psychology through language, and to provide motives for the character’s acts and gestures (including those not described in the original text).

Especially popular with students are the assignments that require them to make up a story from the perspective of an inanimate object or animal featured in the text. Possible examples include a bank note being passed from one person to another; a mirror in the main character’s room; a car used by the hero to pursue criminals, etc. When working on such assignments, students often find parallels with other art forms (for example, many students remember—and draw inspiration from—a song by Vladimir Vysotsky, “I’m a Fighter,” written from the perspective of a fighter plane).

Our students definitely enjoyed composing stories from the viewpoints of inanimate objects such as a revolver in a gangster film, the ocean liner *Titanic*, a feather in the film *Forrest Gump*, Harry Potter’s magic wand, etc. An especially successful example is this story written by Yelena C.:

Hi! First let me introduce myself, I’m the one who played the leading role in the film Perfume. I’m the vial in which my brilliant master first mixed up all the ingredients of the perfume he created. I could feel every drop slowly sliding down my glass sides. Each one was magnificent! When I was filled to the brim I felt very important, I would even say, great! My feelings at that moment were indescribable! At last my master uncorked me at the site where he was to be executed... Well, you know the rest. The effect was amazing!

At that moment I realized that I was a real star! But alas, quite soon I had to come back down to earth: I found myself trampled in the mud, empty and deserted... And I played the entire role without a stunt double—I hope the audience appreciates what I had to go through!

(The same student, Yelena C., even contributed some black humor about popular media characters: *Jean-Baptiste from Perfume comes to visit Hannibal Lecter from The Silence of the Lambs. ‘Will you dine with me?’ Dr. Lecter asks. ‘No thanks,’ Jean-Baptiste answers, ‘I’ll just enjoy the smell.’*)

We believe that such assignments are in line with the teaching methods of V.S. Bibler, a Russian philosopher and author of a comprehensive philosophy of culture: “Students in the classroom recreate possible variants of mankind’s accomplishments, as well as alternative versions of these accomplishments, and, most important, they arrive at a conscious stopping point [to think] through what has already been accomplished, invented, and created by other people” (Bibler, 1993, pp. 13–14).

In a similar way, we use creative assignments to help students better understand the particulars of audience awareness: Students engage in actions that help them experience other people’s reactions through their own. One such assignment is to write letters to various organizations from the viewpoints of filmgoers and TV viewers of various ages, tastes, and education levels. The criterion of success in this assignment is the writer’s ability to identify with the imagined author of the letter or monologue.

The “Monologue by a Woman-Pensioner about a Soap Opera,” by student Irina O. is, in our opinion, a successful example:

Yesterday I even skipped the laundry to watch the next part. Poor girl, so nice and kind-hearted she is, and so many troubles



© Photo from the author's archive

² For the statistical analysis of the method’s effectiveness see Fedorov, 2005, pp. 150–181.

³ Some of the assignments were described previously in: BFI, 1990; Semali, 2000, pp. 229–231; Berger, 2005, p. 125; Fedorov, 2004, pp. 43–51; however we considerably supplemented and developed the series of assignments.

raining down on her head! And that rascal, Leoncio, how is he even allowed to live? Never in my life have I seen such cruelty! I'd strangle him with my own two hands if I could... Poor girl, she seems so sincere, she does. I can't look at her without starting to cry. And her eyes are so sad that it breaks your heart! You just feel how miserable her life is... I say she should turn round and bash him right on his mean head, and run away with her boyfriend. Though I guess they'll get together all the same! Such a lovely couple... And look at that Rose, so nasty, mean, and greedy! Where did they find such an ugly mug, I wonder? I hated her the minute I saw her. ... But January, she's something else—so fat and so dark, but so warm-hearted. And always willing to help. Oh my, will I live to see the end of the last series? I really hope everything turns out OK. Our TV people need to learn how to make good shows. The kind that when you watch them, you want to watch more and more!

Creative writing of this type develops students' imaginations, and their ability to identify with the persona of the invented character (the purported author of the letter or monologue). Comparing students' letters and monologues with actual letters from TV viewers and filmgoers in Russian newspapers, we repeatedly observed obvious similarities in both language and ideas. This suggests that the student authors successfully caught certain aspects of the popular perception of the media: an obvious preference for entertaining and "satisfying" media products; a desire on the part of older audience members to return to the ideals of the past; and the desire to find in media texts a rosy view of life.

Our observations have shown, though, that many young people, including the students in Media Education, also tend to

favor an idealized reflection of reality in media texts, as shown in the following example:

This is a story of a juvenile delinquent. Basically his character is clear to me. He grew up without a father so he became hardened and embittered against the whole world... Yes, unfortunately, we often encounter such people in real life. But I don't think we need to show them on the screen. What we should be showing is the accomplishments of the young. We need optimism, and prospects for the future! (Oleg G.)

As seen from the excerpt above, the writer seems ready to give up truthfulness in representation for the sake of uplifting models and positive examples. In our opinion, Oleg G.'s position reflects the naive hopes of a certain part of the audience who believe that life would change for the better if only we would ban negativity from the screen and stick to showing ideal heroes.

However, the majority of today's high school and university students are not inclined to demand ideal heroes from the contemporary media. What they are after is high-grade entertainment. They want lavish melodramas and adventure stories set in the past (or, as a variation, in the imaginary future), preferably about the lives of aristocrats or foreigners—fairy tales for grown-ups, that have nothing to do with the burdens of everyday reality.

Nevertheless, there are some young people who prefer realistic portrayals of characters in media texts:

The film vividly conveys the heroine's psychology: She lost real contact with her mother long ago; she feels deprived and unhappy, and attempts to express herself through scandalous actions. She is sick and tired of her family's constant reproaches and quarrels. She wants to get away from home, to live her own life. She is excitable, nervous, rude, and often cruel. She may even be capable of murder—say, in a street fight... At the same time she is clever in her own way, and she longs for happiness—which, for her, means sex, dancing, and entertainment. She is sick and tired of living among factory smokestacks and associating with foul-mouthed thugs, and watching her stupefied mother constantly fighting with her drunkard father. It's all a vicious circle for her... I know a lot of girls like this in real life, too. Other girls, their friends, seem to live only for themselves. They are often indifferent to the suffering they cause. (Lyudmila D.)

Lyudmila D.'s description provides a moral evaluation of the characters' behaviors, although it is lacking in nuance and fails to explore the author's intent.

This whole complex of literary imitation assignments expands and supplements the students' available knowledge and skills, at the same time giving them a practical framework: Students have an opportunity to develop their interests, imaginations, associative, creative, critical, and individual thinking, as well as their media competence. Further, the assignments call for the practical application of concepts already familiar to the students from courses in literature (for example, *theme, idea, story*), art (*color, light, composition, perspective*), and music (*tempo, rhythm*).

Dramatic role-playing assignments

- Dramatized interview (or press conference) with various media personalities.
- Dramatized "International Conference of Media Critics" with comprehensive discussion of media figures and their personas.
- "Legal" role-playing sketch, including an investigation of the crimes of a negative protagonist, and his trial.
- Actor sketches: Create and perform a sketch using roles described in the text (e.g., an official and a visitor, children and parents, an investigator and a suspect, a detective and a witness, a teacher and a student, a doctor and a patient). Students work in groups of two or three. Each group prepares and presents a role-playing project, which is recorded on video and shown in class. The teacher acts as an adviser. The projects are discussed and compared. This assignment not only offers the participants an opportunity for creative work, but also provides rich material for discussion. In the course of this discussion students willingly share their viewpoints, explaining how they would behave in a similar situation and why.
- Role-playing game: Create a TV broadcast, working through all the stages of preparation and production, including casting and rehearsals.

Many of our students especially enjoyed role-playing games based on popular media characters (Batman, Cheburashka, Shrek, etc.). Below is the text of "Shrek Visits Radio Station BLOT," a dramatic sketch created by Yekaterina F. and Daria K. (as hosts) and Dmitry S. (as Shrek):



© Photo from the author's archive

Hi, dear listeners! Daria and Yekaterina present the weekly program "Guests of the Blot." Today our guest is the well-known animated character Shrek.

"Tell us please, how did you manage to win the hearts of so many millions of girls?"

"First, I don't bathe like ordinary guys do. I only take a mud bath once a month. Second, I have a beautiful suntan all year round. I also have lots of other virtues of course, but I prefer to let my admirers talk about them, rather than recounting them myself."

"Do you have any bad habits?"

"Oh yes! Picking my nose."

"What is your relationship with your friend Donkey off-screen?"

"He talks too much, and it gets on my nerves..."

"What's your favorite food?"

"I'm fond of slugs in their own juice. My wife Fiona is the best cook when it comes to slugs."

"What are your plans for the upcoming animation season?"

"I'd like to star in a good thriller. But mind you, I'd only agree to be a star—supporting roles are out of the question..."

"That's certainly a worthy aspiration. Good luck to you!"

"Ciao, babes!"

"Today our invited guest has been the big, friendly animated character Shrek, with Yekaterina and Daria as your hosts. See you next week!"

Creative role-playing assignments enrich and develop the skills acquired by the students at the previous, literary imitation stage. They also help students become more confident and develop their social and improvisation skills; the actors' speech tends to become more natural and fluent.



© Photo from the author's archive



© Photo from the author's archive

A fantasy photo collage created by a group of Taganrog State Pedagogical Institute students. It is based on the popular reality-show The Last Hero.

Graphic representation assignments

- Designing advertising posters, with a focus on presenting media characters
- Making collages based on a media text
- Creating a series of pictures for a comic book based on a media text
- Taking photos of friends for an imaginary glossy magazine, with a focus on the unique personality of the model

This series of assignments focuses students' attention on the graphic aspects of media texts and on visual features of the characters.

In completing the assignments in all three categories, students learn to perceive and critically analyze the character and actions of media figures, looking at them not only from the detached perspective of a reader or viewer, but also from the artistic perspective of their creators.

By learning to perceive, interpret, analyze, and evaluate media texts, and by mastering various forms of self-expression involving technology, young people learn the ways of media culture. In contemporary

society, media competence helps a person take full advantage of the opportunities provided by the information resources of TV, radio, video, cinema, Internet, and the press, and better understand the language and techniques of media culture.

References

- BFI (British Film Institute). (1990). *Film education* (in Russian). Moscow: Film Educators' Association.
- Semali, L.M. (2000). *Literacy in multimedia America*. London: Falmer.
- Berger, A.A. (2005). *To see means to trust. Introduction to visual communication* (in Russian). Moscow: Williams.
- Bibler, V.S. (1993). The dialogue of cultures and the school of the 21st century. In V.S. Bibler, (Ed.), *School for the dialogue of cultures: Ideas, practices, and problems* (in Russian, pp. 9–106). Kemerovo: ALEF.
- Russian pedagogical encyclopedia* (1993) (Vol. 1, in Russian). Moscow: Big Russian Encyclopedia.
- Fedorov, A.V. (2004). Specificity of media education in pedagogical universities (in Russian). *Pedagogy* (4), 43–51.
- Fedorov, A.V. (2005). *Media education for future teachers* (in Russian). Taganrog: Kuchma.

Appendix

Questions for the Analysis of Media Characters in the Classroom

Questions on how media agencies influence the characteristics of media figures

- Can characteristics of media figures be defined by the thematic/genre/political and other biases of particular media agencies? In what way?

Questions on how media categories influence the characteristics of media personages

- What are the similarities and differences between the characters in a tragedy, drama, and melodrama?

Questions on how media technologies influence the characteristics of media figures

- Does a character's appearance depend on the media technologies used? If so, in what ways?

Questions on how media languages influence the characteristics of media figures

- How are exaggerated gestures and facial expressions of the actors connected to the genres of comedy, musical, or fantasy?
- How can the authors of a media text demonstrate that a certain character has changed?
- Can you think of a scene where the events are seen through the eyes of one of the characters, or reported by one of the characters? Does this perspective help to create a sensation of danger or surprise at certain moments in the scene?
- Why are certain objects (including the clothing of characters or presenters) depicted in a particular way? What do these objects tell us about the characters, their lifestyles, their attitudes to each other? Does the setting indicate anything about the nature of the people living in it? If so, how? How are personalities revealed through dialogue and language?

Questions on how media representations influence the characteristics of media personages

- How are characteristics such as family, social background, gender, and race represented in popular media productions in different genres, and from different countries?
- What political, social, and cultural trends are represented in a given text? Do you see evidence of rebellion, sexism, conformism, anxiety, stereotypical thinking, generational conflict, arrogance, snobbery, isolation, etc.?
- How do the characters in a given text express their viewpoints and ideas?
- What are the relationships between the characters; what are their motives and the consequences of their actions, and how does the media portrayal influence our perception of them?
- How do the characters develop? Do the protagonists change as a result of the events described in the text? How do they change and why?
- What did the characters learn in the course of the story?
- Can you provide examples of texts in which certain characters are portrayed in deliberate contrast to each other?
- How, and in what scenes, are the conflicts between characters in this text revealed?
- Who plays the most active role in the given text, a male or a female protagonist? What actions does this character perform?
- Are there any connections between minor plotlines that help the viewer understand the characters and their ideology, as well as furthering the themes of the text?
- Should the authors of a media text depict negative characters as the embodiment of evil?
- Does the ending logically follow from the characters' personalities and philosophies? If not, how should the story end, considering what is known about the characters? What ending would you propose and why?

Questions on how different characteristics of the media audience—gender, social, psychological and others—influence the perception of media figures

- What is your opinion of the character N.? Do you approve of his/her behavior? Would you do the same thing as N. in a similar situation?
- What makes you sympathize with some characters and pass judgment on others?
- What is the contribution of each character to your understanding of the main protagonist?
- Can you give an example where your sympathies for a character changed in the course of the plot?
- Ideally, what qualities and character traits would you like to see in a hero or heroine? Would you characterize your favorite hero as an active and energetic person?
- Can the reaction of the audience prolong or cut short the lives of characters in media series?

Media Education Is an Integral Part of the Development of Critical Thinking

*Interview with Alexander Fedorov,
President of the Russian Association for Film & Media Education*



Photo from the author's archive

*Two years have passed since our editors Natalia Kaloshina and Alison Preece last interviewed Professor **Alexander Fedorov**, President of the Russian Association for Film and Media Education (<http://www.edu.of.ru/mediaeducation>), Editor-in-chief of the journal Mediaobrazovanie (Media Education, <http://www.ifap.ru/projects/mediamag.htm>), consultant to the Interregional affiliate of UNESCO's "Information for All" Program (<http://www.ifap.ru>), and Pro-Rector for Science of Taganrog State Pedagogical Institute. What is going on in media education today?*

N.K. Our first question, naturally, is what has changed in the world of media education since our previous interview?

A.F. In the past two years, interest in media education has grown considerably throughout the world. Media education has been widely discussed under the auspices of UNESCO (the UNESCO Media Education Conference in Paris, France, June 2007) and the Council of Europe (a European workshop on media literacy in Graz, Austria, December, 2007); and for the first time in history, at the level of the United Nations (the media literacy section at the World Forum "Alliance of Civilizations" in Madrid, Spain, January 2008). The Madrid Forum led to the creation of the Media Literacy Education Clearinghouse (<http://www.aocmedialiteracy.org>), a UN-sponsored multi-language Web portal on media literacy education, which began operating in the first quarter of 2008. This site provides free access to an extensive collection of papers by media educators and media researchers in English, Spanish, Arabic, French, German, Russian, and other languages of the world. I was able to attend all these international forums ...

N.K. And not only to attend, but also to be among the presenters?

A.F. Quite right... and this experience convinced me that support for media education and media literacy in the world is steadily growing. Media education is undergoing intensive development in Canada, Australia, Great Britain, France, Germany, and Scandinavia. The Mediterranean countries are implementing an educational program called Mentor, which emphasizes the issues and challenges of media literacy: New handbooks and curricula have been created, and scientific conferences have been organized. And alongside these traditionally active players in the field of media education, new ones are appearing. I would note in particular the initiatives by Hungarian and Ukrainian educators and researchers. In Hungary (<http://www.c3.hu/%7Emediaokt/angol.htm>) media education is being actively introduced in secondary and high schools, based on recently developed curricula. In addition to new courses on media culture, elements of media education are being integrated into the traditional school subjects. Similar attempts are being made in Latin America (Brazil, Argentina and Chile). In New Zealand, media culture has become a legitimate school subject, on a par with language or history. In Ukraine (Lviv), the newly

established Center of Media Ecology organizes conferences and publishes a journal. In Russia, too, new media education associations and centers, as well as new websites (for example, <http://www.mediagram.ru>, <http://edu.of.medialibrary.ru>), have appeared in the last two years, and seminars and workshops are held on a regular basis. In 2007 and 2008, the first classes of Russian specialists in Media Education graduated from the Taganrog State Pedagogical Institute. By the way, the Rector of the Institute, Professor Vitaly Popov, recently signed a contract with the UN program "Alliance of Civilizations" to participate in creating the Russian section of the online Media Literacy Education Clearinghouse. All over the world—not only in Russia—more and more researchers are engaging with the problems of media education, and the number of monographs, textbooks, and articles published on the subject is growing every year.

A.P. Did these international forums discuss the further development of media education?

A.F. Of course; actually, these issues were the focus of attention at these forums. For example, the Paris UNESCO Media Education Conference in June 2007 adopted the *Paris Agenda* (<http://www.ifap.ru/pr/2007/070625ba.pdf>), including recommendations for media education in four main areas:

1. Development of comprehensive media education programs at all education levels:
 - to adopt a broad definition of media education
 - to establish links among issues of media education, cultural diversity, and respect for human rights
 - to define basic skills and evaluation systems
2. Teacher training and increased awareness of issues of media literacy at all levels:
 - to integrate media education into teacher training
 - to develop effective teaching methods
 - to mobilize all the stakeholders, in the education system and society as



© George Hunt, photo

a whole (including the family, social institutions, and professional organizations)

- to make media education an integral part of lifelong learning
3. Conduct and dissemination of research:
 - to develop media education and research in higher education
 - to create regional, national, and international networks for information exchange
 4. International cooperation in actions:
 - to organize and to make visible international exchanges
 - to raise awareness among political decision-makers.

I think that these recommendations are relevant for any country in the world today—including Russia, of course.

N.K. What practical results, if any, do you see from these forums?

A.F. The fact that these discussions have taken place in the Council of Europe, UNESCO, and at the United Nations means that the relevance of media education in the modern world is recognized at the highest level. But more importantly, it means that these influential organizations and their partners are prepared to allocate funds for the development of media education projects. Further, it means that a long-term, coordinated, purposeful policy is taking shape in Europe and in other parts of the world, aimed at increasing media competence among both young people and adults. Media education Web



portals are being created at national, regional, and global levels. UNESCO and the Council of Europe are publishing handbooks and programs on media education intended to be of practical

value to teachers. All of this creates new opportunities for integration of media education into the learning process in schools and universities. For example, we've already begun organizing the Russian materials for the Media Literacy Education Clearinghouse, and starting in September 2008 we will be using these materials in our work with university students.

N.K. Dr. Fedorov, two years ago you said: "I have no doubt that all universities... need media literacy courses, and media education must become part and parcel of the curriculum..." So, what about today, are things moving in this direction?

A.F. It would be an exaggeration to say that during the last two years every school and university in the world has started offering courses on media education, media literacy, or media culture. However, I can certainly see some changes, and they are significant. For example, Faith Rogow, founder and President of the Alliance for a Media Literate America (<http://www.amlainfo.org>), reports that membership in this US organization of educators has grown fivefold over the last five years. Elements of media education have been incorporated in the U.S. high school educational standards, and, as I have already noted, media education has

become a standard part of the school curriculum in Canada and Australia, and also in New Zealand and Hungary.

Coming back to Russia, apart from the numerous media-focused universities and departments (including those specializing in journalism, film, TV, video, and advertising), media literacy courses are now offered by at least 12 generalist universities (as compared to only four or five three years ago), in the cities of Biisk, Voronezh, Ekaterinburg, Irkutsk, Kurgan, Moscow, Rostov-on-Don, Taganrog, Tambov, Tver, Tomsk, and Chelyabinsk. As for Russian secondary and high schools, I think I can say with confidence that hundreds of teachers from various regions of the country now integrate media education into compulsory subjects or conduct elective courses related to media culture.

A.P. But still, why hundreds, instead of thousands or tens of thousands? What are the obstacles to a much more wide-ranging introduction of media education across the learning spectrum?

A.F. In my opinion, in most countries of the world these obstacles are basically as follows:

- there is still a lack of strategically trained media educators;
- there is a certain inertia on the part of the university administration (for example, in Russia universities are granted broad opportunities to introduce new courses within the "regional component" option, but university academic councils remain timid about including media education in their curricula—even though media literacy is obviously relevant for the students, especially for future teachers);
- the ministerial structures traditionally focus their attention on training courses in computer science and computerized teaching approaches, and give far less attention to relevant problems of media education;
- some educational leaders (as well as educators themselves) still tend to confuse *media education* (which is an integral part of the development of

critical thinking, and critical perception of all kinds of media texts) with *educational technology* (technical teaching aids) in schools and universities;

- the results from the growing body of research into media education (see, for example, thesis abstracts at http://www.edu.of.ru/mediaeducation/default.asp?ob_no=2362) very often fail to reach their primary audience—the classroom teacher.

Of course, I'm not referring here to the many universities and departments involved in educating media professionals (such as journalists, film directors, producers, or advertising managers). These naturally offer a whole spectrum of courses related to media. What I am concerned about first and foremost is the media literacy education of future teachers. For them, media literacy is of utmost importance, because today's students spend a lot of their time in a virtual, media world. However, many school teachers still tend to ignore this fact.

A.P. So, to make media literacy a standard component of every student's education, we need...?

A.F. ... to combine the efforts of international and governmental organizations, on the one hand, with the local efforts in particular regions and educational institutions, on the other. I think this is the best way to achieve the goal.

N.K. Could you touch on the most popular (interesting, effective) classroom activities used to promote media literacy at various academic levels?

A.F. Yes, and these are quite diverse. Particularly popular throughout the world are methods that encourage students to create their own media texts (newspapers, radio and television broadcasts, clips, films, websites, etc.). A wealth of such projects have been generated in France, Great Britain, Germany, Russia, and other countries.

Also widespread are methods developed by the British media educator Len Masterman, which are aimed at developing critical analysis of all types of media texts. In Russia, however, aesthetic

analysis of media texts continues to be more popular, following the traditions of the founders of media education in Russia, Oleg Baranov, Stal Penzin, and Yury Usov.

N.K. Am I correct in my understanding that critical analysis aims to interpret and evaluate the contents of media texts, whereas the aesthetic approach builds an understanding of how the media text was crafted and how that technique affects the viewer?

A.F. Quite right. The aesthetic analysis of media texts of any genre is closely connected to the aesthetic or artistic theory of media education, which is essentially based on a culturological theory of media education. The main aim is to understand the artistic laws and language of media texts, to develop aesthetic perception and taste, and to be able to conduct a competent critical aesthetic analysis. Accordingly, in the classroom the focus is on analyzing the language of the media and on critical analysis of the author's artistic conception.

To revisit educational approaches: In recent years creative projects and portfolios have become popular in media education, and their effectiveness has been confirmed repeatedly by both practical experience and research.

Considering that many Internet providers now offer, at no charge, various tools for creating online projects, I would



recommend that school and university teachers use these opportunities to design challenging and creative assignments for their students. For example, school students could form an online club for discussing TV shows or series, or organize an amateur photography contest and invite participants to discuss the entries. **N.K.** *In your article a year ago (Thinking Classroom, 8(3), 13-19) you told our readers about some creative assignments you had used with students specializing in media education. What other assignments could you recommend that may be effectively used with high school students?* **A.F.** There are lots of them—you can find descriptions in my monographs and handbooks, many of which are freely available on the Web site of the Russian Association for Film and Media Education (http://www.edu.of.ru/mediaeducation/default.asp?ob_no=19993). Some of them have been translated into English (<http://www.edu.of.ru/attach/17/16308.doc>).



My own classroom experience has demonstrated the power of media-focused role-playing games (“I’m a producer,” “I’m a scriptwriter,” “I’m a film director,” “I’m an actor,” “I’m a journalist,” etc). Through these activities, students familiarize themselves with, and gain direct experience of, the creative media professions and learn how to create original media texts. This experience helps them better analyze and appreciate professionally created works.

In addition, creative assignments develop students’ imagination, associative thinking, and non-verbal perception. For example, students might:

- create advertising posters for their own media texts (or alternatively, for professionally made media texts) using various artistic media;
- create drawings and collages related to works of Russian or foreign media culture, such as movies or TV shows;
- draw “comics” based on particular media texts and designed for a specific age group. For example, school students could create comics for their peers, or for preschoolers.

After such creative assignments are completed, the next step is to organize a contest or exhibition of the posters, collages, drawings, or comics: The class discusses the artworks’ strengths and weaknesses; the artists have an opportunity to defend their works in public, to respond to their teacher’s and peers’ questions, etc. This helps develop their perceptive and communicative skills, their critical thinking, and their media competence.

A.P. *There are many different kinds of media technologies and media texts. And the same certainly must hold true for the possibilities of using them in learning. What do you think about the potential educational value of graphic novels and comics in general?*

A.F. In Russia, in apparent contrast to the Western world, comic books have no particular popularity among teachers or students. Russian teenagers are much more interested the Internet, cell phones,

TV shows, and movies. So classroom activities based on comics are much less popular in Russia... However, activities that involve creating comics are especially engaging for students who have special artistic abilities. In fact, many teachers have observed that students who are not adept at expressing their ideas verbally often surpass their peers in nonverbal expression of the same ideas or feelings—in drawings, posters, or comics...

A.P. *And what potential do you see for using the tools and opportunities proliferating on the Internet—blogs, YouTube, social networks like Facebook or MySpace—in the classroom?*

A.F. The broad capabilities of Internet software applications offer interesting prospects for practical media education. Students should be encouraged to create their own blogs, to discuss their special interests on one of the social sites, and/or to share their video creations on YouTube. However, it’s important that our assignments develop students’ critical thinking capacities and encourage them to create media texts with humanistic content; and require that they analyze, rather than simply “consume,” particular media texts. For example, they might create a blog for discussion of the content and quality of today’s youth-orientated commercial publications. Students could be assigned to interview their teachers about media (il)literacy, and then (with contributors’ permission) post their interviews online. Teachers could help students plan the format of the blog, and prepare questions for the interviews. Students’ creative work produced in role playing games such as “I’m a cinematographer” or “I’m a director” could be posted on YouTube.

A.P. *Are these just would-be plans, or are teachers already offering such activities to their students?*

A.F. They are. For example, since 1996 such projects have been implemented in Russia under the guidance and methodology of Yelena Yastrebtseva, my colleague from the Russian Academy of Education (<http://www.ioso.ru/scmedia/what.htm>). Another example: In 2005–2006, the



Center for Media Education in Tolyatti organized a competition for educational Internet projects (<http://www.mec.tgl.ru/index.php?module=subjects&func=listpages&subid=57>).

Extensive research has confirmed that such assignments contribute to the development of students’ perceptive, creative, and analytical abilities, and improve their knowledge of media and media education. As a bonus, the learning process itself becomes more varied, interesting, and creative.

True, some teachers believe that because many teenagers already spend most of their leisure time on the Internet, it isn’t necessary to devote precious classroom time to that sphere, and that in fact, the school should try to protect students from the virtual world. However, I don’t consider this to be a constructive approach. In any case, we won’t be able to protect the students from new information technologies. And in my view, the real challenge for a thoughtful and creative teacher is how best to take advantage of the new media for educational purposes.

At the same time, we must recognize that unguarded use of Internet resources involves serious risks. Teenagers who are technologically savvy but otherwise unsophisticated are apt to fill their blogs, sites, or YouTube accounts with highly negative content: obscenity, pornographic photo/video images, texts promoting violence, drugs, or racism. One needn’t be an expert in media culture to see that



today such youthful “creativity” is, unfortunately, a widespread phenomenon. **A.P.** So, acknowledging the downside of the newest media technologies: Do you think it’s time to teach our students the basics of Internet safety?

A.F. As we know, one of the main objectives of media education today is to foster critical thinking that can be applied to any text in the mass media. If students are able to analyze and evaluate texts critically, they will be far less likely to “take the bait” of criminals, predators, or unscrupulous characters trolling the Internet. Of course the problems of safety on the Internet and mobile phone networks should be given high priority in media educational classrooms: Blind trust in any virtual conversation partners can be really dangerous...

It is difficult to address these problems unless students are familiar with the psychosocial mechanisms of the media. When students have learned to identify specific techniques used in media manipulation, they take a more critical view of information received via any channel, including the Internet. Achieving this goal may include:

- exposing and demonstrating the psychosocial machinery of media manipulation;
- demonstrating and analyzing typical media manipulation methods and techniques;
- “sifting” the information presented in media texts (careful categorizing of the true and false materials in the press, TV, radio, etc., differentiating the

- “spin” and “buzz words” by juxtaposing the information with actual facts);
- questioning the aura of convention, ingenuousness, or authority surrounding a given message;
- critical analysis of the objectives, interests, and motives of the source of the information.

In all these approaches, of course, we need to keep in mind the differences between informational and artistic texts. Different criteria will apply.

One of the most difficult questions regarding negative influences of the media is the issue of violence. Certainly in real life few teenagers set out to imitate the behavior of violent movie or videogame characters. But some of them become desensitized to media violence, which leads to indifference and an inability to experience normal human compassion. This finding has been confirmed repeatedly by U.S. researchers.

Therefore, an effective classroom assignment might be to critically dissect the true identity of the so-called “action hero”—and challenge the morality of a “hero” who murders dozens of people in cold blood. To this end we sometimes employ an activity called “criminal investigation”: Students investigate crimes depicted in a violent media text. Their task is to reveal illegal, cruel, or abusive actions committed by the characters. Then, having collected cogent evidence, the learners build up an indictment against the “agents” (i.e. the authors) who exploit violence—or encourage violence—for commercial purposes.

N.K. What would you like to wish the readers of *Thinking Classroom*?

A.F. That they should embrace the ideas of media literacy education, and continue always to raise their own media competence. Here I’d like to cite the words of the well-known Canadian educator, philosopher, and scholar, Marshall McLuhan: “You must be literate in umpteen media to be really *literate* nowadays.”

N.K., A.P. Thank you so much for answering our questions. We wish you continued success in all your endeavors!

Goharik Markosyan and Julieta Chaloyan

Engaging Children and Teenagers in Peace Culture Education and Peacebuilding



Goharik Markosyan is President of the NGO “Women for Development” in Gyumri, Armenia.



Julieta Chaloyan is a senior staff member of the NGO “Women for Development” in Gyumri, Armenia.

For the past five years, the NGO *Women for Development*, established in 1997 in Gyumri, Armenia, has been implementing a project called *Peace and Conflict Resolution Education in the Schools of Gyumri*, which is aimed at promoting peace culture and conflict resolution skills. As part of the project, 10 Peace Education Centers (PECs), involving about 250 students, are now operating in the schools of the Shirak district. As a member of the International Peace Education and Conflict Resolution Network established in 2005 in New York, *Women for Development* cooperates with many non-profit and governmental organizations implementing similar projects, both in Armenia and abroad. In this article we share our experiences in teaching Peace Culture and peacebuilding.

Why teach Peace?

Today the need for peace is as crucial as it ever has been; threats to peace and security including wars, armed conflicts, and terrorism, seem to proliferate unchecked. However, peace and stability depend not only on the absence of war, but also on our ability to build relations with others. If we wish to have peace, then we need to explain to people what peace is, and what stands in the way of achieving it: what we need to change in ourselves, in our culture,

and in our society to be able to live in peace.

Peace education leads people to take an active part in creating a more humane, equitable, free, and prosperous world, a world without wars and violence.

With hard work, people of any age can make positive changes in their consciousness, feelings, and ideas, but the younger the person, the easier the process. That’s why our centers work with children and teenagers.

The key principles of peace education are non-violence and social justice. Students acquire skills and knowledge needed for peacebuilding, and develop their own viewpoints on issues of peace and justice. It is important that they also learn to prevent conflict and acts of violence, and to resolve conflicts peacefully. Consequently, the skills and knowledge acquired in PECs promote changes in behavior that decrease personal and interpersonal conflicts, and lead to the creation of stronger class and school communities.

How Peace Education Centers work

Peace and Conflict Resolution Education is set up as a two-year course of study. Initially, in 2002, the Centers accepted students from all grade levels. Subsequently, however, we had to change our approach, because it was

CONFLICT RESOLUTION PRINCIPLES:

Principle 1. Think before reacting

Before you accuse a person of something, ask yourself some questions to clarify the situation. For example, what might have caused your friend to be rude to you, or to arrive late? You may see some valid reasons for your friend's actions.

Principle 2. Try to understand your opponent

Try to take a positive attitude toward your opponent. Make eye contact, be aware of facial expressions, try to imagine how you would feel in your opponent's position. Remember that to *understand* your opponent's viewpoint does not necessarily mean to *agree* with it. You don't necessarily have to abandon your own position, but you should always look at the problem from other perspectives.

Principle 3. Listen carefully

Let your opponent speak his mind. For one thing, this will help you understand your opponent better; and for another, it will defuse the situation and make it easier to resolve the conflict. While you are listening, don't jump in to defend yourself or give advice (e.g. "True, but that wasn't my fault!" or "You should have thought of that before!").

Principle 4. Ask questions

Certain types of questions promote dialogue: e.g. "What did you mean when you said...?" or "What do you think about that?" There are other types of questions, on the contrary, that discourage dialogue and thus hinder conflict resolution, such as *yes/no* questions, or questions that contain their own answer, e.g.: "Don't you think it would be better if...?"

Principle 5. Try to find the best solution

The best solution to a conflict is the one in which nobody feels slighted or has to sacrifice something of vital importance. You must believe that a win-win solution is always possible.

the "adult" world, and then discuss the conflict to determine the best solution. One of our example situations is as follows:

Two organizations, one North American and the other Armenian, are organizing a joint seminar in the U.S. The roster of Armenian participants is almost full: There is only one vacancy left, but there are two candidates. The two are equal in terms of professional standing and experience. How can the director resolve this dilemma to the satisfaction of both parties?

To begin to analyze the conflict, students act out the situation. The student playing the role of the director talks to both candidates to better understand their motivations. The director discovers that one of the candidates plans to use the opportunity to see a brother he hasn't seen for several years. The other regards participation in the seminar as recognition for the quality of his work.

The scene is followed by a discussion. Students propose a variety of solutions to the problem, one of which is the following: The applicant who wants to see his brother should get to attend the seminar, while the other applicant should receive a promotion, in acknowledgement of the caliber of his work. Both sides are satisfied with this decision. The students are convinced that conflict analysis is vital for reaching a win-win solution.

Conflict Mapping

Another way to analyze a conflict is through Conflict Mapping. Students enjoy this activity, as graphic representation helps them better understand the relations among the parties involved in the conflict.

Before mapping a conflict, we ask students to answer the following questions:

- Who are the primary parties in the conflict?
- Are there other people or groups who are in some way related to the conflict?
- What are the relations among the parties, and how can they be represented on a map? Are these family relations? Close relations? Broken relations?
- What fundamental unresolved problems between the parties must be included on the map?
- What is your (or your organization's) position in the situation? What relationships or connections do you have with the parties that might serve as a starting point for resolving the conflict?

Before constructing a map, we need to agree on a set of symbols to be used. We use the following:

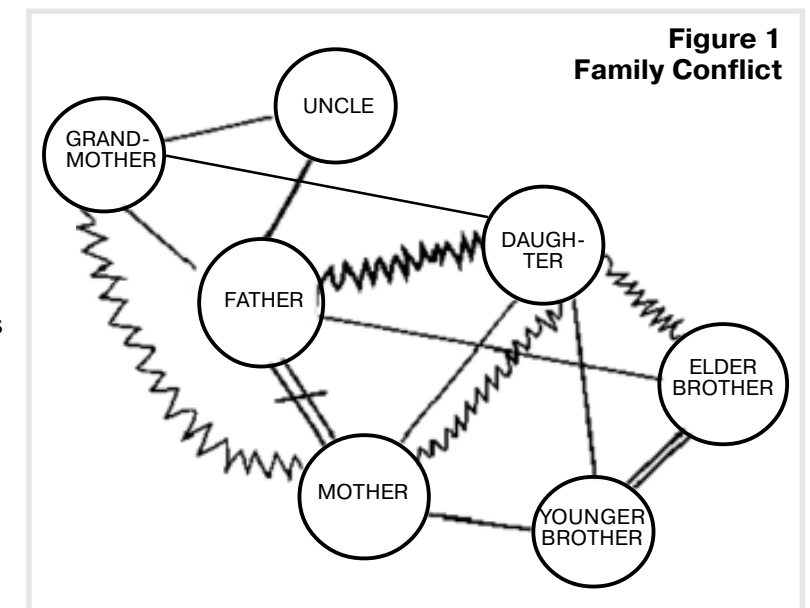
- *Circles* to represent participants of the conflict. The size of the circle depends on the participant's role in the conflict
- *Lines* for connections, including close connections
- *Parallel lines* for an alliance
- *Crossed out parallel lines* for unstable or broken connections
- *Arrows* indicate the direction of influence
- *Zigzag lines* for disagreement or conflict
- *Squares and rectangles* for questions, topics, or objects (but not people)

The map in Figure 1 depicts a family conflict between father and daughter. The problem is whether the daughter should marry according to her parents' wishes. Note the lines that indicate a close relationship between grandmother and granddaughter, and a rift between father and mother. Despite their close mutual connections, the brothers take different sides in the conflict. Our example represents a family conflict, but a similar map can be used to describe any kind of conflict, on a local, national, or even international level.

For Conflict Mapping we divide students into small groups and provide each with a description of the conflict. Each group is assigned a particular perspective from which to analyze and map the conflict. Predictably, the resulting maps turn out to be very different. Each group then presents its map to the others, and argues the case for its own solution to the conflict.

Peer-to-peer lesson

Our PEC students are just a small part of the population of their respective schools. To engage other students in the project, we organize peer-to-peer demonstration lessons: Students attending the Peace Education Centers share their knowledge and experience with others. The peer-to-peer lessons are planned after students have completed the PEC



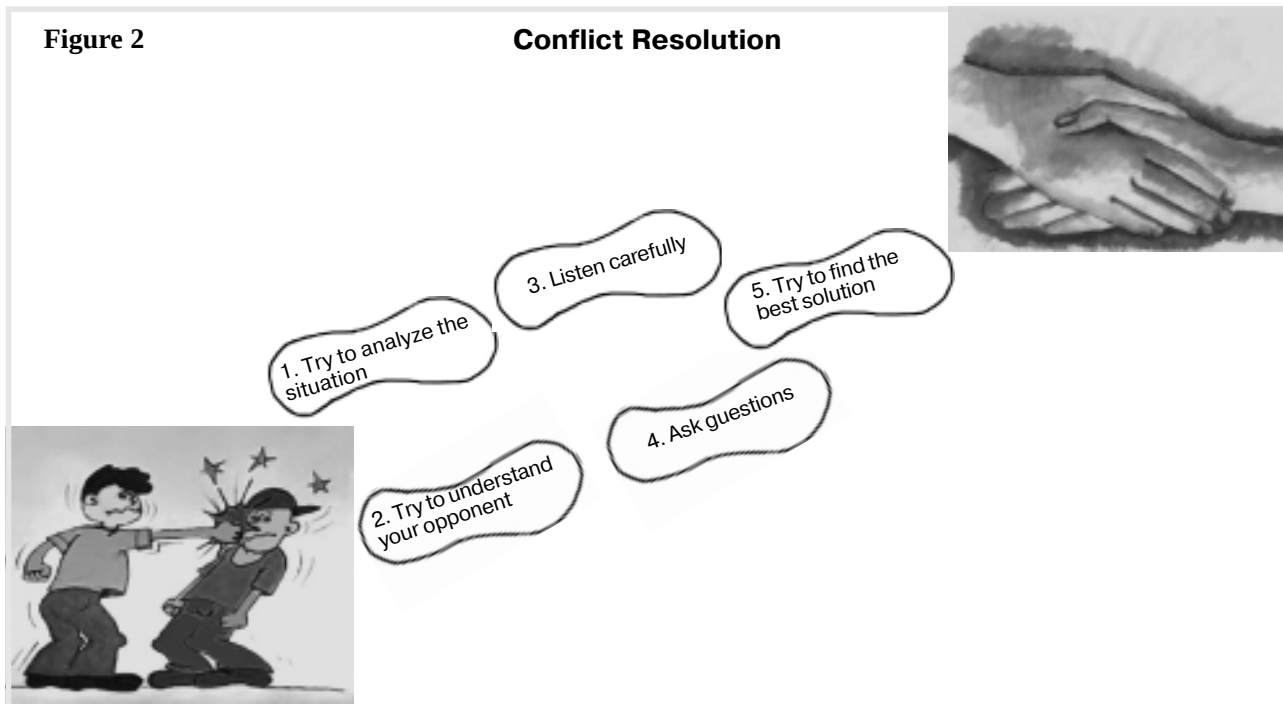
course, and have mastered its content and skills. Of course one lesson is not enough to share everything they have learned in the Center over the two-year program.. Therefore these peer-to-peer lessons focus on a single topic: *Principles of Conflict Resolution*. Working in groups of four (in our experience, this is the optimal group size), the student "teachers" spend about a month planning and preparing their lessons, under the guidance of PEC teachers. The teachers help them select examples of conflicts and prepare performances and posters, and advise them on how to structure the lesson to make it interesting and comprehensible to everyone in the class.

Lesson structure

At the beginning of the lesson, the peer teachers talk about the Peace Education Center program. They explain that, unlike school, the PEC doesn't give homework assignments or grades, and best of all, that students in the Center can express their minds freely, without fear of making a mistake. They also explain how the PEC program has helped them to live in peace and resolve conflicts to the satisfaction of all sides. They invite input from the class in formulating a definition of *conflict*. Then they discuss rules of conduct that can help prevent conflict, and talk about how to resolve an existing conflict peacefully. No doubt these rules and principles (summarized on pp. 22 and 24) are familiar to many readers.

Figure 2

Conflict Resolution



In preparing the lessons, members of the groups agree in advance who will present which particular rules and principles. They prepare posters to illustrate their explanations. For example, five footprints might be used to demonstrate five principles of conflict resolution (Figure 2), or an expressive comic could present recommendations for behavior in conflict situations (Figure 3). Real-life examples are used to illustrate all the rules and principles, and students in the class are encouraged to provide additional examples. Class members also participate in short skits representing conflicts they encounter in

everyday life or at school. The participants portray the origin and development of the conflict, and then offer various solutions. To determine the best solution, they use the rules and principles they have just learned, with the posters displayed in the room serving as reminders. A variation on this activity is to have the actors presenting the conflict intentionally violate all the principles and rules discussed. The other students must then determine which principles and rules were violated, and explain what led to the escalation of the conflict.

In these peer-to-peer lessons, both the peer teachers and their students are active participants in the process. For the first few minutes the young teachers are usually shy, but they soon forget their stage fright and conduct their lesson with confidence, actively involving their schoolmates in the process. Students talk about their arguments with friends, parents, and teachers, and discuss how to resolve these conflicts. At the end of the lesson, the students receive a questionnaire for their parents (designed to find out what parents think of conflict resolution education), and handouts summarizing the rules and principles of conflict resolution. Parents' responses to the questionnaires are carefully analyzed, and the data will be applied in our future work.

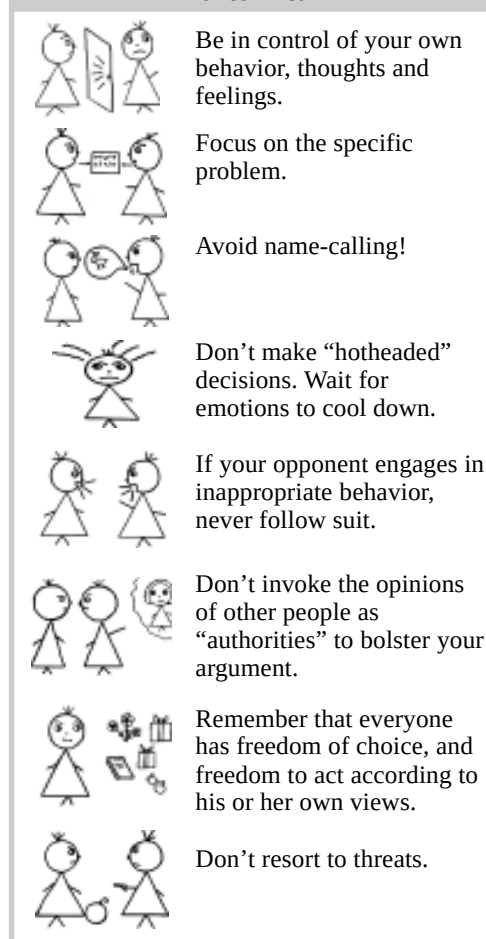


After a peer-to-peer presentation, peer teachers, PEC teachers, and observers (other students from the Peace Education Center who were present at the lesson) analyze the lesson. The atmosphere of constructive criticism and self-reflection makes for unbiased judgment, and helps the young teachers improve their skills with each subsequent lesson. Peer-to-peer lessons are conducted for almost all the classes in the schools where PECs are active, and within a month most of the students have been introduced to the ideas of Peace Culture. Sometimes we conduct such lessons in other schools as well.

These lessons help our participants and their audiences realize that respect and collaboration can easily be achieved in any school community if one approaches one's classmates as friends, rather than enemies.

Response of participants

Figure 3. How to behave to avoid escalation of conflict



About 95% of students who attend peer-to-peer lessons consider them useful and important. In response to our questions, many note that they were able to express their thoughts freely in these lessons without fear that they would be misunderstood or criticized for a "wrong" opinion. The respondents like having the lessons conducted by peers—they are convinced that their peers understand them better than any adult could. Children often relate more easily to other children, and both tutors and tutees benefit from the interaction: The former improve their knowledge and skills and gain confidence, and the latter become familiar with the ideas of peace and peacebuilding. Students share the handouts from the lesson with their friends and relatives, thus engaging them in peace education as well.

According to the peer teachers themselves, their teaching experience helps them to manage conflicts that may occur between teachers and students. They are proud of their new role, their self-esteem increases, and as an added benefit, they really begin to value the work of teachers.

How the participants benefit from the project

From time to time we organize meetings, workshops, or round table sessions with parents of PEC students. The parents tell us how their children's behavior has changed: Many notice that their children have become more respectful, friendly, and tolerant. Similar ideas are expressed on our questionnaire

Media Education Must Become Part and Parcel of the Curriculum

*Interview with Alexander Fedorov,
President of the Russian Association for Film & Media Education*

Today both his adherents and his critics refer to Alexander Fedorov as the "main proponent of Russian media education." He is the chief editor of the specialized journal Mediaobrazovanie (Media Education), president of a professional association for media educators, winner of many prizes, director of several research projects, author of a dozen books and hundreds of articles on the theory, history, and problems of film and media education in and outside Russia, Pro-Rector of Taganrog State Pedagogical Institute... The list is far from complete, but even this small part of it is enough to make it evident that here is someone well informed about what is currently going on in the world of media education. Our editors, Natalia Kaloshina and Alison Preece, interested in his perspective on this topic, asked Dr. Fedorov a few questions. We hope that his answers will help our readers examine the processes of modern media education and decide for themselves to what extent matters of media literacy concern any one of us—for we all, either teachers or students, live under a continuous shower of media texts, widely ranging in their form and content...

N.K. Dr. Fedorov, as you are a recognized expert in media education, well-known in educational circles within and outside Russia, the questions that Alison and I are going to ask you will be related to this sphere. Nowadays the term media education seems to be known to everyone—however, many people tend to understand it differently. Let us first of all define the topic of our conversation. Does media education stand for knowledge of the means of communication, or the ways of their functioning, or their application, or something else?

A.F.: In 2003 I interviewed 26 media educators from different countries, and, of all the definitions available, 25 gave preference to the UNESCO definition (1):

Media Education

- deals with all communication media and includes the printed word and graphics, the sound, the still as well as the moving image, delivered on any kind of technology;

- enables people to gain understanding of the communication media used in their society and the way they operate and to acquire skills using these media to communicate with others;
- ensures that people learn how to
- analyze, critically reflect upon and create media texts;
- identify the sources of media texts, their political, social, commercial and/or cultural interests, and their contexts;

1 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.

p.26. THINKING CLASSROOM VOLUME 7 NUMBER 3 JULY 2006

- interpret the messages and values offered by the media;
- select appropriate media for communicating their own messages or stories and for reaching their intended audience;
- gain or demand access to media for both reception and production.

In my view, this definition provides a reasonably complete characterization of the main goals of media education. There are several directions that can be distinguished within media education: (a) media education for future professionals—journalists (the press, radio, TV, Internet, advertising), moviemakers, editors, producers, etc.; (b) media education for pre-service and in-service teachers—in universities and teacher training colleges, and in media culture courses within the system of advanced training; (c) media education as a part of general education for secondary and tertiary school students, which may be either integrated into the traditional disciplines or autonomous (i.e. taught as a specialized or optional course); (d) media education in educational and cultural centers (community interest clubs, centers for out-of-school activities and artistic development, etc.); (e) distance education of young and adult learners through television, radio, and the Internet; an important

component of which is media criticism, a specific sphere of journalism engaged in evaluation, analysis, and criticism of the mass media; (f) autonomous continuing media education, which in theory can be life-long.

N.K.: If you were to compile a list of the main objectives of media education and arrange them in the order of their importance, what would be the first three points on your list?

A.F.: First, to develop the person's critical thinking skills and critical autonomy. Second, to develop abilities to perceive, evaluate, understand, and analyze media texts of different forms and genres (including their moral implications and artistic qualities). And third, to teach students to experiment with the media, to create their own media products or texts.

N.K.: Are there many people who are still skeptical about media education and who perhaps question its contribution to society? How do you answer them?

A.F.: Yes, there are many skeptics, and some of them are well-qualified and educated people. For example, in Mediaobrazovanie 2, 2005, we published an article "What Is Media Education?" by Professor Kirill Razlogov, Director of the Russian Institute for Cultural Research, who holds a PhD in cultural studies. He thinks that there is no sense in formal media education for all, because those who are really interested receive this kind of education spontaneously all through their life... Some people are certainly able to effectively develop their own media culture. However, public opinion polls show that the media competence of the majority of the audience, especially the younger generation, leaves much to be desired. True, there are some gifted individuals who successfully educate themselves without attending schools or universities—however, this is no cause for closing formal educational institutions... I have no doubt that all universities, especially pedagogical

ones, need media literacy courses, and media education must become part and parcel of the curriculum—and in Canada and Australia media education is already officially included in the school programs.

A.P.: What are the advantages of media literacy for an individual? Or perhaps it's better to ask, what are the risks of "media illiteracy," of the person's lack of awareness of how the media operate?

A.F.: I understand media literacy as the result of media education. In general, predominant among media education concepts are the cognitive, educational, and creative approaches to the use of mass media potential. However, at the implementation level most media education approaches integrate the three components. These are:

- acquiring knowledge about the history, structure, language, and theory of the media—the cognitive component;
- development of the ability to perceive media texts, to "read" their

p.27. THINKING CLASSROOM VOLUME 7 NUMBER 3 JULY 2006.

language; activation of imagination and visual memory; development of particular kinds of thinking (including critical, logical, creative, visual, and intuitive); informed interpretation of ideas (ethical or philosophical problems and democratic principles), and images—the educational component;

- acquiring practical creative skills for working with media materials—creative component.

In each particular model these basic components are realized differently, depending on the conceptual preferences of the media educator.

The learning activities used in media education are also different: descriptive (re-create the media text, reconstruct the personages and events); personal (describe the attitudes, recollections, and emotions elicited by the media text); analytical (analyze the media text structure,

language characteristics, and viewpoints); classificatory (define the place of the text within the historical context); explanatory (comment on the media text or its parts); or evaluative (judge the merits of the text on the basis of personal, ethical or formal criteria). As a result, the learners not only are exposed to the pleasurable effects of media culture, but they also acquire experience in media text interpretation (analyzing the author's objectives and discussing—either orally or in writing—the particulars of plot and characters, ethical positions of personages or the author, etc.) and learn to connect it with their own personal experience or that of others (e.g. putting themselves in the place of this or that personage, evaluating facts and opinions, identifying causes and effects, motives and consequences of particular actions, or the reality of events). Moreover, while working with media texts young people have many opportunities to develop their own creative habits and skills. For example, they may write reviews or mini-scripts; they are exposed to representations of their cultural heritage—and through these to various personal, historical, national, global and other perspectives on those events. While studying the main media genres and forms, tracing the development of a particular theme within different genres or historical epochs, becoming familiar with the styles, techniques, and creative activities of the great masters, etc., they acquire much relevant knowledge and learn methods and criteria for evaluating media text. All of that contributes to the development of the student's aesthetic awareness, artistic taste, and creative individuality and influences the formation of civic consciousness.

As for “media illiteracy,” I see its main danger in the possibility of a person becoming an easy object for all sorts of manipulation on the part of the media... or becoming a media addict, consuming all media products without discrimination.

N.K.: Now let us suppose that some of our readers—persuaded by your arguments—have just decided that teaching media literacy is going to become an integral part of their work with students. Where do they begin? What goals should they pursue?

A.F.: It would make good sense to begin by studying the theory and methods of media education—I mean the works of such well known media educators as N. Andersen, B. Duncan, J. Pungente, C. Bazalgette, L. Masterman, A. Hart, D. Buckingham, D. Considine, R. Kubey, W.J. Potter, K. Tyner, J. Gonnet, Y. Usov, L. Zaznobina, O. Baranov, S. Penzin, A. Sharikov, N. Khilko, Y. Polat, G. Polichko, L. Bazhenova, Y. Yastrebtseva, and others. The main goals of media education are provided by the above UNESCO definition, but the particulars of their realization certainly depend on the working conditions and individuality of the teacher.

A.P.: And how not to teach media literacy? What cautions would you offer teachers trying to introduce this topic with their students?

A.F.: I see two approaches to media education that are very popular, but quite wrong. The first one is trying to screen the students from the “harmful” effects of the media by immersing the audience in the teacher-selected world of “masterpieces” (the “protective” approach). The second and perhaps even

p.28 THINKING CLASSROOM VOLUME 7 NUMBER 3 JULY 2006
more prevalent approach (the “practical” one) is confining media education to the use of various media apparatus and computers in class as teaching aids, without critical analysis of media texts themselves. In this case the media texts are only illustrations of the content under study, for example, to some physical or chemical laws.

N.K.: What is now going on in this sphere in Russia? Are there any results that can be identified as concrete achievements of Russian media education?

A.F.: In Russia we now have several specialized web-sites offering materials on media literacy to all teachers—and your readers, too. In 2000, the first two bilingual Russian/English sites on audio-visual media education were created (www.medialiteracy.boom.ru and www.mediaeducation.boom.ru), then a Russian site (www.mediaeducation.ru). Later Mediatheka of the School Sector (<http://school-sector.relarn.ru/efim/mainframe.html>), the School Mediatheka (<http://www.ioso.ru/scmedia>), and other sites appeared. In March 2004, the website of the Russian Association for Film and Media Education (<http://edu.of.ru/mediaeducation>) organized the first all-Russian Internet conference on media education. In recent years, Russian media educators have become active participants in international conferences, many of them publishing the results of their research in specialized journals and academic publications concerned with current problems of media and media literacy in the U.S., France, Great Britain, Germany, Belgium, Canada, Australia, and Norway. In Russia itself, the last five years have yielded no fewer than 20 monographs and study guides on media education, and dozens of articles and teaching programs in books and journals on research and education. In 2002, media education was officially registered as a new university specialty—which I think is a really important achievement. In the autumn of 2002 at Taganrog State Pedagogical Institute we began to train future media educators. Some Russian universities offer their students courses in media education. Several departments of the Russian Academy of Education actively promote media education in schools; in 2004, media education centers were established in Perm and Chelyabinsk. In the autumn of 2004, the South-Ural Center

for Media Education held an all-Russian roundtable conference, in which representatives of UNESCO and the Russian Association for Film and Media Education took part. One of the outcomes was the initial publication of the new specialized journal *Mediaobrazovanie*—you may read the full texts of all its issues at the website of the UNESCO Information for All Program (<http://www.ifap.ru/projects/mediamag.htm>).

A.P.: Perhaps you could describe some particularly impressive teaching efforts that you have seen implemented in Russia?

A.F.: Many projects have been realized by my colleagues from the Russian Academy of Education. A network of school mediathekas (libraries containing books, journals, audio and video cassettes, CDs, DVDs, etc.) has been created in recent years, and a number of most interesting creative network projects for schoolchildren have been launched—these directions are guided by Y. Yastrebtseva. Her colleagues, L. Bazhenova and Y. Bondarenko, aim their efforts at promoting media educational work in Moscow schools. During the lessons, play activities are often used (especially with younger children), students perform creative tasks (making a short video film, a photo collage, etc.), and have collective discussions of media texts. Similar work is going on in schools and universities in other Russian cities—Tver, Voronezh, Samara, Perm, Chelyabinsk, Rostov, Taganrog, Tambov, Krasnodar, Yekaterinburg, Volgodonsk... For example, the recognized symbol of media education in Voronezh is the Student Film and Video Club, where participants come to discuss especially significant or controversial films—the club is led by S. Penzin, an art critic and assistant professor of the Voronezh State University. Professor G. Polichko from the State University of Management is the organizer of annual media education

festivals for schoolchildren—with master classes, talks given by well-known

p.29. THINKING CLASSROOM VOLUME 7 NUMBER 3 JULY 2006.

figures of media culture, and collective discussions... Such festivals have taken place for about 10 years in different Russian cities. In 2005, the Center for Media Education in the city of Togliatti organized a Virtual Tour of Media Land, an Internet game for schoolchildren (http://mec.tgl.ru/modules/Subjects/pages/igra/priilog_1.doc). The participants form teams, visit some Russian media education websites, study their content, answer questions, accomplish creative tasks, and create presentations. To find out more about the methods used in particular media educational classes your readers may visit the Biblioteka (Library) section of the Russian Association for Film and Media Education website.

N.K.: Dr. Fedorov, as a person who has worked in many countries, you are in a position to evaluate and compare the level of media literacy and the trends in media education development in Russia and in other countries. Are there essential differences—or are we all moving in the same direction at about the same speed? Who do you think could learn what from whom?

A.F.: Both in the West and in Russia, preference in media education today is given to the critical thinking / critical autonomy development theory, and to cultural, sociocultural, and semiotic theories. Less popular is the protective theory, focusing on screening the audience from the harmful influences of the media. However, my impression is that Western media educators seem to prefer a practical approach (with the emphasis on teaching practical skills for working with media equipment) and a consumption and satisfying needs (of the audience) approach, whereas their Russian colleagues often favor artistic approaches in media education.

Universally recognized are the achievements of our colleagues from Canada and Australia, where media education is a compulsory school discipline. The philosophy and practices of the leading British, French, and American media educators have also obtained general recognition. Traditionally strong are the positions of media education in Scandinavian countries. As for the East Europeans, the world obviously knows more about the experiences of Russian and Hungarian media educators, whereas the achievements of Poland, the Czech Republic, and Romania in this sphere remain little-known—not least on account of the language barrier. Of course, Canada and Australia are far ahead of others in making media education a reality. Here in Russia we have much to learn from them.

A.P.: Why do you think media education is so slow to be taken up or incorporated into mainstream education? It's not given the attention it warrants in North America despite lots of talk about its importance. Why is that?

A.F.: I think that North America should not be regarded as a whole in respect to media education. The achievements of media education are evident in Canada... on the other hand, the progress is much slower in the U.S. Perhaps it's the U.S. domination in the world media markets—above all, the film market—that accounts for the situation: There are quite influential forces there that are not interested in the development of media education in the country. In fact, the lower the media literacy level, the easier it is to sell any media texts. As for the current situation in Russia, media education now receives backing and encouragement from the Ministry of Education and Science (I've already mentioned the registration of the new university specialty), media education projects are supported by the Russian Foundation for Humanities, by the Program of Russian President's grants

“Support of the Leading Scientific Schools,” and by the program of target grants of the RF Ministry of Education and Science “Development of the Scientific Potential of Universities.” However, media education in Russian schools has no official status yet, and courses on media literacy are still a rarity for many Russian universities.

N.K.: When do you think real changes will come?

A.F.: I’m sure serious changes are inevitable... keeping optimistic—within the next ten years.

p. 30. THINKING CLASSROOM VOLUME 7 NUMBER 3 JULY 2006

N.K.: Many of our readers are connected with the RWCT project—you may read about it at our website (www.ct-net.net)—and in teaching they direct their efforts to the use of active methods and the systematic development of critical thinking. In the field of media education such practices are of vital importance; moreover, our teaching goals agree in many respects. Could you comment on their alignment?

A.F.: As I’ve already said, the theories of media education as the development of critical thinking (Critical Thinking Approach, Critical Autonomy Approach, Critical Democratic Approach, Le Jugement Critique, L’Esprit Critique, Representational Paradigm) are now popular in many countries, so there is considerable agreement with respect to goals and purposes. According to these theories, students need to develop the capacity to purposefully navigate a world of diverse and abundant information. They should be taught to consciously perceive, comprehend, and analyze it, and be aware of the machinery and the consequences of its influence upon the audience. One-sided or distorted information (conveyed in particular by television, which possesses a strong arsenal of propaganda) is no doubt a matter for reflection. That is why it’s so important for the students to

be able to tell the difference between the given or known facts and the facts that need to be checked; to identify a reliable source, a biased judgment, vague or dubious arguments, faulty reasoning, etc.

Such skills are especially valuable for the analysis of TV information programs:

They make the viewers “immune” to unfounded statements and all kinds of falsehood. Irrespective of the political system they live in, people who are not prepared to interpret the multiform information they are exposed to are not able to give it an all-round analysis. They cannot oppose the manipulative effects of the media (if there are such effects), and they are deprived of the tools of the media for expressing their own thoughts and feelings about what they have read, heard, or seen.

Of course, we shouldn’t oversimplify media education and, setting aside the artistic aspect, confine it to the development of critical thinking and to the study of TV commercials and information programs (where all sorts of manipulative techniques are the most obvious).

However, I’m convinced that a developed capacity for critical thinking and mastery of such basic concepts of media education as category, technology, language, representation, and audience are the best aids in the analysis and evaluation of any media text.

N.K., A.P.: Thank you for sharing your ideas with us, and with our readers. We wish you continued success in all your creative efforts and in your advocacy of media education.

Mediální gramotnost – nový rozměr vzdělávání

Mediální gramotnost

nový rozměr vzdělávání

Jan Jirák,
Radim Wolák
(editoři)



CEMES
Centrum pro mediální studia



Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání

Jan Jirák, Radim Wolák (editoři)

2007

Recenzovaly:

PaeDr. Markéta Pastorová, VÚP MŠMT ČR

PhDr. Helena Pavličiková, CSc., PedF JČU České Budějovice

Vydal Radioservis, a.s. jako svou 76. publikaci

ISBN 978-80-86212-58-6

Publikace vznikla v rámci výzkumného záměru UK FSV MSM 0021620841, dílčích záměrů IKSŽ a CEMES.

Publikace je součástí projektu občanského sdružení Hermés „Pražské mediální a komunikační centrum – tvorba, ověření a evaluace vzdělávacích programů a výzkumná činnost v oblasti dalšího vzdělávání“, který je financován z prostředků Evropského sociálního fondu, státního rozpočtu ČR a rozpočtu hlavního města Prahy.



CEMES
Centrum pro mediální studie



OBSAH

O knize a autorech	4

I. K postavení a obsahu mediální gramotnosti a mediální výchovy

Mediální gramotnost jako dimenze současného člověka (Jan Jiráček, Radim Wolák)	6
The Media, Journalism and Society (Cultural and moral aspects) (Tadeusz Ząsepa)	12
Die Bedeutung der Medienkompetenz – am Beispiel der medienpädagogischen Fachzeitschrift merz – medien + erziehung (Susanne Eggert)	16
Media Education Conception: Opinion from Russia (Alexander Fedorov)	24

II. Mediální výchova jako součást všeobecného vzdělávání

Minulost v médiích či mediální minulost? (Zdeněk Beneš)	35
Média a český jazyk (Otokar Šoltys)	47
Exkurz do historie českých výstav o médiích (Jan Cebe)	53
Sociologie zpravodajství jako možný rámec mediálního vzdělávání veřejnosti (Tomáš Trampota)	63
Hlas veřejnosti v tisku a výzkumy veřejného mínění (Eliška Jungová)	70
Mediální výchova a politická komunikace (Jan Křeček)	78
Je znalost marketingových strategií vydavatelství populárního čtení nezbytnou součástí všeobecné mediální gramotnosti? (Denisa Kollmannová)	86
„Jugend schreibt“ (Stefan Toepfer)	95
Vzdělávací úloha České televize (Marína Landová)	100
Úloha médií v dalším profesním vzdělávání (František Pelka)	108

III. Novinářství, média a mediální gramotnost

Co změnil internet (Milan Šmíd)	118
Trendy v současném novinářském vzdělávání v ČR (Barbora Osvaldová)	123
Zdroje jako oblast novinářského vzdělávání (Ludmila Trunečková)	134
Digitalizace fotografie jako oblast novinářského vzdělávání (Alena Lábová, Filip Láb)	140
Novinář a profesní vzdělávání – dvě osobní zkušenosti (Václav Moravec)	149

O KNIZE A AUTORECH

I když masová média, mediální komunikace a mediální gramotnost jsou velmi častými náměty odborných, politických i žurnalistických úvah, je v českém prostředí doposud jen velmi málo publikací, které by se snažily toto důležité téma uchopit a podrobněji zpracovat. Téma mediální gramotnosti a mediální výchovy se přitom stává stále běžnější součástí našich životů – proniklo dokonce již i do obsahu všeobecného vzdělávání jako jedno z průřezových témat.

Autoři příspěvků obsažených ve sborníku nazvaného „Mediální gramotnost – nový rozměr vzdělávání“ se pokusili přispět k opatrně se rozvíjející diskusi o vztahu mezi vzdělaností, mediální gramotností a médii. Vědomi si faktu, že mediální gramotnost není jen záležitost institucionalizovaného (školního) vzdělávání jako součást všeobecného vzdělávání, ale má i svou dimenzi mimoškolního vzdělávání (mimo jiné i prostřednictvím médií) a má i rozměr profesní přípravy, například jako výchova budoucích novinářů (také učitelů, ale tomuto aspektu se soubor nevěnuje).

Předkládaný text vznikl propojením příspěvků ze dvou různých konferencí, na jejichž realizaci se obsahově i organizačně podílely Centrum mediálních studií CEMES a Institut komunikačních studií a žurnalistiky UK FSV v rámci řešení dílčího projektu výzkumného záměru MSM0021620841.

První konference byla nazvaná „Mediální gramotnost: vzdělávání profesionálů i veřejnosti“ a konala se ve dnech 16. a 17. dubna 2007. Na její realizaci se vedle jmenovaných institucí zásadně podílel i Goethe-Institut Prag, v jehož prostorách se konference uskutečnila. Dalším významným spoluorganizátorem bylo občanské sdružení Hermés.

Druhá konference se jmenovala „Diskurz, média a obrazy České republiky a Evropy“ a konala se již ve výlučné režii obou pracovišť UK FSV, a to 20. a 21. září 2007.

Příspěvky zařazené do předkládané publikace jsou rozděleny do tří oddílů. V prvním – nazvaném „K postavení a obsahu mediální gramotnosti a mediální výchovy“ – jsou soustředěny texty, které se pokoušejí vymezit mediální gramotnost jako kompetenci svého druhu a mediální výchovu jako oblast, resp. téma vzdělávání. V části „Mediální výchova jako součást všeobecného vzdělávání“ se čtenáři nabízejí příspěvky věnující se různým dílčím oblastem a tématům mediální výchovy. Třetí část shrnuje pod názvem „Novinářství, média a mediální gramotnost“ texty, které se více soustřeďují na proměny profesionalizace práce v médiích jako svébytné oblasti mediální výchovy.

Texty zařazené do sborníku zůstaly v jazyce, v němž byly předneseny, a prodělaly jen velmi drobné textové a formální úpravy. Cílem tohoto editorského přístupu bylo zachovat co nejvíce ráz a charakter textů a více se soustředit na jejich nové – knižní – vřazení do kontextu dalších příspěvků.

Jan Jiráček, Radim Wolák, editoři

Autorky a autoři příspěvků

Prof. PhDr. Zdeněk Beneš, CSc. – člen Ústavu českých dějin UK FF, věnuje se teoretickým, metodologickým a didaktickým otázkám studia dějin a rolí, pojetí a postavení historické vědy

PhDr. Jan Cebe – člen katedry mediálních studií IKSŽ UK FSV, věnuje se studiu dějin médií s důrazem na způsoby řízení českého tisku po 2. světové válce, studuje doktorský studijní program Mediální studia

Susanne Eggert – odpovědná redaktorka odborného časopisu „merz – medien + erziehung“ zabývajícího se mediální pedagogikou, problematice médií se věnuje na univerzitě v Lipsku

Prof. Dr. Alexander Fedorov, Ph.D. – člen Státního pedagogického institutu v ruském Taganrogu, věnuje se rozvíjení konceptu mediální gramotnosti a studiu teoretických a metodických otázek mediální výchovy v Ruské federaci

Doc. PhDr. Jan Jiráček, Ph.D. – člen katedry mediálních studií IKSŽ UK FSV, věnuje se rozvíjení mediální výchovy v českém prostředí

PhDr. Eliška Jungová, CSc. – členka katedry mediálních studií IKSŽ UK FSV, věnuje se studiu vztahu mediální komunikace a veřejného mínění

PhDr. Denisa Kollmannová – členka katedry marketingové komunikace a PR IKSŽ UK FSV, věnuje se studiu vlivu zábavního čítiva, studuje doktorský studijní program Mediální studia

PhDr. Jan Křeček, Ph.D. – člen katedry mediálních studií IKSŽ UK FSV, věnuje se studiu médií a politické komunikace

MgA. Filip Láb, Ph.D. – člen katedry žurnalistiky IKSŽ FSV UK, věnuje se problematice digitální fotografie a zabývá se oblastí nových médií

PhDr. Alena Lábová – členka katedry žurnalistiky IKSŽ UK FSV, věnuje se výuce fotožurnalistiky

PhDr. Marína Landová – členka sdružení Hermés, podílí se na výzkumných a lektorských aktivitách v oblasti médií a audiovizí, působí jako programová manažerka Evropského sociálního fondu v oblasti podpory počátečního a dalšího vzdělávání.

PhDr. Václav Moravec – člen katedry žurnalistiky IKSŽ UK FSV, věnuje se problematice mediální legislativy a etických souvislostí novinářské práce, studuje doktorský studijní program Mediální studia

Doc. PhDr. Barbora Osvaldová – vedoucí katedry žurnalistiky IKSŽ UK FSV, věnuje se výuce zpravodajství

PhDr. František Pelka – člen sdružení Hermés, dlouhodobě se orientuje na výzkum mládeže a na problematiku vzdělávání, dalšího vzělávání a uplatnění na trhu práce

PhDr. Milan Šmíd – člen katedry žurnalistiky IKSŽ UK FSV, věnuje se problematice žurnalistiky v oblasti nových médií a výuce práce se zdroji

PhDr. Otakar Šoltys, CSc. – člen katedry mediálních studií IKSŽ UK FSV, věnuje se sémiotice médií a otázkám jazykové kultury v mediální komunikaci

Stefan Toepfer – redaktor Frakfurter Allgemeine Zeitung, podílí se na projektu „Jugend schreibt“

PhDr. Tomáš Trampota, Ph.D. – člen katedry mediálních studií IKSŽ UK FSV, věnuje se oblasti sociologie zpravodajství

PhDr. Ludmila Trunečková – členka katedry žurnalistiky IKSŽ UK FSV, věnuje se výuce agenturní žurnalistiky a práce se zdroji, studuje doktorský studijní program Mediální studia

Mgr. Radim Wolák – člen katedry mediálních studií IKSŽ UK FSV, věnuje se problematice mediální výchovy, studuje doktorský studijní program Mediální studia

Prof. Tadeusz Zasepa – profesor Katolické univerzity v Lublinu, věnuje se studiu morálních problémů, které přináší medializace moderních společností

I. K POSTAVENÍ A OBSAHU MEDIÁLNÍ GRAMOTNOSTI A MEDIÁLNÍ VÝCHOVY

Mediální gramotnost jako dimenze současného člověka (Jan Jiráček, Radim Wolák)

Za jeden z charakteristických rysů současných (pozdně) moderních společností se považuje jejich **medializace**, tedy skutečnost, že život jednotlivce, skupin i celé společnosti je prostoupen médií (tradičními „masovými“, tedy periodickým tiskem, rozhlasovým a televizním vysíláním, a stále zřetelněji i telematickými „síťovými“ médii, jež na sebe berou více a více charakteristik dříve spojovaných s „tradičními“ masovými médii). Medializací se rozumí skutečnost, že stále více společensky významných, konstitutivních komunikačních aktivit (ekonomické, politické i kulturní povahy) se odehrává prostřednictvím těchto médií, a tedy s jejich aktivní účastí.¹ Namátkou připomeňme mediální nabídku informací nutných k rozhodování v běžném životě (spotřebním) i občanském (např. voličském), prezentace chování v rozmanitých sociálních rolích, zaplnění volného času apod. Média se stávají rozhodující institucí socializace a identifikace se společností, instituce, jež namnoze dokáže zastínit školu i rodinu. Mají zřejmý vliv na chování jedince a společnosti, na životní styl, na kvalitu života vůbec. Přitom sdělení, jež jsou médií nabízena, mají různorodý charakter, vyznačují se velmi svébytným vztahem k přírodní i sociální realitě a jsou vytvářena s různými (namnoze nepřiznanými, a tedy potenciálně manipulativními) záměry. Aktivní vstup médií do sociálně komunikačního života společnosti zvyšuje potřebu členů společnosti znát povahu, podstatu, určující faktory a pravidelnost tohoto působení. Utváří se tak nová svěbytná kompetence – **mediální gramotnost**. Tato kompetence se u jednotlivých účastníků komunikačního života společnosti zvyšuje nerovnoměrně. Média samotná a lidé, kteří v nich pracují (novináři, baviči atd.), se stále zřetelněji profesionalizují a mají k dispozici stále více poznatků o pravidelnostech své práce a jejích dopadech. Na zručnosti získávají i ti, kteří se snaží v médiích prosadit (politici, inzerenti). Naproti tomu uživatelé médií si k této

¹ Běžně se s výrazem „medializace“ setkáme ve významu „proces zveřejňování prostřednictvím masových a síťových médií“. Projevuje se v politickém a publicistickém jazyce, a to v takových výrociích jako „předčasná medializace“, „nevhodná medializace“, „dobře načasovaná medializace“, „nechci to tímto způsobem medializovat“ apod. V odborných textech týkajících se moderních společností a jejich proměn se však setkáváme s výrazem „medializace“ označujícím významnou změnu, jež se stala součástí modernizačního procesu. „**Medializací**“ se v tomto smyslu rozumí **unikátní sociální změna, jejíž podstatou je nebyvalé rozšíření komunikačních médií a jejich stále zřetelnější podíl na životě společnosti**. Tato změna bývá ve svých raných podobách spojována s nástupem vysokonákladového periodického tisku (tzn. masového tisku), později s vysílacími médii (zvláště televizí), dnes také s rozvojem síťových médií. Posun moderních průmyslových společností do informační, postindustriální fáze poznamenáhl pozměnil postavení a roli mediální komunikace – na fungující mediální komunikaci je závislý nejen celý prostor tzv. rozvinutých zemí, ale i velká část planetární ekonomiky (vinou či zásluhou ekonomické globalizace). Winfried Schulz (2004) charakterizuje medializaci jako sociální změnu, v níž hrají média klíčovou roli a již lze definovat čtyři rysy: extenzi, substituci, amalgamizaci a akomodaci. **Extenzi** rozumí skutečnost, že média jako technologie rozšiřují limity možnosti lidské komunikace, a to v rovině prostoru, času i způsobů vyjádření. Pro mediálně saturované společnosti je příznačné rozpojení časoprostorové spojitosti dané možnostmi přenosu sdělení. Navíc se čas rozpadá na vzácný čas příjemce, o jehož pozornost se bojuje, a v podstatě neomezený čas médií, která se o pozornost příjemce ucházejí. **Substituci** se rozumí to, že média částečně nebo zcela nahrazují některé sociální aktivity a sociální instituce (a tím mění jejich charakter). Například televizní debata nahrazuje předvolební mítink. **Amalgamizací** se rozumí skutečnost, že se postupně rozpíjejí hranice mezi mediálními a nemediálními aktivitami. „Užívání médií je vpleteno do předeva každodenního života“ (Schulz, 2004: 89). Média postupují ekonomikou, veřejnou sférou, politikou, jsou kulturotvorná. Mediální definice reality (i politické) se míchá v jeden amalgám se sociální definicí reality. **Akomodací** se rozumí, že samotná existence médií indukuje sociální změnu. Už to, že média jsou a to, jaká jsou, bere v potaz podnikatelská sféra, sportovní sféra, zábavní průmysl i politické strany. Média jsou ale i významným průmyslovým odvětvím, jeho požadavkům se přizpůsobují další odvětví, nabízí pracovní místa, představuje svěbytnou oblast legislativy apod.

kompetenci hledají cestu daleko pomaleji. Zatímco média a ekonomické a politické elity se snaží proces mediální komunikace dostat pod svou kontrolu (a začasť dokážou svoje snahy a zájmy koordinovat), uživatelé namnoze žijí v archaiské raně moderní představě médií jako „institute svobody projevu“, „čtvrtého stavu“, „hlídacého psa demokracie“ apod. Nerovnovážený vztah mezi hlavními aktéry mediální komunikace – médii, politickými a ekonomickými elitami a uživateli – vedl k tomu, že se v řadě zemí postupem času zformovala potřeba **systematického vzdělávání veřejnosti/uživatelů v oblasti mediální komunikace**, která se posléze vyvinula do podoby **mediální gramotnosti jako součásti všeobecného vzdělání**, jako nové kompetence nutné k plnohodnotnému životu ve společnosti. To vedlo k ustavení svěbytné oblasti soustavného pedagogického působení označovaného zpravidla mediální výchova. Dnes je osvojování si základů mediální gramotnosti institucionalizováno do podoby školní i mimoškolní mediální výchovy, jež se realizuje jednak jako soubor volnočasových aktivit, například činnosti nevládních organizací apod., jednak jako součást všeobecného vzdělávání, ať už v podobě samostatného předmětu nebo jako součást předmětů jiných (mateřského jazyka, dějepisu, výchovy k občanství apod.). V českém prostředí, kde sice mají úvahy o mediální gramotnosti jistou tradici (viz Jiráček, 2002), se stala mediální výchova součástí kutikulární reformy, tedy rámcového programu vzdělávání (RPV), kterou realizuje MŠMT ČR v podstatě od roku 2006.

Jedním z významných témat zvyšování mediální gramotnosti a zavádění mediální výchovy je „praktický“ přínos této vzdělávací oblasti pro jednotlivce a společnost a následně pak její vazba na ostatní vzdělávací oblasti. Soustavné zvyšování mediální gramotnosti se obecně považuje za významný prostředek zvyšování kvality jak soukromého (partnerského, skupinového, spotřebitelského) života jednotlivce, tak jeho veřejného (občanského) bytí. Neboť právě média rozdíl mezi veřejným a soukromým začasť smývají, nejistují, nebo dokonce záměrně matou (o tom podrobněji viz např. Fairclough, 1995). To logicky staví mediální výchovu do blízkosti k výchově k občanství, zvyšování jazykové a vyjadřovací kultury, dějepisu a osobnostní výchovy. V tomto textu se budeme zabývat **mediální gramotností jeho dimenzí současného občana**, a tedy její vazbou na zvyšování kvality veřejného života a vztah k výchově k občanství.

Občan může být definován jako osoba „*vybavená znalostmi veřejných záležitostí, která disponuje vědomím o morálních kvalitách, které občanství vyžaduje, a má dovednosti potřebné k účasti ve veřejném životě*“ (Heater, 1990). Četné studie posledních let však ukazují, že občané ztrácejí zájem o veřejné dění ve svých zemích. Pro současné demokracie je stále náročnější motivovat občany k aktivní účasti ve společenských a politických procesech. I proto se již tradiční součástí systému vzdělávání stala jistá forma výchovy k uvědomělému občanství či příprava k občanství, žáci a studenti jsou mimo jiné poučováni o tom, jakým způsobem mohou promluvit do fungování společnosti, ve které žijí, a proč je to důležité.

V naší republice k tomuto účelu slouží vzdělávací obor občanská výchova, který se v RVP pro základní školství objevuje pod názvem „Výchova k občanství“². Spolu s ním bylo do školního kurikula zařazeno i průřezové téma „Výchova demokratického občana“, které by mělo krom jiného „*vybavit žáka základní úrovni občanské gramotnosti. Ta vyjadřuje způsoblost orientovat se ve složitostech, problémech a konfliktech otevřené, demokratické a pluralitní společnosti*“ (Jiráček, 2005: 93). Předpokládáme, že v současném plně medializovaném světě, v němž se stále více

²Elektronická verze RVP pro základní vzdělávání: http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf

společensky relevantních komunikačních aktivit odehrává prostřednictvím médií, jak jsme zkusili vyložit v úvodu, je nemožné dosáhnout této způsobilosti bez rozvoje nové svěbytné kompetence: mediální gramotnosti. Česká školská reforma s sebou proto přinesla i zavedení nového tématu: **mediální výchovy**, které upozorňuje právě na to, že „*pro uplatnění jednotlivce ve společnosti je důležité umět zpracovat, vyhodnotit a využít podněty, které přicházejí z okolního světa, což vyžaduje stále větší schopnost zpracovat, vyhodnotit a využít podněty přicházející z médií. Média se stávají důležitým socializačním faktorem, mají výrazný vliv na chování jedince a společnosti, na utváření životního stylu a na kvalitě života vůbec*“ (Jeřábek, 2005: 101), a proto je důležité rozvíjet schopnost „žít s médii“.

Mnohé definice mediální gramotnosti a mediální výchovy, pocházející ze zemí, kde má tato oblast vzdělávání dlouholetou tradici, v sobě již přímo obsahují tvrzení, že **mediální gramotnost úzce souvisí s dobrým občanstvím**³, mimo jiné i proto, že mediálně gramotný člověk se dokáže aktivně zapojit do společenské komunikace. Někteří odborníci vidí v rozvinuté mediální gramotnosti dokonce nezbytnou podmínku pro to, aby se jedinec dokázal plnohodnotně zapojit do veřejného života⁴ (více viz např. Masterman, 1985; Masterman, 1997; Buckingham, 2003 či Potter, 2004). Do popředí totiž vystupuje důležitost toho, aby občan kriticky vnímal roli médií v občanské společnosti, aby uměl vyhodnotit, do jaké míry jsou média v dnešní době schopna občanům pomáhat v poznávání okolního světa, v racionálním rozhodování, ve zjišťování toho, co je v jejich zájmu⁵, v nejobecnější rovině pak, aby chápal pojetí veřejné sféry a role médií v demokracii⁶.

Vzhledem k tomu, že zavádění RVP, a tedy i výchovy k občanství a mediální výchovy, již probíhá a na řadě škol v ČR se otevírají předměty zaměřené na zvyšování mediální gramotnosti, pokusíme se zde využít zkušeností, které s tímto procesem máme. Téma médií a výchovy k občanství tak zůjme a nahlédneme z úhlu školní a vzdělávací praxe. Zaměříme se totiž na vztah mezi mediální výchovou a výchovou k občanství, jak se jeví v postojích gymnaziálních studentů, kteří navštěvují hodiny mediální výchovy.⁷

Text vychází ze dvou zdrojů: (a) pravidelného hodnocení nabytých poznatků, které probíhá jednou za dva měsíce formou volného psaní, při němž je od studentů získávána zpětná reakce, jež vyučujícímu naznačuje, jakým způsobem žáci hodnotí zajímavost probíraných témat, praktickou využitelnost a přínosnost nového předmětu apod., (b) průběžného výzkumu, který je zaměřen na zjišťování uživatelských zvyklostí studentů ve vztahu k médiím

³Wally Bowen říká: „Media literacy seeks to empower citizenship, to transform citizens' passive relationship to media into an active, critical engagement capable of challenging the traditions and structures of a privatized, commercial media culture, and thereby find new avenues of citizen speech and discourse“ (Citizens for Media Literacy, Asheville, NC, U.S.A, 1996, více viz např. www.aamlinfo.org). Podobně Pat Kipping v textu „Media Literacy - An Important Strategy for Building Peace“ argumentuje „Why Teach Media Literacy? Because it makes you a better citizen. Media literate people understand that media are constructed to convey ideas, information and news from someone else's perspective. They understand that specific techniques are used to create emotional effects. They can identify those techniques and their intended and actual effects. They are aware that the media benefit some people, but leave others out. They can (pose and sometimes answer) questions about who benefits, who is left out, and why. Media literate people seek alternative sources of information and entertainment. Media literate people use the media for their own advantage and enjoyment. Media literate people know how to act, rather than being acted upon. In this way, media literate people are better citizens.“ (Peace Magazine, Toronto, ON, Canada, 1996)

⁴Více viz např. (Hobs, 1998)

⁵Viz DAHLGREN, P., SPARKS, C. (eds.) (1991): Communication and citizenship. Journalism and the public sphere. London: Routledge.

⁶Viz např.: JIRÁK, J., ŘÍCHOVÁ, B. (eds.) (2000): Politická komunikace a média. Praha: Karolinum.

⁷Jeden z autorů tohoto textu začal na počátku školního roku 2006/2007 vyučovat na Dvořákově gymnáziu v Kralupích nad Vltavou předmět Média a my, zaměřený na rozvoj mediální gramotnosti. Předmět byl v prvním a druhém ročníku víceletého gymnázia definován jako povinný, ve třetím ročníku si jej mohli studenti volit z širší nabídky volitelných oborů. Výuka se tedy během školního roku dotýkala téměř sto padesáti studentů. Pro všechny to byl předmět nový, jeho zavedení se setkalo s velkým zájmem ze strany studentů, rodičů i pedagogů, nutno dodat, že první zmínky o zařazení tohoto předmětu do školního vzdělávacího plánu vyvolaly rozporuplné reakce a velmi zajímavé diskuse o jeho potřebnosti.

a zkoumání jejich případných proměn. Výzkum se skládal ze dvou od sebe časově relativně dosti vzdálených fází, které měly postihnout postoje studentů před zaházením výuky v předmětu zaměřeném na zvyšování mediální gramotnosti a po jeho absolvování. V první fázi se jednalo se o výzkum vedený formou strukturovaného dotazníku, který vyplnilo 136 studentů. Šetření bylo následně doplněno strukturovanou skupinovou diskusí s vybraným vzorkem studentů. První fáze proběhla na začátku školního roku 2006/2007, druhá v pololetí. Data ještě čeká zpracování (k použitým metodám viz Švaříček – Šedová, 2007). Výzkum si samozřejmě neklade žádné nároky na reprezentativnost, může být nanejvýše inspirativní sondou do prostředí jedné střední školy a pilotním výzkumem pro rozsáhlejší bádání, přesto však již nyní přináší zajímavé výsledky. Závěry, o něž se v textu pokoušíme, se soustřeďují na vyhodnocení možného přínosu zavádění předmětu zaměřeného na zvyšování mediální gramotnosti na konkrétním příkladu. Proto v textu ponejvíce srovnáváme rozdíly výsledků, které přinesla první a druhá fáze výzkumu (vycházíme přitom z neověřené hypotézy, že jedním z faktorů, které mohly změnu ovlivnit, je právě zkušenost s mediální výchovou, kterou v mezinárodním studiu získali).

První fáze výzkumu například ukázala, že **studenti gymnázia se jen velmi málo zajímají o zpravodajské obsahy v médiích**. Jen 15 ze 136 studentů uvedlo, že sledují pravidelně některou z hlavních zpravodajských televizních relací. Pouze 28 studentů čte pravidelně denní tisk. Zajímavý může být fakt, že studenti nevyužívali k získávání zpravodajských informací ani jiných zdrojů (internet). Většinově prostě považovali zpravodajství (a zejména zpravodajství politické) za nepotřebnou, nezajímavou a nudnou oblast. Zaměřili se na deklarované důvody toho, proč studenti nesledují zpravodajské televizní relace a nečtou zpravodajské deníky, objeví se mezi častými výroky např. tyto: „*Je to nuda*.“, „*Je mi to k ničemu*.“, „*Je to ztráta času*.“

Druhá fáze výzkumu proběhla o šest měsíců později. Během tohoto období se studenti v hodinách předmětu *Media a my* věnovali tématům spadajícím do tematických okruhů mediální výchovy a rozvíjejícím kritické čtení a vnímání mediálních sdělení, schopnost interpretace vztahu mediálních sdělení a reality, chápání stavby mediálních sdělení a vnímání jejich autora, či popisující fungování a vliv médií ve společnosti. Z výsledků této druhé fáze výzkumu je mimo jiné patrný **nárůst zájmu studentů o zpravodajské obsahy**. Při rozboru deklarované motivace změněného postoje zpravodajství zřetelně převládá osvojení si schopnosti přistupovat ke zpravodajství kriticky, s odstupem („*Začalo mě zajímat, proč zprávy vypadají tak, jak vypadají*.“ „*Začal jsem porovnávat zprávy na ČT a na Nově*.“ „*Docela mě překvapilo, co vše se dá o médiích dozvědět*.“ „*Mám pocit, že tomu začínám rozumět*.“ „*Nikdy předtím jsem o tom nepřemýšlela, teď mi to začalo připadat zajímavé*.“), někdy se objevuje ocenění zvýšené mediální gramotnosti jako prostředků k úspěšnější socializaci do světa dospělých („*Povídám si o tom s našima*.“). Zpravodajství (a samozřejmě nejen ono, ale i další typy mediální produkce) se také stalo tématem, o němž se ve školní třídě hovoří.

Součástí této druhé fáze výzkumu bylo i hodnocení předmětu *Media a my* po půl roce jeho trvání a sledování prožívaných vazeb na další předměty, zejména na oblast výchovy k občanství. Zajímavé je, že v hodnotících soudech studentů silně zaznívá význam sepětí předmětu *Media a my* s každodenním životem („*Hlavně se tu bavíme o věcech, se kterými se setkáváme v normálním životě*.“ „*Vždycky mě hrozně iritovala věta napsaná na zdi u vchodu: „Vše, co se ve škole učí, musí být potřebné životu, což se o většině toho, co tu děláme, říct nedá. S počátkem mediální výchovy získávám dojem, že se to aspoň trochu změnilo*.“ „*A myslím, že o obsahu hodin každý přemýšlí každý den*.“). Studenti tedy v plné míře akceptují, že skutečně žijí v medializované společnosti a že média jsou významnou součástí každodenního života a osvojování si mediální gramotnosti

chápu jako užitečnou výbavu pro život ve „své“ společnosti. Současně oceňují, že mediální výchova jim rozkrývá nový pohled na média, a reflektují poznatek, že poznání médií měli za samozřejmé, a teprve teď začínají pronikat do kontraintuitivní povahy poznání médií („*Média, to je něco, o čem si člověk myslí, že toho ví hodně, a přitom je toho tolik, co se ještě můžeme naučit. „Od té doby, co vlastním mobilní telefon s připojením na internet, jsem opravdu velice líný. Díky těmhle hodinám jsem získal podnět k zamyšlení nad svou leností.*“). Současně tímto „odkouzlením“ médií a mediální komunikace začínají zažívat náznaky deziluze a jsou schopni toto nové „hoře z rozumu“ pojmenovávat („*V mediální výchově se dozvídáme řadu zajímavých věcí a to je fajn, na druhou stranu si ale myslím, že mediálně negramotný člověk má o poznání lehčí život, protože se o nic z toho nemusí starat.*“).

Vědomí těsného vztahu mediální výchovy (a tedy i zvyšování si mediální gramotnosti) s každodenností se promítá i do tématu, kterého jsme si všímali nejvíce – do interakce mezi mediální výchovou a výchovou k občanství. Studenti vnímají samozřejmou provázanost a relativní tematickou blízkost těchto dvou vzdělávacích oblastí, porovnávají je a s mediální výchovou asociují její využitelnost („*Bylo by dobré, kdyby se mediálka⁸ sloučila třeba s občankou, protože témata, co se zde probírají, jsou dost podobná, ale v občance se probírají většinou blbiny, které nám toho moc nepřinesou.*“). S mírou nadsázky by bylo možné říci, že i do postojů studentů k výchově k občanství a mediální výchově se promítá skutečnost, že veřejný (politický) život společnosti se stále více odehrává v médiích a prostřednictvím médií. S tím souvisí i fakt, že užívání médií je pro studenty jednoznačně spjata se soukromým životem a spotřebitelským chováním a v tomto smyslu považují mediální výchovu za přínos pro zkvalitnění soukromého života (viz výše), méně ji již vnímají jako podporu v naplňování své role občanské („*Zkrátka si myslím, že to, jak rozumím médiím, nerozhoduje o tom, jestli jsem dobrý nebo špatný občan. Tohle dělení mi přijde podobné přehloupklé, jako kdyby se občané dělili například podle toho, co si dávají ráno k snídani.*“).

Vzhledem k tomu, že mediální výchova se v rámci RVP od počátku rozvíjí jako schopnost „žít s médií“, může – pokud výchova k občanství směřuje k tomu, aby učila mládež zajímat se o svět, ve kterém žije – jí být velkým pomocníkem. Právě tím, že v zácích pomáhá vyvolat zájem o témata, která se týkají věcí veřejných, i když se třeba zabývá popisem toho, jakým způsobem jsou tato témata medializována. Samozřejmě zde existuje mnoho rizik (jedním z nich může být třeba fakt, že mediální výchova se, zdá se, stává tématem takřka módním, tedy k němu může být přistupováno značně nekriticky) a záleží na tom, jakým způsobem bude tento zájem dále rozvíjen.

Literatura:

- BUCKINGHAM, D. (2003): *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- DAHLGREN, P., SPARKS, C. (eds.) (1991): *Communication and citizenship. Journalism and the public sphere*. London: Routledge.
- FAIRCLOUGH, N. (1995): *Media Discourse*. London: Arnold.
- HEATER, D. (1990): *Citizenship: The Civic Ideal in World History, Politics and Education*. London: Longman.
- HOBBS, R. (1998): Building citizenship skills through media literacy education. In Salvador,

⁸„Mediálka“ je výraz, kterým studenti označují hodiny mediální výchovy; dále užívají výrazy „medoška“, či „mediárna“

- M. - Sias, P. (Eds.): *The Public Voice in a Democracy at Risk*. Westport, CT: Praeger Press, pps. 57 – 76.
- JEŘÁBEK, J. a kol. (2005): *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, VÚP.
- JIRÁK, J. (2002): Základní půdorys mediální gramotnosti. In Hrachovcová, M. – Staněk, A. (eds.). *Občanská výchova v globalizující se společnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 71 – 77.
- JIRÁK, J., ŘÍCHOVÁ, B. (eds.) (2000): *Politická komunikace a média*. Praha: Karolinum.
- MASTERMAN, L. (1985): *Teaching the Media*. London: Comedia.
- MASTERMAN, L. (1997): A rationale for media education. In Kubey, R. (Ed.): *Media literacy in the information age: Current perspectives*. New Brunswick, NJ: Transaction.
- POTTER, J. W. (2004): *Theory of Media Literacy. A Cognitive Approach*. London: Sage
- ŠVARÍČEK, R. – ŠEDOVÁ, K. a kol. (2007): *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

The Media, Journalism and Society (Cultural and moral aspects)

(Tadeusz Zasepa)

Introduction

My paper touches complicated relations between media, journalism and society. What joins these three fields is “moral context”. My conviction is that we cannot afford to let media, and television in particular create its own moral context. My arguments will include the suggestion that unless we have a moral context within which to receive the media phenomena, those phenomena will somehow generate an implicit moral context of their own. It is imperative for us therefore to create a moral context that can provide a coherent vision of the fitting role of the media, especially television within our culture.

A Moral Context for the Media

It is important for a community to have an explicit repertory of principles against which to measure media phenomena. The general public in Europe has become so passive in the face of what media television in particular, others that the idea of insisting upon contextualizing principles may sound like madness. In my view, however, the madness is that we have allowed ourselves to be so easily manipulated by so powerful a force without programmatically analyzing its influence upon our foundational sense of what is moral.

We have, by and large, allowed the media culture, even of these principles are tacit and implicit. Before bringing communal understanding of autonomy directly to bear upon the media culture, therefore, let me state plainly how I read the principles that order the media culture in the USA and Europe.

The first principle is consumer manipulation: Generate artificial hunger for products in the profit – driven ethos. If, indeed, we receive the media phenomena within the context of the profit – driven ethos, we will find ourselves disabled. We will not be able to defend ourselves against the manipulation of our feelings and our fantasies. The consumer ethos strives to identify “whims” with “needs”. The most humble products of simple convenience are sold in TV adds through identification with inane dramatic moments. Paper towels save a hostess embarrassment when the boss comes to dinner; a deodorant is the decisive factor in a romantic relationship. But this dramatic energy charges the commonplace with passion. Then passion itself becomes a quasi – moral principle⁹ To exist for very long without passion is to know a certain kind of emptiness. The corruption of the natural human capacity to live a certain kind of emptiness named solitude productively may be one of the most negative contributions of the television ethos.

Another aspect of the media culture is its contentious tone: Presume the hypocrisy of any elevated value – especially religious values. Oddly, I think, we are still operating in a media climate in which there exists a presumption that we must dislodge smug complacency. That might have been an interesting function for the media in 1960⁷; but in the beginning of 21 century, it's odd. There is something offensively self – congratulatory about the newsroom stance of the networks when everyone, in every social role, is presumed vulnerable of the charge of the hypocrisy. The networks have never been forced to try to articulate what their

⁹ERIKSON, E. H. (1987): *Identity: Youth and Crisis*. New York, s. 107 – 114.

positive social vision and social principles are. Yet it is not hard to see that any statement of those principles would have to include an unhealthy zest for muck - raking¹⁰.

In the entertainment sector, television implements the principle: Sexual titillation and sexual stimulation of the viewer engages attention and promotes continued viewing. So much of television entertainment, not just soap operas, indulges voyeurism, and in doing so corrupts young viewers to become habituated to such a stance. It is not sex that is wrong, but the trivialization of sex as entertainment. Rare indeed is the network program that renounces cheap sexual titillation as a plot energizer¹¹.

Television also appears to maintain the principle: Evoke superficial sentimental solidarity with the underdog. Often this principle makes possible the trashing of obvious social values that are part of the legal structure of any governmental system. Robbers, thieves, adulterers, or fraudulent entrepreneurs are made to appear as victims of their unfortunate upbringing or circumstances and are portrayed by beautiful or handsome actors apt at conveying the pathos of a conflicted human situation¹². This attitude is hostile to critical thinking, not supportive of it. Television would often have us believe that the legitimacy of issues is for less important than the generation of emotional sympathy for troubled persons, whatever their values may be.

Finally, the media culture in Europe, and in the USA, holds for a zero taboo ecology. We are asked to demystify each and every no rational allegiance, to reduce every value to some uniformly simple, reasonable explanation. As we do that, we disempower out poetic vision as well as our religious ritual world. The term "taboo" connotes the powerfully felt symbolic limits that a society places upon its objects of reverence. Reverence for sacred ritual objects is an expression of taboo. Refusal to discuss certain things in polite conversation is another. Such symbolic limits help to define the context of our ritual exchange with God. Intuitions of conscience, mystical solitude, engagement with sacred ritual – these are privileged sources of religious experience, yet they are not privileged by the media. They are often the object of ridicule¹³.

Piaget's insights into the nature of autonomy¹⁴ have much to offer us in our quest for the principles of a moral context for the media, particularly the alternative context which I would call principles of Christian humanism. I do not in the slightest way want to suggest that I am in a position to come up with as adequate statement of such principles. But I do want to call for a serious effort of concerned social participants to co-construct this principled agenda. If we choose to take an autonomous stance before the manipulation of the media culture, then we will have to have a substantive dialogue that engages sympathetic viewpoints and that is aimed at generating principles that would promote analysis of present discontents and potential future remedies. The nature of the relation upon which autonomous morality is built will demand difficult but productive dialogue that will reinforce the relation of respect at the same time that it generates moral insight. That is the nature of "autonomy" properly understood.

¹⁰ *ibid*, s. 124 – 130.

¹¹ WINNICAT, D. W. (2004): *Deprivation and Delinquency*. London, s. 181.

¹² *ibid*, s. 184.

¹³ LOUTH, W. (2002): *The Origins of the Christian Mystical Tradition*. Chicago, s. 1 – 17.

¹⁴ PIAGET, J. (1968): *Six Psychological studies* (tüm. David Elkind). New York, s. 100-114.

The Christian Humanism

Some traditional statements of principles representative of Christian humanism, however, would be clearly appropriate here. One of these is respect for the integrity of material creation. We need to discover and acknowledge natural rhythms and natural needs and their relation to the least favored of our societies. This is directly opposed to the consumer manipulation that generates artificial hungers for products in a profit – driven ethos. What is natural? How do we provide access for every participant in society? There is a huge literature on both of these questions. What are lacking are not resources to explore these questions, but rather a recognition of the relatedness of such questions as these to the moral context of the media.

Another positive principle of Christian humanism is critical realism: Honor the sensitive balance of social wholes. Co-construct and celebrate mutual commitments. Demand critical depth and get to the bottom of things. Let's not be manipulated by the trivialization of issues that appears normal for public discourse when public discourse is co-opted by instrumental rationality. We must demand historical, philosophical, and holistic approaches to the moral dilemmas of our times.

Finally, we also need a principle for on-going reappropriation of sacral tradition. Here is where the argument for autonomy comes together with the argument for moral context. At bottom, the base community of any value tradition becomes responsible for the articulation of its principles and for the implications of those principles in the lives of the members of the community. We must be able to articulate what we believe in. Do we know what it is? If we do, we need to say it. And once we've said it, we need to compare it or contrast it bravely to the world that surrounds us¹⁵.

The issue of what we do about the media culture especially about television, is an urgent question. It is true that television offers us the potential to process information and to appropriate experience in ways that have phenomenal implications for our growth as a people and as individuals¹⁶. What one calls “decentering” – taking a society – focused perspective rather than an egocentric one – is promoted by the cognitive stimulation and breadth of experience that TV provides.

But if we are really going to grow into the autonomy that is a mutual recommitment to the co-construction of our deepest values, then we have to have some kind of standard with which to agree and to dialogue. We need the articulation of a core set of truths that we can invest in¹⁷. I am less optimistic about our being able to do this out of our current understanding European Christian principles. I have partly lost hope in our being able to bring about the renewal of values in the general culture in the short run on the basis of present, established habits. I think our renewal will have to come out of base communities.

If we are able to build commitment to base communities (parishes, voluntary associations for self-help, economic cooperatives, etc.), we will be articulating the values that unite us as peers, we will be building agendas for meaningful interaction and thereby spelling out a fruitful vision of living in the new way. The base community concept makes possible the

¹⁵ YOUNISS, J. (1980): *Parents and Peers of Social Development*. Chicago, s. 34.

¹⁶ REAL, M. (2001): *Real, The Expressive Face of Culture: Mass Media and the Shoppe of the Human Moral Environment*. New York, s. 242.

¹⁷ SULLIVAN, W. (2004): *The Moral Leadership and Moral Symbols In public Culture*. Washington DC, s. 28 – 34; DROZDZ, M. (2005): *Logos i ethos mediów*. Tarnów, s. 285.

stance of an autonomous community than can hold its own against the manipulation of the media industries.

Conclusion

To talk of base community is to revisit in sociological form of quality of relation that underlines true moral autonomy. Autonomy can not authentically be represented simply as the power for influence of an individual in a competitive, capitalistic, for – profit economy. Human dignity demands better of us. In the Piagetian theory of logical and human development, there is the potential for understanding the essential foundation of adult morality in a relation of peer, mutual respect. We have seen at least the principal lines of development of such an argument.

What is so offensive about the ethos of the mass media is that it so often substitutes for mutual respect the gross emotional manipulation of the media audience. When they operate out of their own competitive context, the mass media (especially television) substitute aggressive promotion of artificially generated consumer values for peer dialogue (or for appeal reasonable reflection). In a society created for the possibility for genuine autonomy, the media abuse social freedom and often restrict rather than extend moral sensibilities.

In the face of the unilateral domination of the extraordinary social means of communication in our vast communications culture by greedy networks, some form of “autonomous community of moral discourse” will have to be created in order to repossess a forum of genuine social communication. If it takes new structures of voluntary association- base communities – to achieve such a goal, so much the better for us and for our future as a people.

Die Bedeutung der Medienkompetenz – am Beispiel der medienpädagogischen Fachzeitschrift *merz – medien + erziehung* (Susanne Eggert)

Ein sinnvoller Medienumgang erfordert Medienkompetenz

Medienkompetenz ist in der heutigen Zeit zu einer Schlüsselkompetenz avanciert. Dass sie diesen Status zurecht hat, daran besteht kein Zweifel. Denn Medien sind überall in unserem Alltag präsent. Mit Medien halten wir uns darüber auf dem Laufenden, was auf der Welt gerade vor sich geht. Medien erleichtern uns die Arbeit in vielerlei Hinsicht, zum Beispiel wenn wir zu einem bestimmten Thema recherchieren, aber auch ein Statiker tut sich leichter, wenn er seine Berechnungen mit dem Computer durchführen und gleichzeitig deren Konsequenzen visualisieren kann. Auch aus dem Freizeitbereich sind Medien nicht mehr wegzudenken, sei es der Fernsehfilm, der die Unterhaltung am Abend sicherstellt, oder das Computerspiel, mit dem sich Langeweile ganz schnell vertreiben lässt.

Diese Präsenz von Medien bringt aber auch viele Fragen mit sich. Vor allem im Zusammenhang mit Kindern und Jugendlichen gibt es eine Menge Unsicherheiten im Hinblick darauf, welche – vor allem negativen – Wirkungen Medien haben (können).

Das Medienangebot ist heute nur noch schwer zu überschauen. Um sich in diesem ‚Medienschungel‘ zurecht zu finden und Fernsehen, Internet, Handy usw. sinnvoll nutzen zu können, ist ein kompetenter Umgang mit den Medien nötig. Dieser kompetente Umgang muss erarbeitet werden und sich entwickeln. Vor allem Kinder und Jugendliche brauchen Unterstützung bei der Entwicklung von Medienkompetenz. Diese können sie über die elterliche Medienerziehung erhalten, aber auch über schulische und außerschulische Medienerziehung durch medienpädagogische Expertinnen und Experten.

Die medienpädagogische Fachzeitschrift *merz – medien + erziehung* begleitet die Medienpädagogik in Deutschland seit 50 Jahren. Sie greift medienpädagogisch relevante Themen auf, weist auf Probleme und Missstände hin und gibt allen medienpädagogisch Interessierten Anregungen und Hinweise für eine sinnvolle Vermittlung von Medienkompetenz.

Medienkompetenz – was ist das?

Zunächst möchte ich kurz erläutern, was Medienkompetenz überhaupt ist, bzw. was wir am JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis unter Medienkompetenz verstehen. *Medienkompetenz* ist eine komplexe Fähigkeit, die mehrere Dimensionen umfasst. Sie ist ein Teilbereich der „kommunikativen Kompetenz“ und richtet sich auf alle Lern- und Alltagsbereiche, in denen Medien beteiligt sind und/oder in denen mit Medien umgegangen wird. Medienkompetenz ist „die Fähigkeit, die Medien und Techniken, die gesellschaftliche Kommunikation unterstützen, steuern und tragen, erstens zu begreifen, zweitens sinnvoll damit umzugehen und drittens sie selbstbestimmt zu nutzen“¹⁸, um sich damit zu befähigen, sich die Lebenswelt mit Hilfe von Medien anzueignen und sie mitzugestalten. Welche Fähigkeiten Medienkompetenz umfassen sollte, lässt sich auf drei Ebenen beschreiben: *Medienkompetenz* heißt, Medienentwicklungen erfassen, kritisch reflektieren und bewerten können.

¹⁸ Theunert 1999, S. 53

Medienkompetenz bedeutet, selbstbestimmt, kritisch-reflexiv und genussvoll mit Medienangeboten und Medieninhalten umgehen können.

Medienkompetenz ermöglicht, Medien aktiv als Kommunikationsmittel nutzen zu können.¹⁹

Diese Fähigkeiten können nicht stur erlernt werden, sondern man muss sie sich in aktiver, tätiger Auseinandersetzung aneignen. Im Zusammenhang mit einer zielgerichteten Vermittlung von Medienkompetenz kommt der handlungsorientierten medienpädagogischen Praxis eine wichtige Bedeutung zu, denn hier werden Kindern und Jugendlichen Räume zur Verfügung gestellt, um sich aktiv mit Medien auseinander zu setzen.

Welche Rolle spielt nun aber eine Zeitschrift wie *merz – medien + erziehung* in diesem Zusammenhang? Das soll nachfolgend deutlich werden.

50 Jahre *merz* – 50 Jahre Medienpädagogik

Seit die Menschen sich mit Medien beschäftigen, treibt sie die Sorge um, dass Medien Heranwachsende in einer negativen Weise beeinflussen könnten. Das älteste Beispiel dafür sind Goethes „Die Leiden des jungen Werther“, deren Lektüre Jugendliche zum Selbstmord verführt habe²⁰.

Mit dem Aufkommen und der Verbreitung der audiovisuellen Medien wie Radio, Fernsehen, Kino, von denen sich gerade Kinder und Jugendliche angezogen fühlten, wurde diese Sorge größer und es gab erste Überlegungen dazu, wie Kindern und Jugendlichen der richtige Medienumgang beigebracht werden kann. Diese Überlegungen wurden nicht nur im stillen Kämmerlein angestellt, sondern auch öffentlich diskutiert und es wurden erste wissenschaftliche Untersuchungen durchgeführt. Die Medienpädagogik – wenn auch noch nicht unter diesem Namen – war geboren.

Seit den 50er Jahren versucht die Medienpädagogik nun mit einem immer dynamischer werdenden Medienmarkt Schritt zu halten. Seither wird sie von der medienpädagogischen Fachzeitschrift *merz – medien + erziehung* begleitet. Diese erschien erstmals 1957 unter dem Titel „Jugend und Film“ und trug den Untertitel „Vierteljahresschrift des Wissenschaftlichen Instituts für Jugendfilmfragen“. Dieses Wissenschaftliche Institut für Jugendfilmfragen war der Vorgänger des heutigen JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, wo *merz* auch heute noch angesiedelt ist.

Medienerziehung ist zunächst Filmerziehung

Ein Jahr nach dem ersten Erscheinen der Zeitschrift wurde aus „Jugend und Film“ der Titel „Jugend Film Fernsehen“, um auf die Bedeutung des neuen Mediums Fernsehen hinzuweisen. Film und Fernsehen, das waren die Medien, die die Mädchen und Jungen in ihren Bann zogen. Ein Zitat aus dem Jahr 1959 macht deutlich, welche Befürchtungen die Menschen mit diesen Medien verbanden. Das Zitat stammt aus dem Beitrag „Verrohung durch Filme“, den der Philosoph Anton Neuhäusler damals für die Zeitschrift „Jugend Film Fernsehen“ verfasst hat. Er stellt darin fest: *„die spezielle Umwelt ‚Gewaltfilm‘ ... verroht (den Zuschauer) tatsächlich. Sie macht ihn schlecht oder schlechter; als er schon ist. ... Die Gewalttätigkeiten vieler Jugendlicher von heute sind sicher zum Teil ... auf die Selbstverständlichkeit zurückzuführen, mit der Gewalt, Tötung in sich überschlagendem Maß ... täglich auf der Leinwand praktiziert werden.“* Neu-

²⁰ vgl. z. B. Schorb 1995, S. 18

häusler wusste schon damals, dass „eine öffentliche Bitte an Produzenten, Verleiher und Kinobesitzer um Berücksichtigung der gefährlichen Folgen der Gewaltfilme wenig wert hat.“ Er empfiehlt deshalb, die Eltern der Jugendlichen darüber aufzuklären, dass auch Filme, in denen am Ende die Gerechtigkeit siegt, so viel Gewalt enthalten, dass die positive Botschaft davon überlagert wird.²¹ Er plädiert also für die Vermittlung von Medienkompetenz im Umgang mit Filmen, wenn auch zunächst einmal nur an die Eltern.

Medienkompetenz unterstützt gesellschaftliche Partizipation

1976 gab es eine erneute Namensänderung. Fortan hieß die Zeitschrift merz – medien + erziehung. Die Medienentwicklung war so weit fortgeschritten, dass es nicht mehr genügte, sich ‚nur‘ um Film und Fernsehen zu kümmern. Darüber hinaus hatte sich auch der Stellenwert der Medien im Alltag verändert. Ein

Fernsehapparat war längst nichts Außergewöhnliches mehr, die meisten Haushalte hatten ihr eigenes Gerät und darüber hinaus ein Radio und Musikmedien wie Schallplattenspieler und Kassettenrekorder. Medien gehörten mehr und mehr zum Alltag und übernahmen verschiedene Funktionen, die sie heute noch unverändert haben. Sie vermitteln Informationen über Ereignisse und Entwicklungen, sie tragen zur Meinungsbildung bei, sie dienen als Quelle für Orientierungen und Wertvorstellungen und halten Wissen zu allen erdenklichen Themen bereit. Nicht zuletzt dienen sie uns auch zur Unterhaltung. Mit diesem neuen und weitaus höheren Stellenwert der Medien wurde auch der richtige Umgang und eine entsprechende Erziehung zu einem sinnvollen Medienumgang immer wichtiger.

In den 70er Jahren war auch die Technik so weit entwickelt, dass Medien nicht nur passiv genutzt werden konnten. Nun war es auch Laien möglich, mit eigenen Film- und Hörproduktionen an die Öffentlichkeit zu treten und auf sich aufmerksam zu machen. Über Medien hatten sie die Chance, an gesellschaftlichen Entwicklungen zu partizipieren. Vor allem junge Menschen bedienten sich dieses Instruments in Videogruppen, Schülerradios, Medienzentren, Piratensendern, Bürgerkanälen ... merz begleitete diese Entwicklung und gab der Szene Raum. Ein Mitarbeiter des Medienpädagogischen Zentrums Hamburg äußerte sich 1977 in merz folgendermaßen: „Der Einsatz von Medien [ist] im Rahmen der Gegenöffentlichkeitsarbeit ein wichtiger Bestandteil der Aktivitäten von Jugendinitiativen zur Durchsetzung ihrer Forderungen nach selbstverwalteten Räumen und alternativer Freizeit. ... Die agitierende Methode setzt einen Bewusstseinsstand und eine gewisse Bereitschaft voraus, Widersprüche und Erfahrungen zu problematisieren und sich mit Missständen auseinander zu setzen.“²² Die Medienpädagogik konzentrierte sich nun nicht mehr nur auf diejenigen, die passiv Medien rezipierten, sondern lenkte ihr Augenmerk auch auf diejenigen, die aktive Medienarbeit betrieben.

Mehr Angebot erfordert mehr Medienkompetenz

Die Medienentwicklung schritt weiter fort. Mitte der 80er Jahre wurde in Deutschland das duale System eingeführt; neben den öffentlich-rechtlichen Anbietern, die einen klaren Auftrag im Hinblick auf die Vermittlung von Information und Unterhaltung hatten, gab es nun auch private Anstalten, bei denen vor allem das Gesetz der Quote galt. Schlagartig

²¹ Neuhäusler 1959, S. 13ff.

²² Mitarbeiter des Medienpädagogik-Zentrum 1977, S. 196

nahmen Werbung und Product-Placement im Fernsehen zu, die die privaten Anbieter einsetzten, um ihr Programm finanzieren zu können. In Bezug auf Kinder und Jugendliche wurden Fragen danach laut, welche Auswirkungen die Werbeflut auf die Konsumwünsche der Heranwachsenden hätte und ob es vor allem jüngeren Kindern überhaupt noch möglich wäre, Programm und Werbung auseinander zu halten – eine Frage, die auch heute immer wieder diskutiert wird.

Problematisch war aber auch die Menge an Sendungen, die nun zur Verfügung standen. War das (Fernseh-)Programm bis dahin noch einigermaßen überschaubar gewesen, so war es nun kaum mehr möglich, den Überblick über die zahlreichen Sendungen zu behalten. Mit der Zunahme des Programmangebots wurde auch das Angebot an Inhalten, die für Heranwachsende nicht geeignet waren, größer. Damit wurde es auch für Eltern schwieriger, eine Auswahl an Programmen zu treffen, die ihnen für ihre Kinder geeignet schienen.

Digitale Medien, Medienkonvergenz und multifunktionale Medien – neue Herausforderungen für die Medienpädagogik

Die nächste große Veränderung, die ins Haus stand, war die Verbreitung der digitalen Medien. Computer und Internet stellten die Medienpädagogik vor eine weitere große Herausforderung. Die Kinder und Jugendlichen begegneten diesen Medien ohne Vorbehalte und mit einer guten Portion Neugier und schnell lernten sie, sie – zumindest technisch – zu beherrschen. Aber die neuen Medien, vor allem das Internet, hielten und halten auch Gefahren für Heranwachsende bereit. Jugendgefährdende Angebote, für deren Ausstrahlung es in den ‚alten‘ Medien klare Regeln gab, konnten und können im Internet nicht in befriedigender Weise kontrolliert werden. Umso wichtiger wurde es, Kindern und Jugendlichen einen sinnvollen Umgang mit diesen Medien beizubringen und ihnen die entsprechende Medienkompetenz zu vermitteln.

Ein weiteres Phänomen, das mit den aufgezeigten Entwicklungen in enger Verbindung steht, lässt sich unter dem Stichwort „Konvergenz“ fassen. Darunter verstehe ich inhaltliche Konvergenz, also die Mehrfachpräsenz eines Medieninhalts in verschiedenen Medien. Zum Beispiel „Harry Potter“: Zunächst konnte man die Abenteuer des jungen Zauberers nur zwischen zwei Buchdeckeln nachlesen. Schon bald aber war der erste Harry Potter-Film zu sehen und es kam ein Harry Potter-Computerspiel auf den Markt. Im Internet entstanden Harry Potter-Foren. Auch der Konsummarkt nahm sich des Medienhelden an und bot Tassen, Schulmäppchen, Bettwäsche und so weiter mit Harry Potter-Motiven an. Damit wurde es immer einfacher, in die Welt des „Harry Potter“ abzutauchen.

Inhaltliche Konvergenz muss sich aber nicht auf eine konkrete Medienfigur beziehen, sie kann auch ein bestimmtes Thema oder Genre zum Gegenstand haben, zum Beispiel Romantik oder Action. Damit sind aber auch Gefahren verbunden. So kann sich, wer Fan bestimmter Medienangebote ist, zum Beispiel von Action, schnell in eine von Action dominierte virtuelle Welt einspinnen. Die intensive Beschäftigung mit einseitigen Medienwelten kann zur Folge haben, dass die Grenzen zwischen der virtuellen und der realen Welt verschwimmen. Medienkompetenz ist der sicherste Weg, dass es nicht so weit kommt.

Eine Entwicklung, mit der sich die medienpädagogische Forschung und Praxis derzeit beschäftigen, sind die so genannten ‚multifunktionalen Medien‘, die ganz unterschiedliche Tätigkeiten zulassen. Dazu gehören Computer, Internet, die Playstation und das Handy. Zum Beispiel das Handy: Es dient nicht mehr nur zum Telefonieren, mit den meisten Handys können auch Fotos oder kurze Filme aufgenommen werden, die dann auch gleich weiter

geschickt werden können. Viele Handys sind mit einer MP3-Funktion ausgestattet, mit ihnen kann also auch Musik aus dem Internet herunter geladen und angehört werden und so weiter. Das Handy birgt aber auch Risiken. Kinder und Jugendliche können über das Handy auch mit problematischen Inhalten konfrontiert werden, zum Beispiel mit Darstellungen extremer Gewalt (die entsprechenden Stichworte sind Snuff-Videos, also Aufnahmen von realistischen Gewaltinszenierungen oder Happy Slapping, Gewalt, die extra ausgeführt wurde, um sie mit dem Handy aufzunehmen). Solche Darstellungen können Heranwachsende erschrecken oder auch längerfristig in Angst versetzen.

Heute besitzen 99 Prozent der 12- bis 19-jährigen Kinder und Jugendlichen in Deutschland ein Handy²³ (JIM-Studie 2006). Ein kompetenter Umgang befähigt sie dazu, die Möglichkeiten dieses Mediums gewinnbringend zu nutzen.

Fazit: merz fördert Medienkompetenz

1. Wir leben in einer Zeit, aus der Medien nicht mehr wegzudenken sind. Das Angebot an Medien und Medienangeboten ist immens. Obwohl Medien heute technisch sehr weit entwickelt sind, schreitet die Entwicklung immer noch weiter fort.

2. Medien übernehmen verschiedene Funktionen: Sie dienen uns zur Unterhaltung, um Langeweile zu vertreiben, als Informations- und Wissenslieferanten, als Quelle für die Entwicklung von Wertvorstellungen usw. Vor allem Kinder und Jugendliche ziehen die Medien zur Orientierung heran. Hier halten sie Ausschau nach brauchbaren Vorbildern, nach Anregungen, wie sie Probleme und Konflikte lösen können, nach Hinweisen darauf, wie ihr zukünftiges Leben als Frau oder Mann aussehen könnte und wie sie diese Rolle ausfüllen könnten. Die Orientierungsfunktion der Medien birgt ein Risikopotenzial. Kinder und Jugendliche halten in den Medien Ausschau nach tragfähigen Strategien, ihr Leben zu bewältigen. Dabei treffen sie auch auf Angebote, die ihnen falsche Bilder von Realität vorgaukeln. Vor allem dann, wenn sie die Medien wertschätzen, glauben die Mädchen und Jungen auch gern den Botschaften, die diese vermitteln. Wenn fragwürdigen Medienvorgaben in der Realität nichts entgegengesetzt wird, laufen die Heranwachsenden Gefahr, dass sie im Alltag Bedeutung erlangen.

Um die Medien sinnvoll und nutzbringend einsetzen zu können, ist ein kompetenter Medienumgang notwendig. Das Anliegen der Zeitschrift *merz – medien + erziehung* war und ist es, die Entwicklung der Medien zu begleiten und sie dabei kritisch zu beobachten. Damit liefert *merz* Medienpädagoginnen und Medienpädagogen aber auch allen anderen, denen Medienerziehung ein Anliegen ist, Grundlagen für die Entwicklung und Vermittlung eines kompetenten Umgangs mit Medien.

Dafür stehen *merz* verschiedene Rubriken zur Verfügung:

merz-Rubriken

aktuell: Die Rubrik *aktuell* greift Nachrichten aus der Welt der Medien auf, die aus medienpädagogischer Perspektive von Interesse sind. Das können neue Ergebnisse aus der Medienforschung sein, Änderungen im Jugendmedienschutzgesetz usw. Hier finden sich auch Tagungsberichte. Außerdem wird in einem Stichwort ein relevantes Phänomen oder

²³ JIM-Studie 2006

eine Entwicklung aufgegriffen, das kurz aus medienpädagogischer Sicht beschrieben wird.

thema: In der Rubrik *thema* wird fünfmal im Jahr ein Thema aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. Die Themenbreite reicht dabei von „Frühkindliche Medienaneignung“, „Kinder im Mediennetz“, „Jugend und Medien“, „Alte Menschen, neue Medien“, „BabyTV“ über medienpädagogische Modelle für die Praxis bis hin zu Phänomenen wie „Musik im Leben Heranwachsender“, „Patriotismus“, „Humor“ oder „Manga, Bollywood, Martial Arts“.

spektrum: Da es noch viel mehr spannende Themen gibt, die aber nichts mit dem aktuellen merz-Thema zu tun haben oder auch gar kein ganzes Thema füllen würden, wird im *spektrum* weiteren inhaltlichen Beiträgen Platz gegeben. Im *spektrum* werden aktuelle wissenschaftliche Studien dargestellt, aber es ist auch ein wichtiger Ort für Erfahrungen aus der medienpädagogischen Praxis. Darüber hinaus finden sich hier auch immer wieder medienpädagogische Themen aus dem Ausland.

medienreport: Was hat es mit Soaps und Telenovelas auf sich? „Die Zauberlaterne – Kino nur für Kinder“, „Mit Prinzessin Lillifee tanzen und schminken“ usw. Diese Rubrik ist den Einzelmedien vorbehalten und auch noch einmal entsprechend unterteilt in die Bereiche Netzwelt, Fernsehen, Film, Games, Bildungssoftware, Hörmedien, Ausstellungen. Welche dieser Bereiche bedient werden, variiert von Heft zu Heft. Hier werden neue und/oder interessante Medienangebote und aktuelle Entwicklungen vorgestellt und analysiert. Auch einschlägige Veranstaltungen wie die Berlinale oder die Games Convention finden hier Beachtung.

publikationen: Im Publikationsteil werden in kurzer Form oder auch ausführlich neue und neuere Publikationen in gedruckter Form, aber auch online oder auf CD-ROM aus dem Bereich der Medienpädagogik und angrenzender Felder rezensiert.

service: Diese Rubrik wartet mit Veranstaltungsterminen, Wettbewerben, calls for papers usw. auf.

kolumne: Mit einer Kolumne wird das Heft abgeschlossen. Darin äußert sich eine Autorin oder ein Autor kritisch, spitzfindig, zynisch oder humorvoll zu einem Phänomen mit medienpädagogischer Relevanz, sei es eine Urlaubsreise im Medienzeitalter oder die Frage, was BabyTV unseren Babys eigentlich bringt.

merzWissenschaft

Neben der ‚normalen‘ merz gibt es seit 2003 jedes Jahr eine Wissenschaftsausgabe: *merzWissenschaft*. Sie ist denjenigen vorbehalten, die sich empirisch, analytisch oder reflektierend mit einem vorgegebenen Thema auseinander setzen. *merzWissenschaft* beschäftigte sich bisher mit virtuellen Lebenswelten, mit der Rolle der Medien in der Identitätsentwicklung, mit digitalen Klüften und mit dem Verhältnis von Sport und Medien. In diesem Jahr wird der Frage nachgegangen, wie Medien sich ins Beziehungsleben der Menschen einklinken.

merz gibt es außerdem als Online-Ausgabe. Darin können Zusammenfassungen der Texte aus den Rubriken Thema und Spektrum nachgelesen werden sowie alle weiteren Texte in ungekürzter Form. Darüber hinaus stehen hier viele aktuelle Meldungen und es gibt ein Archiv, in dem die Themen der Printausgaben der letzten Jahre noch einmal nachgelesen werden können.

Zum Abschluss eine nicht ganz ernst gemeinte Zeitungsmeldung, die es noch einmal auf den Punkt bringt, warum Medienkompetenz so wichtig ist:

Wütende Eltern zerstören 324 Fernsehgeräte in St. Johann

St. Johann/Landkreis Reutlingen. Nach einem viel beachteten medienerzieherischen Vortrag der Professoren Manfred Spitzer (Ulm) und Christian Pfeiffer (Hannover) in der Albert Schweitzer Grund- und Hauptschule in St. Johann vor rund 480 Eltern, Lehrern und Erziehern kam es nach Angaben der örtlichen Polizei in zahlreichen Mietwohnungen, aber auch in verschiedenen Einfamilienhäusern und Doppelhaushälften zu tumultartigen Szenen. Enthemmte Väter und Mütter, die den Tandem-Vortrag der Herren Spitzer und Pfeiffer besucht hatten, warfen zu nachtschlafender Zeit nach 23 Uhr noch vollfunktionsfähige Fernsehgeräte (darunter auch hochauflösende Plasmageräte der Firmen Toshiba, JVC und Samsung) in angrenzende Gärten, aber auch in den befahrenen öffentlichen Verkehrsraum.

Similia similibus curantur

Die Ausführungen des Neurologen Spitzer und des Kriminologen Pfeiffer sollen Eltern und Alleinerziehende zu ihrem Tun animiert haben. Wie die Korrespondentin Viola Samaretzki von der Südobst-Presse Ulm berichtet, haben die beiden Wissenschaftler die Zuhörerschaft ganz konkret zu dieser Aktion veranlasst. Nur ein fernsehfrees St. Johann, so führte der Neurologe aus, könne für ein non-aggressives Verhalten der Heranwachsenden sorgen. Die Eindämmung von übergewichtigem Kindergut einerseits und die Pazifizierung ungezügelter Mordlust andererseits lasse sich, so der Kriminologe aus Niedersachsen, nur dann noch steuern, wenn es zur radikalen Fernsehenthaltbarkeit im häuslichen Bereich komme. Pfeiffer schloss den Tandem-Vortrag mit dem imperativischen Hinweis: „Lassen Sie uns heute, heute Abend noch mit der Medien-Heilung beginnen“ und Spitzer ergänzte: „*similia similibus curantur* – Gleiches kann nur durch Gleiches geheilt werden, vernichten Sie, was uns und unsere Kinder zerstört, liquidieren Sie das Fernsehen jetzt und ganz konkret!“

GEZ eingeschaltet

Dieser Aufforderung haben sich dem Vernehmen nach in St. Johann über 300 Haushalte in einer ungezügelten Nacht- und Nebelaktion angeschlossen. Bürgermeister Franz Schmeckenbecher warnte die Bevölkerung indessen in einer Postwurfsendung vor weiteren Hardware-Entgleisungen. Selbstverständlich werde er die GEZ (Gebühreneinzugszentrale der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland) in Köln unverzüglich über den Vorgang unterrichten. Ersatzgeräte (12 Zoll) werden zwar im Leasingverfahren gestellt, doch behalte

sich die Kommune weitere geeignete Schritte vor, um dem ungezügelten TV-Vandalismus Einhalt zu gebieten.“²⁴

Literatur

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2006). JIM-Studie 2006 Jugend, Information, (Multi-) Media. Stuttgart (<http://www.mpfs.de/index.php?id=86> [Zugriff: 5.05.2007])

Mitarbeiter des Medienpädagogik-Zentrum (1977). Medienarbeit im Jugendfreizeitbereich – Erfahrungen und Probleme. In: *medien + erziehung*, S. 186-196

NEUHÄUSLER, A. (1959): Verrohung durch Filme. In: *Jugend Film Fernsehen* 4/59, S. 11-18

SHELL, F. (1999): Bedeutung von Medienkompetenz als Bildungsaufgabe und inhaltliche bildungspolitische Zielsetzungen. In: Schell, Fred, Elke Stolzenburg, Helga Theunert (Hrsg.). *Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln*. München, S. 272-281

SCHORB, B. (1995): *Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis*. Opladen

THEUNERT, H. (1999): Medienkompetenz: Eine pädagogische und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension. In: Schell, Fred, Elke Stolzenburg, Helga Theunert (Hrsg.). *Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln*. München, S. 50-59

²⁴<http://www.mediaculture-online.de/Details.305+M55640fc3738.0.html> [Zugriff: 01.04.2007]

Media Education Conception: Opinion from Russia²⁵

(Alexander Fedorov)

Introduction

Just like the education on the whole, media education in Russia resided under harsh ideological pressure for many years. Access to media information (press, television, films, etc.) was denied by censorship. However media education in Russia has existed for about 80 years.

Media education can be distinctly divided into 4 main directions: (1) media education of future media professionals; (2) media education of future media educators or school and university teachers (through special courses at universities, vocational training, web-sites, etc.); (3) media education as a part of traditional education of pupils and students in primary schools, high schools, colleges, universities (through educational curricula), etc.; (4) media education of all people categories in the culture centers, entertainment centers, clubs and others 'additional' institutions, including distance media education (for example with TV, DVD/CDROMs and Internet);

Media education in Russia is not compulsory for all schools & universities (except for some secondary schools on an experimental basis and media orientated universities and faculties). Media education can be integrated into informatics (Internet & computer application lessons), aesthetic (literature, art, music, artistic culture, aesthetics), linguistic (Russian and foreign languages), historical & philosophical (history, philosophy, law) and some other courses. Another variant: optional media education courses.

Russia has not got the compulsory General Curriculum in the field of media education. Some Russian teachers consider the basis of media training to be practical, hands-on studies of media materials, some teachers prefer theory to practice; some focus on the aesthetic value of media text.

The Status of Media Education is not strong in modern Russia. General National Curriculum for Media Education does not exist yet. As media education is not an obligatory separate course, pupils do not take final examinations in it. School inspectors basically seldom talk with Russian teachers about media teaching (because for the most part they do not know what media education is about). But some school principals encourage the application of media education.

Media education is a cross-curricular subject integrated in traditional subject (Languages, History, Arts, etc.). But media education is also an independent option for specific lessons in some Russian schools & universities. Russian teachers prefer audiovisual media to print media, but only less part of Russian teachers can use the Internet. Many Russian secondary schools have a special "computer classes", but part of these personal computers don't have Internet access.

Many Russian teachers think that media literacy is a traditional education with the help of technical media resources. Media language is seldom a subject of school lessons. Russian teachers comment on the difference between traditional teaching and media teaching in

²⁵ The text created with support of the grant of the analytical departmental special-purpose program "Development of the Academic potential of Higher Education" (2006-2008) of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation. Project RNP 21.3.491-"The Development of Critical Thinking and Media Literacy of Students in a Pedagogical Institute in the Framework of the Specialization "Media Education" (03.13.30). The research supervisor of the project is Dr.Prof. Alexander Fedorov.

this way: “Media teaching is effective for the development of personality” (20%); “Media teaching is an effective means of communication & information” (10%); “Media teaching is a more effective means of education” (20%); “Media teaching is a more informative means of education” (30%); “Media teaching is effective for development of aesthetic perception” (10%). Russian teachers see the long-term media education aims for their pupils in the development of pupils’ personality, critical & aesthetical point of view (“I want to develop pupils’ critical thinking”, “The pupil must distinguish between the true & false information”, “The pupil must learn to use Internet”, “I want to develop pupils’ personality, including aesthetic aspects”, “I want my pupils to become more media literate”).

Many Russian educational web-sites & CD-ROMs were created since the begin of 90s. But educational CD-ROMs don’t have a real big official market because of the abundance of media pirates. The number of Russian educational web-sites is very impressive now (about 1,000). These are the sites for all kinds of problems of education & researches, special web-sites about distance education, the methodical web-sites for Russian teachers of different disciplines, the internet magazines & journals about media education.²⁶

About Russian Media Education Associations

The history of Russian Association for Film & Media Education goes back to the Russian Association for Film Education. The first attempts to instruct in media education appeared in the 1920’s but were stopped by Stalin’s repressions in 1934. And a new history of Russian Association for Film Education began in the 1960s. The end of the 1950s - the beginning of the 1960s was the time of the revival of media education in primary & secondary schools, universities, children centers (Moscow, Petersburg, Voronezh, Samara, Kurgan, Tver, Rostov, Taganrog, Novosibirsk, Ekaterinburg, etc.), the revival of media education seminars & conferences.

The first Russian Council for Film Education in Schools & Universities was created as the section of the Russian Union of Filmmakers (Moscow) in 1967. This Council was transformed into Russian Association for Film & Media Education in 1988. The number of members of Russian Association for Film & Media Education is about 300: primary & secondary level schoolteachers, high school, university, college, lyceum teachers & professors, leaders of film-clubs, etc. Russian Association for Film & Media Education includes also members

²⁶ Russian Association for Film & Media Education:

<http://edu.of.ru/mediaeducation>, <http://www.medialiteracy.boom.ru>, <http://www.mediaeducation.boom.ru>

IPOS UNESCO IFAP (Russia): <http://www.ifap.ru>

Media Education on the UNESCO Bureau in Moscow website:

<http://www.unesco.ru/rus/pages/bythemes/stasya29062005124316.php>

The UNESCO Institute for IT in Education, Moscow: <http://www.iite.ru/iite/index>

ICT Technologies in Education: <http://ict.edu.ru/>

Media Education Laboratory of Russian Academy of Education (Moscow).

<http://www.mediaeducation.ru>

Media Library of School Sector: <http://school-sector.relarn.ru/efim/mainframe.html>

Media Center (Internet Journal): <http://edu.km.ru/mcenter>

Media Review (Internet Journal of Media Criticism & Media Education)

<http://mediareview.by.ru>

Federation for Internet Education (Russia): <http://www.fio.ru>, <http://center.fio.ru>

Research Group “School Media Library” (Moscow): <http://www.ioso.ru/scmedia>

YNPRESS Agency (Agency of Young People, Children & Press, Moscow).

<http://www.ynpress.ru>

Media Education Journal: <http://www.ifap.ru/projects/mediamag.htm>

Media Library Journal: <http://www.mediagnosis.ru/mshsen/8/4/1/index.htm>

Information and Education Journal: <http://www.infojournal.ru/journal.htm>

Journalism and Media Market Journal: <http://www.library.cjes.ru/online/?s=4&tp=16&st=1>

Russian Association for Film & Media Education: www.edu.of.ru/mediaeducation www.medialiteracy.boom.ru

of the Laboratories of Screen Arts and Media Education (Russian Academy of Education, Moscow).

Russian Association for Film & Media Education has not got the financial support of the State. But this Association initiated the number of successful projects (International media education conferences in Tashkent (1990), Moscow (1992) and Taganrog (2001), Russian-British Media Education seminar (1992, 1995), the special courses for media teachers, Internet web-sites, etc.

The basic directions of Association are:

- Media Literacy Practice in School & Universities;
- Media Education Projects & Presentations;
- Media Education School & University Programs,
- Teacher Training Programs; Media Education Conference & Seminars;
- Media Education Publications;
- Media Education Researches;
- Media Education Webs,
- Media Education Festivals, etc.

Teacher education and training (pre-service and in-service)

Pre-service teachers' media education has existed in Russia (Pedagogical Universities in Kurgan, Tver, Voronezh, Rostov, etc.) since the 1960's. For example, a course in media education has been offered in the Taganrog State Pedagogical Institute since 1981 (and since 2002 as official Media Education specialization – 03.13.30). Its students are trained to teach media education classes in schools. To fulfill diploma requirements some of them write reviews and essays on themes of media literacy. Some special media education courses (or short seminars) exist also for in-service Russian school teachers (Moscow, Kurgan and so on). Reality bites: only some Russian teachers want to use elements of media education in their lessons.

Some theoretical conceptions

I can generalize Russian models of media education into the following types:

- 1) educationally-informational models (the studies of the theory and history of media & media language);
- 2) ethical and philosophy models (study of moral, philosophical problems on the media material);
- 3) developing models (social & cultural development of a creative person in aspects of perception, critical thinking, analysis, imagination, visual memory, interpretations, etc.);
- 4) practical models (Internet & computer training, media practical use training, etc.) (Penzin, 1987; Sharikov, 1990; Usov, 1993, Spitchkin, 1999; Zaznobina, 1999; Fedorov, 2001; 2005).

I can distinguish also some of the Russian media education principles:

- development of the personality (the development of media perception, aesthetic consciousness, of creative capabilities, of individual critical thinking, analysis, etc.) in the process of study;
- the connection of theory with practice; transition from training to self-education; connection of training with life;
- consideration of individual peculiarities of students.

The main functions of media education are the following: tutorial, adaptational, developing and controlling.

The tutorial function presupposes the understanding of the theories and laws, the adequate perception and critical analysis of a media work, capability to apply this knowledge in other situations, logical capability.

Adaptational function manifests in initial stage of communication with media.

The developing function implies the development of creative, analytical and other capacities of personality.

Task controlling functions - the providing conditions for the analysis of media works (Penzin, 1987; Sharikov, 1990; Spitchkin, 1999; Usov, 1993, Fedorov, 2001, 2005, etc.).

Here are the main stages of my Media Education Model (Fedorov, 2001; 2005):

1) Verification module (the determination of the levels of students' media development and level of media perception);

2) Module of practical creation & perception (mastering creative abilities on the media material and the formation of the media perception of the structure of media texts (including Internet sites);

3) Module of analysis (the development of abilities of critical analysis in the sphere of media);

4) Module of media history (acquaintance with main events in the media culture history, with the contemporary social & cultural situation);

This model includes the cycle of creative practical exercises in the field of media:

1) writing of verbal texts (plans, scenarios, articles, including texts for Internet sites);

2) practical creation of audiovisual media texts (including Internet pictures and photos);

3) "post-production works" (Fedorov, 2001; 2005).

Classification of Levels of Media Literacy/Media competence

Table 1. Media Literacy/Competence Levels' Classification

	Media Literacy/Competence Indicators:	Description of Media Literacy/Competence Indicators
1	Motivation	Motives to contact media flow: genre- or subject-based, emotional, epistemological, hedonistic, psychological, ethical, intellectual, esthetic, therapeutic, etc.
2	Contact (Communication)	Frequency of contact/communication with media flow
3	Content	Knowledge of media terminology, theory, and history
4	Perception	Ability to perceive media flow (including media texts)
5	Interpretation/Appraisal	Ability to analyze critically the functioning of media flows and media in society and media texts of various genres and types, based on perception and critical thinking development levels
6	Activity	Ability to select media and to create/distribute one's own information; self-training information skills
7	Creativity	Creative approach to different aspects of media activity (perceptive, play, artistic, research, etc.)

Detailed descriptions of the audience's media literacy development levels for each indicator (based on the above classification) are given in Tables 2-8.

Table 2. Motivation Indicator Development Levels

	Motivation Indicator Development Levels:	Description of Motivation Indicator Development Levels:
1	High	A wide range of genre- or subject-based, emotional, epistemological, hedonistic, psychological, creative, ethical, intellectual, and esthetic motives to contact media flows, including: - media text genre and subject diversity; - new information; - recreation, compensation, and entertainment (moderate); - identification and empathy; - confirmation of one's own competence in different spheres of life, including information; - search of materials for learning, scientific, and research purposes - esthetic impressions; - philosophic/intellectual, - ethical or esthetic dispute/dialogue with media message authors and critique of their views; - learning to create one's own media texts.
2	Medium	A range of genre- or subject-based, emotional, epistemological, hedonistic, psychological, ethical, and esthetic motives to contact media flows, including: - information and media text genre and subject diversity; - thrill; - recreation and entertainment; - identification and empathy; - new information; - learning ethical lessons from media texts; - compensation; - psychological "therapy"; - esthetic impressions; - weakly expressed or absent intellectual and creative motives to contact media flows.
3	Low	A narrow range of genre- or subject-based, emotional, hedonistic, ethical, and psychological motives to contact media flows, including: - entertainment information and media texts only; - thrill; - recreation and entertainment; - compensation; - psychological "therapy"; - absent esthetic, intellectual, and creative motives to contact media flows.

Of course, the above motives largely depend on such factors as the environment (micro and macro), communication conditions, heredity/genetic code, education/upbringing, age, gender, etc.

Table 3. Contact Indicator Development Levels

	Contact Indicator Development Levels:	Description of Contact Indicator Development Levels:
1	High	Everyday contacts with various types of media and media texts
2	Medium	Contacts with various types of media and media texts a few times a week
3	Low	Contacts with various types of media and media texts a few times a month only.

This indicator is ambivalent. On the one hand, the audience's high level of contacts with various media and media texts does not automatically mean the high level of media literacy in general (one may watch TV, videos or DVDs for hours every day but be still unable to analyze media texts). On the other hand, low-frequency contacts may mean not only the individual's introvert character but also his high-level selectivity and reluctance to consume bad-quality (in his opinion) information.

Table 4. Content Indicator Development Levels

	Contact Indicator Development Levels:	Description of Contact Indicator Development Levels:
1	High	Knowledge of most of the basic terms, theories, and history of mass communication and media art culture, clear understanding of mass communication processes and media effects in the social and cultural context
2	Medium	Knowledge of some basic terms, theories and facts of history of mass communication processes, media art culture and media effects
3	Low	Lack of knowledge (or minimum knowledge) of basic terms, theories and facts of history of mass communication processes, media art culture and media effects.

Table 5. Perception Indicator Development Levels

	Perception Indicator Development Levels:	Description of Perception Indicator Development Levels:
1	High: "comprehensive identification" (with the author of media text)	Identification with the author of media text with basic components of primary and secondary identification preserved
2	Medium: "secondary identification" (with a character (actor) of media text)	Identification with a character (actor) of an information message or media text, i.e., the ability to empathize with a character of media text, to understand his/her mentality, motives, and perception of certain elements of media text (details, etc.)
3	Low: "primary identification" (naïve perception of media text)	Emotional and psychological connection with the environment and story line (sequence of events) of media text, i.e., the ability to perceive the sequence of events of a media text and naïve identification of reality with the content of any text; assimilation of the message environment.

When analyzing perception indicator development levels, it should be noted that the majority of people remember 40 percent of what they saw and 10 percent of what they heard [Potter, 2001, p. 24], and that the perception of information is both an active and social process [Buckingham, 1991, p. 22].

The conclusion that follows is that there are many factors contributing to the success of pop culture media texts: reliance on folklore and mythology; permanency of metaphors; consistent embodiment of the most sustained story lines; synthesis of the natural and supernatural; addressing the emotional, not the rational, through identification (imaginary transformation into characters and merger with the aura of a work); protagonists' "magic power"; standardization (replication, unification, and adaptation) of ideas, situations, characters, etc.; motley; serialization; compensation (illusion of dreams coming true); happy end; rhythmic organization of movies, TV programs or video clips where the audience is affected not only by the content of images but also their sequence; intuitive guessing at the audience's subconscious strivings; etc.

Table 6. Interpretation/Appraisal Indicator Development Levels

	Interpretation/Appraisal Indicator Development Levels:	Description of Interpretation/Appraisal Indicator Development Levels:
1	High	Ability to analyze critically the functioning of media flows and media in society given various factors, based on highly developed critical thinking; analysis of media texts, based on the perceptive ability close to comprehensive identification; ability to analyze and synthesize the spatial and temporal form of a text; comprehension and interpretation implying comparison, abstraction, induction, deduction, synthesis, and critical appraisal of the author's views in the historical and cultural context of his work (expressing reasonable agreement or disagreement with the author, critical assessment of the ethical, emotional, esthetic, and social importance of a message, ability to correlate emotional perception with conceptual judgment, extend this judgment to other genres and types of media texts, connect the message with one's own and other people's experience, etc.); this reveals the critical autonomy of a person; his/her critical analysis of the message is based on the high-level content, motivation, and perception indicators.
2	Medium	Ability to analyze critically the functioning of media flows and media in society given some most explicit factors, based on medium-level critical thinking; ability to characterize message characters' behavior and state of mind, based on fragmentary knowledge; ability to explain the logical sequence of events in a text and describe its components; absence of interpretation of the author's views (or their primitive interpretation; in general, critical analysis is based on the medium-level content, motivation, and perception indicators.
3	Low	inability to analyze critically the functioning of media flows and media in society and to think critically; unstable and confused judgments; low-level insight; susceptibility to external influences; absence (or primitiveness) of interpretation of authors' or characters' views; low-level tolerance for multivalent and complex media texts; ability to rehash a story line; generally, analysis is based on the medium-level content, motivation, and perception indicators.

Table 7. Activity Indicator Development Levels

	Activity Indicator Development Levels:	Description of Activity Indicator Development Levels:
1	High	Practical ability to choose independently and create/distribute media texts (including those created personally or collectively) of different types and genres; active media self-training ability
2	Medium	Practical ability to choose and create/distribute media texts (including those created personally or collectively) of different types and genres with the aid of specialists (consultants)
3	Low	Inability (or very weakly expressed ability) to choose and create/distribute media texts; inability or reluctance to engage in media self-training.

Table 8. Creativity Indicator Development Levels

	Creativity Indicator Development Levels:	Description of Creativity Indicator Development Levels:
1	High	Expressed creativity in different types of activity (perceptive, play, esthetic, research, etc.) connected with media (including computers and Internet)
2	Medium	Creativity is not strongly expressed and manifests itself only in some types of activity connected with media
3	Low	Creative media abilities are weak, fragmentary or absent at all.

Regretfully, there is a danger of narrowing down media literacy/competence to computer or Internet literacy levels (which is the case with some Russian organizations and associations). In our view, such practices ignore influential mass media (the press, TV, radio, and cinema), which is a discriminatory approach to the problem.

Thus we arrive at the conclusion that the media literacy/competence of personality is the sum total of the individual's motives, knowledge, skills, and abilities (indicators: motivation, contact, content, perception, interpretation/appraisal, activity, and creativity) to select, use, create, critically analyze, appraise, and transfer media texts in various forms and genres and to analyze the complex processes of media flows and media functioning.

Media Educational Print Resources in Russia

The Moscow publishing houses have published many media literacy books for schoolchildren & teachers. Articles about media education were published in magazines "Alma Mater", "Pedagogic", "Cinema Art", "Specialist", "Cultural & Information Work", etc. One of the main media education source is a scientific research. The first Ph.D. dissertations devoted to the problems of media literacy emerged else in the 1960s-1970s (O.Baranov, Y.Rabinovich, I.Levshina, S.Ivanova, S.Penzin, U.Usov, etc.). First dissertations devoted to the media education of pupils opened the way for the investigation on the media education problem in Russian universities. The most notable works on the media education theme in universities emerged in the 1980s – 1990s (S.Penzin, S.Odintsova, A.Fedorov, etc.). First works touching the problems of the new media education (including Internet Literacy) were written in the end of 1980's - middle 1990's (A. Sharikov, A.Fedorov, L.Zaznobina, E.Yastrebeva).

Since the mid 1960s Russian educators (O.Baranov, U.Usov, S.Penzin, A.Sharikov, A.Spitchkin, L.Zaznobina, E.Yastrebtseva and others) have published dozens of programs on media & Internet education.

I can distinguish the following types of the tutorial media education programs (basic education, distance & Internet education, combined education):

- programs for the future professionals in the field of media: screen-writers, directors, camera-men, film-critics, etc. (L.Zaitseva, K.Isaeva, I.Waisfeld, I.Trutko, M.Vlasov, R.Urenev and others);
- programs for secondary schools (O.Baranov, L.Bagenova, E.Bondarenko, U.Usov, U.Rabinovich, L.Zaznobina, A.Sharikov, E.Yastrebtseva, etc.);
- programs for universities and colleges, including pedagogical institutes, the institutes of the teacher training institute (E.Gorbulina, O.Nechai, S.Penzin, G.Polichko, U.Usov, A.Spitchkin, A.Fedorov, etc.);
- programs for the complementary education of the audience in centers of the aesthetic and Internet education (sorts of “community centers”): I.Grachenkova, E.Yastrebtseva, Y.Bykhovsky, etc.

According to the types of media education’s models these programs can include the history and theory of media, creative, practical, games, discussions. As to the typology of the tutorial material of programs, they can be linearly or spirally (Penzin, 1987; Sharikov, 1990; Usov, 1993; Fedorov, 2001).

Conclusions

My researches revealed that as media education is not yet an obligatory component of the state Russian schools program, lots of teachers (especially older generation) do not implement it. Some school teachers use media in their classroom just as an illustration for the lesson’s theme. A media text is not a matter of study in that case. And only few teachers do try to integrate elements of media education. For the most part, these are “advanced”, interested, competent teachers who graduated from Teacher Training Institutes where special course on media & Internet literacy was taught and who have an access to quality resources including theoretical books, textbooks, model lessons or magazines on media and Internet literacy. The interviewed teachers follow the “Popular Arts paradigm” and Critical paradigm”. Sometimes their attitude to media education is a synthesis of these two paradigms.

In contradiction to some other countries (for example, the USA or Canada), the school education is centralized in Russia. The Ministry of Education works out the national basic school program, the one and compulsory for all schools. The number of elective subjects is very small compared to the obligatory ones.

As I have already mentioned, the state educational curriculum does not include media literacy. Some institutions take media literacy initiations: the laboratory of media education of Russian Academy of Education (Moscow) wrote experimental educational standards on media education at schools (integrated into the curriculum), the Kurgan Teacher Training Institute uses its own programs of media education (Spitchkin, 1999). Since 2002 Taganrog State Pedagogical Institute has the Official university level specialization Media Education (official registration N 03.13.30) and media education programs’ book.

However these innovations are realized just in relatively few Russian schools and universities. That is why the development of media literacy in Russia depends on the individual efforts of teachers (relatively young as a rule), who try to integrate media education in different subject areas or conduct extra-curricular classes (or clubs) on media culture.

The Russian Ministry of Education is aware of this problem and in future promises to provide technological resources in the areas of sound, video & Internet equipment (for example with the help of Federation for Internet Education).

One of the institutions that provide assistance for the media literacy is Russian Association for Film & Media Education. Teachers and university professors who joined it write doctors' thesis on media & Internet literacy, elaborate models of media education, curriculum materials for schools and universities, publish books (Fedorov, 1989, 1999, 2001, 2002, 2004, 2005, 2007; Baranov and Penzin, 2005; Sharikov, 1990; Spitchkin, 1999; Usov, 1993 and others), provide workshops and seminars on media education. These efforts are aimed at developing pupils' and students' personality – developing an appreciation and critical thinking and analysis, media creativity, etc.

Teachers that I interviewed define their approach to media & Internet literacy in this way: media education is subsidiary to basic education; media & Internet education as effective means for the development of personality; media education is a new possibility for the creative games & group forms of media work; media & Internet education is the means of active practical work with pupils.

Russian teachers report that their long-term media aims are the development of pupils' personality, critical & aesthetical consciousness with the help of advanced media equipment, including Internet.

I think that modern Russia needs the concrete strategies of development of the media education projects. This strategy must concentrate their intentions not only on the technical media equipment of Russian schools but also on the new methodologies, of consuming digital images and information. Russian education needs a productive cooperation with the Ministry of Education, Association for Media Education, Federation for Internet Education, Educational web-sites' & CD-ROMs' producers. Russian education needs also international cooperation for Media Education.

References

- BUCKINGHAM, D. (1991): Teaching about Media. In: Lusted, D. (Ed.). *The Media Studies Book*. London – New York: Routledge, pp.12-35.
- FEDOROV, A. (1989): *It is Hard to be Young*: Cinema & School, Moscow: Cinema-Center.
- FEDOROV, A. (2001): *Media Education: History, Theory and Methods*. Rostov: CVVR, 708 p.
- FEDOROV, A. (2003): *Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions*. In: MENTOR. *A. Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.
- FEDOROV, A. and all. (2005): *Media Education. Media Literacy. Media Journalism*. Moscow: Russian Committee of the UNESCO Program 'Information for All'.
- FEDOROV, A. (2005): Media Education and Media Literacy in the Knowledge Societies. In: *UNESCO between Two Phases of the World Summit on the Information Society*. Moscow: Institute of the Information Society, pp. 329-339.
- FEDOROV, A. (2006): Media Education: The Creative Tasks for University and Schools' Students. In: *Innovation in Education*. N 4, pp.175-228.

- FEDOROV, A. (2004) Specific of Media Education in the Pedagogical Universities. In: *Pedagogica*, N 4, pp.43-51.
- POTTER, W.J. (2001): *Media Literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.
- SHARIKOV, A. (1990). *Media Education: The World & National Experiment*, Moscow: Academy of Pedagogic Science.
- SPITCHKIN, A. (1999). *What is Media Education*. Kurgan: Institute of Teachers Training.
- USOV, U. (1993). *The Basis of Screen Culture*, Moscow: New School.
- YESTREBSTEVA, E., BYKHOVSKI, Y. (2001). *My region is the Center of the Universe: The Development of Telecommunication & Educational Activities in the Regions*. Moscow: Federation for Internet Education, 240 p.

II. MEDIÁLNÍ VÝCHOVA JAKO SOUČÁST VŠEOBECNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Minulost v médiích či mediální minulost?

(Zdeněk Beneš)

I. Expozice problému

Naše realita je historická; prostá sociální skutečnost se od historické liší především tím, že není určována faktorem času. Historická skutečnost naopak je průnikem všech tří časových modů – minulosti, přítomnosti i budoucnosti. K minulosti se obracíme jako k ideálu, někdy jako k varujícímu příkladu – a stejně je tomu s budoucností. Vše posuzujeme z hlediska přítomnosti, která je ve hře času budoucností našich předků a minulostí našich potomků. Hra časových modů je především lidských orientací, hodnot, životních pocitů osobních i generačních. Pravidla této hry dnes neurčuje jen empiricko-kritická diskursivita vědeckého poznání (tak tomu ostatně nebylo plně ani nikdy v minulosti), ale ve stále větší míře, jak se zdá, jakýsi veřejný historický diskurs, do něhož historické vědy pronikají jenom z části. Po staletí evropské kultury je určovaly zásady křesťanství, pak její sekularizované podoby. Prostředky, jimiž se společností šířily, bylo slovo, písmo a obraz. Dnes se tyto komunikační kódy spojují v dosud nebývalé komplexitě. Alchymickým tyglíkem jejich transformace se během 19. a 20. století staly masové sdělovací prostředky. Jejich působení z hlediska historiografického výzkumu se stalo specifickou součástí dějin dějepisectví, jež se postupně rozšířily na bádání o povaze, charakteru a působení historické kultury, jehož je historiografie ústřední kategorií. A toto zakotvení masových sdělovacích prostředků v historické kultuře z hlediska historických věd je východiskem této kapitoly.

II. Půdorys minulostí a jejich základní pluralita

Minulost vystupuje v naší současnosti v několika různých podobách – a je jich daleko více, než tomu bylo kdykoli předtím. Mnohost jejích podob je vyvolána dosud nevídanou různorodostí komunikačních kanálů, jimiž k nám proniká, a interpretačních prizmat, jimiž minulost posuzujeme. „Radikální pluralita“ postmoderny, sankcionizující právoplatnost takřka jakékoli interpretace, byla jenom reakcí na tento stav. Nikoli ale jeho vysvětlením. Může existovat mnohost interpretací, což však nezakládá nárok jejich relevance a především sociokulturního statusu, prestiže, a tedy i vlivu.

Existuje ale také více minulostí – i když dějiny jsou jenom jedny.²⁷ Toto konstatování je paradoxní jenom zdánlivě: jeho význam lze shrnout spojením dvou výroků, jež sice dělí jedno století, ale které dohromady vyjadřují přesně onu proměnlivost historické skutečnosti: „Každá přítomnost má svou minulost (J. R. Collingwood) a přitom každá přítomnost sní o své budoucnosti (J. Michelet)“. Oba historici se sice vyjádřili v singuláru, ale platnost jejich výroků je evidentně plura-

²⁷ BENEŠ, Z. (2000): Jedny dějiny a několik historií. VIII. sjezd českých historiků. Scriptorium, Praha, s. 111-118.

litní. Každý z nás, každá sociální skupina, každá společnost, civilizace, kultura má svou vlastní minulost, a zároveň vždy, kromě tragických a kataklysmatických dob předpokládáme či sníme o kontinuitě či ve druhém případě o radikální změně vývoje.

A právě rozpoznání faktu, že minulost (či obecněji řečeno, historická skutečnost jako totalita tří časových modů, minulosti, přítomnosti a budoucnosti), není singulární kategorií, klade před historika závažné otázky, které jsou pro něho ještě stále nové; před ještě necelými sto lety by to byly otázky nepřipustné a jejich stále trvající novost je v tom, že jsou „živé“, že vyžadují stále nové odpovědi.

Samozřejmě, především existuje minulost daná, „objektivní“, ta, která „se stala“. Jde o minulost fakticistní, nezměnitelnou, o minulost „an sich“. Tato minulost je v moderní historické kultuře normativním horizontem vědeckého zkoumání; stále platí, že historikovým základním úkolem je poznat „jak to ve skutečnosti bylo“. Takový úkol v sobě obsahuje především požadavek, vřazovat studované děje do dobových souvislostí, neboť fakt, a právě fakt kriticky ověřený, je souvislostí.

Sociokulturně se ale zdá stále významnější minulost „operativní“, minulost „für sich“, ta, jež se „zjevuje“ ve vztazích k naší přítomnosti a našim potřebám.²⁸ Je to proměnlivý obraz minulého dění, v němž naše přítomnost se svými potřebami, tužbami a očekáváními nachází nejen svoji legitimizaci, ale má či může mít také funkci irenickou, jak jsme toho byli svědky například v obrazu první Československé republiky po roce 1948, či v jaké vystupují mnohé tradice (svatováclavská, cyrilo-metodějská), a samozřejmě i funkci varovnou (jako tomu je v případech minulostí, s nimiž je třeba „se vyrovnat“). Operativní minulost v sobě obsahuje jak – a to v převážné míře – složku fakticistní, tak ale i složku fiktivní.

A existuje dokonce ještě jedna forma minulosti, jež není ani fakticistní, ani operativní, nýbrž která je z hlediska svého vztahu k historické skutečnosti zcela fiktivní. Představuje ji žánr science fiction; v ní se jedná o budoucí historii.²⁹ Paradox, který v tomto spojení cítíme, je ale jenom zdánlivý. Projektovaná budoucnost je logickou možností s negativním či pozitivním vyzněním a obsahující etické poselství. Je možným světem, a ten je možné z historického hlediska popsat jako uchronii (U. Eco) či virtuální dějiny.³⁰

Při studiu těchto „obrazů minulosti“ musíme vzít v potaz ještě jeden faktor, jímž je bytostná polyfunkčnost historie jakožto nástroje osvojování si historické skutečnosti. Historie od doby svého vzniku plní tři základní funkce: noetickou, edukační a delektorní. Plnila je vždy všechny najednou, jen v rozdílných dobách různou měrou a s rozdílnými akcenty. Novodobá historická kultura, spočívající na historické vědě, přirozeně akcentovala funkci noetickou. Avšak právě tím, že jejím východiskem je vědecký typ poznání, se nutně stala značně abstraktní, myšlenkově náročnou a širší veřejnosti stále méně bezprostředně srozumitelnou. Zatímco ještě naprostá většina prací první poloviny 20. století ještě touto srozumitelností disponovala, o mnoha profilujících pracích jeho druhé poloviny se to již říci nedá. Jádrem vědeckého přístupu ke studiu historické skutečnosti

²⁸ KULA, M. (2004): *Krótki raport o użytkowaniu historii*. Warszawa. Tam i odkazy na jeho další práce.

²⁹ ECO, U. (2002): *O zradlech a jiné eseje*. Praha, s. 225 – 234.

³⁰ FERGUSSON, N. a kol. (2001): *Virtuální dějiny. Historické alternativy*. Praha. (ang. orig. Virtual History, 1997).

je empiricko-kritická analýza stanovených typů informací (historické prameny) spojená s jejich interpretací, tedy sestavením do významového celku.

Z této povahy vědeckého poznávání plyne zřetelně pozorovatelný jev – stačí pohled na knižní pulty, abychom zaznamenali, jak velkou část historické produkce dnes představují knihy zařaditelné do kategorií vědecko-populární literatury či dokonce literatury faktu, kolik je na nich rozličných encyklopedií a slovníků: Ve všech těchto případech máme před sebou knihy, které lze z hledisek a nároků noetické funkce historiografie označit za zprostředkující (multiplikační). Ty sice alespoň zčásti mají i noetický význam, ale plní – připomeňme zejména oblíbená obrazová a encyklopedická díla, s jejichž jazykovými mutacemi se setkáme na knižních pultech snad ve všech (alespoň) evropských zemích – také (a leckdy především) funkci delektorní, tj. zábavnou či relaxační.³¹ Ještě více ji pak plní další a dnes nejrozšířenější podoba sociální komunikace historických informací, jejímž nositelem jsou masová média. Ta jsou producenty a zprostředkovateli velmi velkého množství historických informací – jež je možné, a zároveň také nutné, interpretovat z různých hledisek. Přístup, který bude v této kapitole uplatněn, bude vycházet z principů vědecké interpretace historické skutečnosti, protože at chceme, nebo ne, považujeme vědecký obraz skutečnosti za nejpřesnější a nejpravdivější.

Kdybychom chtěli charakterizovat jeho základní rysy, pak bychom zřejmě dosti rychle našli tři:

1) metodičnost, již charakterizuje experimentálnost vědy, jejíž transformací v historických vědách je historická kritika, stanovující metodická pravidla bádání,

2) systematičnost, již kodifikuje metodičnost, ale zároveň ji vymezuje pojmový a kategoriální aparát vědní disciplíny či oblasti, a kterou ze sociokulturního hlediska zajišťuje profesionalizace a institucionalizace vědy,

3) pravdivost dosahovaných poznatků, která vyplývá z předchozích rysů vědeckého poznání a zajišťuje ji především normativně stanovená a požadovaná verifikovatelnost poznatků.

Už tento přehled ale ukazuje, že ve veřejných mimovědeckých prostorech, v nichž je historické poznání (také) nutné komunikováno, musí být nezbytně i transponováno do jazyků, jež jsou těmto prostorům příslušné. V nich totiž nejsou pro vědeckou diskursivitu – alespoň do značné míry – vytvořeny ani odpovídající recepční podmínky.

Takovéto vymezení se ale opírá o obsah a význam pojmu historie. Odpověď na otázku „co je historické?“ není tak jednoduchá, jak by se mohlo zdát. Již bylo uvedeno, že historickým je především to, co dějinně působí, i když by to v přísném slova smyslu „to, co se opravdu stalo“ být nemělo. Navíc je vztah fakticky historického a fiktivního je v mnohém neurčitý. Přesto, že jde o základní odlišení historického od „básnického“, jež formuloval už Aristoteles, jde o pro historii stále fundamentální problém, o badatelský úkol. Slovo historie a historické tu budu

³¹ Ani slovo zábavná, ani relaxační plně nevysvitují smysl latinského slovesa delectō, –āre, znamenající zábavu za účelem poučení a navíc se přímo váží i ke kategoriálnímu aparátu antické rétoriky. Za upozornění děkuji doc. dr. V. Markovi.

proto užívat v nejobecnějším a ovšem i nejnaivnějším smyslu: historie je prostě minulost. V takovém vymezení není ani časově (kromě přechodu minulosti v přítomnost), ani předmětně vymezena: minulost trvá od jakýchsi počátků do zcela „nedávné přítomnosti“. Na prvním pólu může stát třeba geologická minulost, na druhém osobní vzpomínky našich současníků, odrážející širší životní, tj. sociální, politické či jiné dimenze našich životů.³²

Takovéto pojetí minulosti je zcela záměrné, opírá se o jednu ze základních forem historického myšlení, kterou bychom mohli nazvat historickým povědomím.³³ Historické povědomí je poměrně málo uvědomovaným jevem; lze jej vymezit jako tříšť mnohdy vzájemně nesouvisějících, izolovaných a málo uspořádaných historických informací, jež se k nám dostávají „nechtěně“, tj. z našeho pohledu nezáměrně, prostřednictvím toho, že žijeme v určité době a na určitém místě. Historické povědomí tvoří také základní rovinu „přirozeného světa historie“, i když by se dalo říci, že je integrální součástí přítomné sociální skutečnosti jako jedna z jejích vrstev. S minulostí je přece setkáváme denně, třeba prostřednictvím prosté docházky do zaměstnání, a to nejenom historicitou prostoru, jímž přitom procházíme, ale také za pomoci vzpomínek, jež se nám mohou přitom z nejrůznějších důvodů vybavovat. A je přitom z celkového pohledu lhostejné, zda procházíme venkovskou, ale lidskou činností zkultivovanou krajinou, anebo z hlediska přírody umělým prostředím města.

Z historického povědomí se především na základě obecně kulturních, ale také vědecko-historických vztahů vytváří historické vědomí, které je již systemizovanou a strukturovanou formou historického myšlení – a ze sociokulturního hlediska dokonce jeho formou základní. Je to právě tato forma historického myšlení, která je ze všech tří existujících (tj. povědomí, vědomí, poznání) nejrozšířenější.

Právě média jsou informačními kanály, kudy k nám informace spadající do jedné z těchto pronikají v největší míře. Již na konci 70. let to byla naprostá většina humanitně-sociálních pojmů, které český žák získával z televize, rozhlasu a tisku.³⁴ Masivní rozvoj horkých médií pak tento poměr ještě zvýraznil. A dnes je to dokonce nikoli televize, ale internet, u něhož mladý člověk tráví nejvíce svého volného času. Existuje pozoruhodná, vlastně psychoanalytická definice internetu, podle níž je toto informační médium „sociálním nevědomím moderní doby“. Obsahuje totiž obrovské množství skrytých (nevědomých) informací, které je třeba nejen vyhledat (tj. vybavit si), ale zároveň a především je (nově) strukturovat, vřazovat do nových souvislostí. Tento princip platí i pro zacházení s mediálními informacemi historického charakteru.

Média nabízejí doslova supermarketovou nabídku historických informací; přicházejí se zbožím různé doby trvanlivosti i rozdílné kvality. Nahlédneme-li například do televizního věstníku, tak nás možná až překvapí množství pořadů, jež nám české televize každý týden nabízí. Provedme malou sondu, která do tohoto pestrého světa dá nahlédnout: uvedená čísla jsou samozřejmě platná jenom pro

³² Viz PETRÁŇ, J.: *Příběh Ouběnic II*, v tisku. Zvl. úvodní kapitola.

³³ Viz BENEŠ, Z. (1995): *Historický text a historická kultura*. Praha.

³⁴ PRŮCHA, J (1983): *Perspektivy vzdělání*. Praha, s. 20.

zkoumaný týden, ale přesto mají statistickou platnost. Ve většině případů jde totiž o pořady seriálního typu – buď jsou součástí vysílacích řad (sérií, seriálů, koncipovaných pořadů, anebo jde o pořady vcelku pravidelně se ve vysílání objevující.

Pro týden 2. – 8. dubna 2007 napočítáme na čtyřech hlavních stanicích (ČT1, ČT2, Nova a Prima) 53 pořadů (nebyly započítány reprízy, přítomnost historických témat ve zpravodajství a v reklamě, stejně jako v soutěžních pořadech) v celkovém časovém rozsahu zhruba 116 hodin, tj. asi 17% celkové vysílací plochy. Ani velikonoční svátky, spadající do tohoto týdne, tento poměr příliš nezkrusují, ovlivňují je spíše tématicky, tj. větším vřazením biblických témat do vysílání. Zajímavé je také rozložení těchto pořadů: Jsou soustředěny především na oba programy ČT, zatímco historická tematika na komerčních stanicích (Nova, Prima) je spíše výjimečná a prezentující se zejména hranými (tj. vesměs fiktivními) historickými tématy (zmiňme třeba francouzskou filmovou sérií o Angelice, výpravné filmy typu *Trója* atp.) a sledovat je můžeme spíše v pracovní dny než v sobotu a v neděli.

Žánrová paleta těchto pořadů je prakticky vyčerpávající: od pořadů publicistických, dokumentárních, přes hrané dokumenty, soutěže k hraným filmům a televizním inscenacím (včetně pohádek, odehrávajících se v historických kulisách) až k animovaným filmům. Ve všech těchto pořadech se historie prezentuje jako přímé téma, tyto pořady se prostě minulostí zabývají. Započítat bychom ale měli ještě jeden segment pořadů, v němž se divák setkává s minulostí, a to v jakési meta-podobě. Mám na mysli například hrané filmy, vzniklé v minulosti a přinášející divákovi historickou informaci o své současnosti, tj. době vzniku filmu. Tato zprostředkující forma historické prezentace je faktickým typem historického pramene, nikoli historickým obrazem a vyžaduje si proto poněkud jiný přístup ke své interpretaci, než ony pořady prvního typu.³⁵

Tuto supermarketovou nabídku však nekonzumujeme zcela nereflektovaně. V recepci televizních pořadů s historickou tematikou existuje jistý filtr divácké recepce. Široká škála těchto pořadů není vnímána všemi sociálními skupinami, jež televizní sociologický průzkum vyčleňuje, stejně. Z výzkumu, který jsem prováděl před zhruba deseti lety vyplynulo, že vzdělanostní hranicí pro sledovanost pořadů činících si nárok na odbornost (od historických dokumentů) je úplně střední vzdělání. Ve hře je ale i věk, méně už pak pohlaví.

III. Reklama

Mimo náš hrubý výpočet zůstaly, jak bylo uvedeno, i reklamy, a to přesto, že v nich je historie také přítomna v nemalé míře: připomeňme třeba jenom reklamu, jež byla v r. 2007 vyhlášena českou reklamou desetiletí. „Ale pánové, nemohu Vám napsat opus vlastenecký, neb ničeho neslyším“, zní její ústřední věta, již pronáší hluchý Bedřich Smetana. Kompoziční sílu mu ale dodá vzápětí přine-

³⁵ Film se stal předmětem pozornosti historiků v souvislosti s ideologiemi 20. století. Viz Siegfried Kracauer: *From caligari to Hitler. A Psychological History of the German Film*. Princeton 1947. Dále viz Georg Schmidt (Hrsg.) *Die Zeichen der Histoire*. Wien – Köln 1986; z české produkce Petr Kopal (ed.): *Film a dějiny*, Praha 2005. Všude i další lit.

sená sklenice pilsnerského piva; kapky na oroseném sklu prosvětlené slunečními paprsky vytvoří ve svém odrazu na prázdném listu papíru notovou strukturu. Stačí je překreslit do notového záznamu – a zazní světoznámá Smetanova Vltava. Reklama v poetické a mírně ironické, laskavé rovině spojuje dvě či tři česká historická a národní „místa paměti“: tvůrce české „národní“ hudby a jeho jedno z nejproslulejších děl (jak samotnou symfonickou báseň Vltava, tak i celý cyklus Má vlast) a pivo, jako národní symbol „ustavené“ právě v té době.³⁶ Tento motiv se ostatně v reklamě na pivo neobjevuje poprvé: již dříve byla natočena fakticky variace na totéž téma, využívající ale „jungmanovského“ motivu jazykové obrody českého národa. A ani to není jediná reklama spojující české pivo s českou historií; na stejnou značku piva bychom mohli uvést ještě inspiraci k prvnímu českému motocyklu, či ke borce na znovuvystavění Národního divadla³⁷, či reklamy využívající příchodu Čechů do země a brněnského hantecu na Starobrnno. Připomenout bychom mohli ovšem i stejně laděnou reklamu na karlovarskou Becherovku a řadu dalších reklam vysílaných v minulých letech.

Nejde ale jen o četnost historických motivů ve – zvláště televizní – reklamě. Především jde o to, že reklama zaujímá ve vysílání – stejně jako v rozhlasu či v tisku – významné místo. Jednak pro svou celkovou vysílací plochu, jednak proto, že je spojována s jinými pořady, a to jak tím, že je vysílána mezi pořady, avšak s nedodržením vysílacího času následného pořadu, tak tím, že reklamní bloky jsou vkládány v určitých intervalech do vysílání určitého pořadu (nejčastěji filmu či sportovního přenosu). Je to spojení sice pouze parentetické, nikoli tedy syntaktické, ale o to není její vliv menší. Reklama je totiž koncipována jako „útok na emoce“, je agresivní, třeba už tím, že je natočena se silnějším zvukem, využívá stereotypů, mýtů, klišé, podprahových informací. Navíc je směřována na „průměrného spotřebitele“, reklama na luxusní zboží, kupříkladu Rolls-Royce by se mījela účinkem.³⁸ Všim tím spoluputvájí, jako dnes už součást přirozeného světa historie, naše historické povědomí, a především proto je nutné se jí při studiu dnešní historické kultury zabývat.

IV. Reálná a fiktivní fakta

Může se ozvat námitka, že tu operujeme vlastně se dvěma typy minulosti, a to dokonce jinými, než jaké byly uvedeny v první části textu: pojednou se tu objevuje minulost skutečná (to, co se stalo) a minulost fiktivní. To je samozřejmě pravda, víme však, že jak historické povědomí, tak i vědomí tyto dvě minulosti příliš nerozlišuje a že dokonce ani historické poznání, příslušející vědě, není s to v některých případech odlišit fakta od fikcí.³⁹ Současná metodologie historických věd dokonce fikce v jistém smyslu rehabilitovala, protože za historické nelze označit jenom to, se skutečně stalo, ale především to, co jako historické působí: řečeno poněkud apelativně, našel by se někdo, kdo by se dovážil popřít dějintvorný

³⁶ MACURA, V. (1985): *Znamení zrodu*. Praha.

³⁷ viz www.pilsner-urquell.cz

³⁸ Viz ZASEPA, T. (2002): *Média v čase globalizácie*. Bratislava, s. 28.

³⁹ Viz ASSMANN, A. (1980): *Die Legitimität der Fiction*. München 1980; EVANS, R. J. (1997): *In Defence of History*. N. Y. 1997.

význam nikdy nežijícího Praotce Čecha či kněžny Libuše? Působí dnes víc bitva na Vítkově či na Bílé Hoře jako „to, co se skutečně“ v roce 1420 či 1618 u Prahy stalo, anebo jako její později vytvořený obraz?

Fikce jsou součástí historického myšlení ale i v několika dalších variantách. Jsou spoluvůrci národních stereotypů, národní mytologie, tradic či symbolů. Právě jsme připomněli Bílou Horu,⁴⁰ která může v mnohém sloužit jako takřka prototyp prolnutí skutečnosti, různorodých, především nábožensky, politicky a nacionálně motivovaných interpretací, a dodatečně vložených fikcí, mýtů a legend v jediné historické události. V přímé souvislosti s touto její historiografickou povahou je množství umělecké literatury, výtvarných děl, divadelních a televizních dramatizací či filmů zabývajících se tímto tématem. A zmínit lze také žurnalistiku a politickou sféru, instrumentalizující Bílou Horu v dalších souvislostech.⁴¹

A jenom pro úplnost zmiňme ještě jeden typ fikcí, označitelný dokonce za další typ minulosti – označit ji můžeme jako minulost anticipační, protože se odehrává v budoucnosti. Žánrem, který ji konstituuje, je science fiction. Její „realita“ je tak či onak promítnutím současná do anticipovaného budoucna – Eco tu mluví o metatopii a metachronii. Toto naše sebeprojektování si ovšem nemusí nutně situovat jenom do budoucnosti. V jiné variantě je umísťováno do nějakého paralelního současného světa – pak jde o utopii – či do minulosti – pak lze mluvit o uchronii. Ať tak či onak, vždy do těchto „strukturálně možných světů“ promítáme naše tužby nebo naopak naše obavy a strach.⁴² A ve všech těchto třech případech proto uvažujeme skrytě historicky, protože propojujeme všechny tři základní časové mody, minulost s přítomností a s budoucností.

Právě pro svou četnost a vliv na historické myšlení se fikce staly integrální součástí historiografických výzkumů,⁴³ stejně jako se jimi staly masové mediální prezentace historických informací.⁴⁴ Není tedy divu, že se v pojmoslovné výbavě historiografie objevil i termín „mediální historiografie“. Ujal se, je užíván, potíže jsou ale s jeho vymezením. Je zřejmé, že těžko můžeme do tohoto pojmu zahrnout vše, co je šířeno prostřednictvím médií. Za stejně zřejmě považují, že dělíci čáru mezi odbornou a mediální historiografií nelze vést podle žánrů: Je hraný či polohraný dokument, např. Černobyl – nultá hodina,⁴⁵ jenom dramatizací, nebo je pouhou prezentací odborných věcí formou zdůrazňující emocionální rovinu události, nebo má (jenom zprostředkovaně ovšem) i povahu poznávací (tj. z hlediska předpokládaných adresátů, tj. nikoli odborníků na jadernou technologii)? Obsahuje samozřejmě všechny tři uvedené roviny; co nás ale zajímá především, je to, jakým způsobem tento (a vůbec takovýto typ pořadů) divákovi vnucuje konkrétní

⁴⁰ PETRÁŇ, J. (1996): *Staroměstská exekuce*. Praha, s. 329-339.

⁴¹ Srov. BENĚŠ, Z. (2003): *Bílá Hora po čtyřech letech*. In Kavka, F.: *Bílá Hora a české dějiny*, 2. vyd., Praha: Garamond, 2003, s. 5 – 16.

⁴² ECO, U. (2002): *Světý vědecko-fantastické literatury*. In Týž: *O zrcadlech a jiné eseje*. Praha, s. 225-234.

⁴³ Stačí připomenout dnes už takřka nepřehlédnou literaturu o historické či kolektivní, národní nebo sociální paměti. Naposledy přehledně SVARČIKOVÁ-SLABÁKOVÁ, M. (2007): *Co říká paměť aneb myslus šlechty u nás a v nás*. Diss. UP Olomouc; MAUR, E. (2005): *Paměť hor*. Praha. V obou pracích další bohatá lit.

⁴⁴ Souhrnně viz *Geschichtsdiskurs IV.* – V. Hrsg. Wolfgang Kuttler – Jörn Rüsen – Ernst Schulín, Frankfurt (M.) 1997, 1999.; BARTLOVÁ, M. a kol. (2003): *Pop-history*. Praha.

⁴⁵ Britský dokument z roku 1994 rekonstruuji události výbuchu černobylské elektrárny, více např. na <http://www.csfed.cz/film/230050-chernobyl-nulta-hodina-chernobyl/?text=48552>

ní představu o reálném dění. Exploze čtvrtého bloku černobylské jaderné elektrárny nebyla fatální, ryze technickou záležitostí. Byla způsobeno řadou lidských chyb – a bylo dost příležitostí k tomu, aby (přes konstrukční nedostatky či chyby instalovaného jaderného reaktoru) se jí dalo předejít. Selhal „lidský faktor“; a ten byl v daném dokumentárním pořadu prezentován především hranými scénami. Není zcela jisté, zda se ony rozhodující okamžiky odehrály přesně tak, jak je režisér inscenoval – a z hlediska reálného dění a jeho výsledku je také zcela irelevantní, zda mu tón hlasu či mimika toho či onoho inženýra přítomného v oné tragické hodině na velině elektrárny skutečně odpovídá. Z hlediska diváka a tedy interpretátora pořadem předloženého dění je podstatné to, že si tyto rozhodující okamžiky po jeho shlédnutí bude vybavovat přesně či více méně přesně tak, jak je viděl.

V. Hranice diskurzivity

A tady je místo pro otázku po dělicích liniích diskurzivity mezi odbornou a mediální historiografií. Již jsme uvedli, že není možné jejich oddělení podle žánrů. Důvod je jednoduchý a předchází stručné charakterizační náčrty jej již naznačily: ocitáme se znovu v situaci, v níž máme co do činění s velmi nestabilním a nejednoznačným žánrovým systémem. Tradiční žánry odborné literatury, jako jsou vědecká monografie, studie, recenze atp. se dostávají z hlediska své komunikace ve veřejných prostorech kamsi na okraj zájmu. Vyžadují zpravidla značné množství specifických znalostí, jež stěžují jejich přijetí širší kulturní veřejnosti. Je to důsledek výrazného zteoretičtění historie ve druhé polovině minulého století, stejně jako nastávající změny obecného kulturního diskursu. Na místo systematického, „plynulého“ výkladu, jaký si odborný diskurs tak jako tak vyžaduje, se ve veřejných prostorech stále více uplatňuje diskurs takřkajíc „klipový“, spočívající na rychlém spádu děje a opírající se o episodičnost,⁴⁶ svým způsobem fragmentárnost,⁴⁷ multimodalnost⁴⁸ a emocionálnitu. Abychom uvedli alespoň jeden příklad: tomuto novému typu diskursu odkažme na podobu a strukturu dějepisných učebnic, které ze všech současných historických textů tuto složitou strukturaci různých typů verbálních a neverbálních informací odhalují snad nejvíce;⁴⁹ a z psychologických výzkumů se navíc dozvídáme, že dnešní mladé generace jsou namnoze už na hony vzdáleny staré čtenářské zkušenosti soustředěného a tichého čtení „nad knihou“; jejich způsob čtení je kaleidoskopický, vyžadující si „přeskakování“ a „odbočování“.

Tomuto typu vnímání vyhovuje (respektive je možná na tomto základě vytvářen) princip televizního dálkového přepínače;⁵⁰ byl to tento technický krok, který nejvýrazněji přispěl k tomu, že televize – a následně video – přestala být vnímána a sledována ve stylu „kina“, tj. lineárního a nevratného obrazového a textového vyprávění a stala se (možným a vhodným) nástrojem segmentace

⁴⁶ Viz LEDUC, J. (2005): *Historici a čas. Koncepce, otázky, diela*. Bratislava. (orig. Les Historiens et le Temps, Paris 1999).

⁴⁷ K úloze fragmentu v literatuře viz SUSINI-ANASTOPOULOSOVÁ, F. (2005): *Fragmentárne písanie. Definície a prínosy*. Bratislava. (orig. L'Écriture fragmentaire, Paris 1997).

⁴⁸ LEEUW, T. van (1992): *The Schoolbook as a multimodal Text*. Internationale Schulbuchforschung 14, s. 35–58.

⁴⁹ Viz BENES, Z. (2003): *Dějepisné učebnice*. In Manuál Encyklopedie českých dějin, Praha, Hist. ústav AV ČR, s. 314–323.; KRATOCHVÍL, V. (2004): *Modely na rozvíjení kompetencí žáků*. Bratislava, s. 33–44.

⁵⁰ ECO, U. (2007): *Rakiem. Goraca wojna i populizm mediów*. Warszawa, s. 5–6 (orig. A passo di gambero. Guerre calde e populismo mediatico, Milan 2006); Zasepa 2002, s. 180.

vnímaného (včetně možnosti časového návratu, prostřednictvím přetočení záznamu zpět).

Televize – a předtím samozřejmě již film, chceme-li nadále zůstat u souvztažnosti slova a obrazu – ovšem mimořádným způsobem rozšířila a zhodnotila výpovědní možnosti historika. Obraz, a zvláště obraz barevný, ve spojení se slovem umožnil mediální svět dále „zreálnit“. Opět alespoň jedno připomenutí: o co větší persvazivnost má dílo vynikajícího francouzského historika Georgesu Dubyho *Století katedrál*⁵¹ jako televizní seriál než jako – byť výborná – odborná kniha. Samostatným tématem pak zůstává vztah klasických tištěných médií a médií elektronických z hlediska možností svého užití.

Klasická tištěná média mají velmi dlouhou životnost, což se úzce propojuje s jejich snadnou použitelností, nevyžadující žádné zprostředkující přístroje. Mají i velkou mobilitu, jsou použitelná kdekoliv a jsou i méně náročná na transport. Navíc je lze číst „se zpětným nalistováním“, opakovaně, s rychlostí vyhovující konkrétnímu čtenáři a odpovídající konkrétní situaci, včetně možnosti selektivního či rychlého čtení. Nermalou položku ve vnímání tištěných médií hraje i kulturní tradice. Naproti tomu v nich lze jen obtížně aktualizovat obsah a tištěná média také mohou zpracovat a předkládat informace pouze „staticky“. Tuto nevýhodu elektronická média nemají, nabízejí možnosti rychlé a leckdy i okamžité opravy či úpravy informací, jež navíc přechovávají na velice malém prostoru. Uspadňují také vyhledávání nových informací, jejich přenos na velké vzdálenosti a to i v multimediální podobě.

Z tohoto přehledu vyplývá, že klady i zápory obou typů médií jsou relativně vyrovnané; jinak řečeno, mohou se (alespoň prozatím?) vzájemně doplňovat. K tomu připočteme, že se, díky například rozhlasu a žurnalistice vůbec, znovu posiluje role mluveného slova,⁵² a tak se „gutenbergovská“ galaxie začíná prolínat nejen s galaxií „lumiérovskou“, ⁵³ ale také „ciceronskou“. ⁵⁴ Jejich propojení má multimediální povahu, velmi odlišnou od předchozích historických modelů jejich souvztažnosti (například v emblematické ⁵⁵ či v církevním umění a liturgice) a odlišná je také jejich recepce jak v sociokulturním horizontu, ⁵⁶ tak i v individuálním, osobnostním charakteru.

VI. Pokus o shrnutí a klasifikaci

Hranici mezi odbornou a mediální historiografií tak budeme nuceni vést daleko obezřetněji, než jenom technologicky (elektronická média, tisk, orální kultura), či žánrově (typy textů určené jako „vědecky-odborné“, popularizační, literatura faktu, texty typu non-fiction, umělecká beletrie, poezie, drama, film). Dělicí linie bude muset zřejmě kombinovat hledisko funkční a diskursivní.

⁵¹ DUBY, G. (2002): *Věk katedrál. Umění a společnost 980 – 1420*. Praha.

⁵² Na půdě historiografie jde zejména o oral history. Viz VANĚK, M. (2004): *Orální historie ve výzkumu soudobých dějin*. Praha ÚSD AV ČR Praha; též Švaříčková-Slabáková, 2007.

⁵³ MONACO, J. (2004): *Jak číst film*. Praha; Schmidt, 1986.

⁵⁴ KRAUS, J. (1998): *Retorika v evropské kultuře*. Praha. ONG, W. J. (2006): *Technologizace slova*. Praha. (orig. Orality and Literacy. The technologizing of the World, 1982).

⁵⁵ Viz např. PELC, J. (2002): *Slovo i obraz na pomezí literatury i sztuk plastycznych*. Kraków; též Ong, 2006.

⁵⁶ Marcin Kula, 2004.

Mohlo by se zdát až paradoxní, označíme-li za východiskové hledisko funkčnost, tj. intencionalitu, záměr, který autoři tomu kterému historického textu přiřkli. Ale tato zdánlivá paradoxnost se vysvětlí, uvědomíme-li si, že i diskursivita může mít instrumentální funkce. Odborný diskurs lze jak zneužít, tak imitovat. Historické povědomí a ještě i vědomí, zejména tehdy, když se prezentují achronními typy historického myšlení, jako jsou historická (či jakkoli jinak určená) paměť, nejsou s to – anebo to leží mimo jejich diskursivní horizont – toto zneužití odborného diskursu rozpoznat. Z poslední doby uvedme – přesto, že se netýká historie, ale týká se roviny myšlení, jež se s historií nedělitelně prolíná, totiž etiky – třeba pořad holandské televize (10. 6. 2007) o „tržní nabídce“ nevyčísitelně nemocné ženy, nabídnouví svoji ledvinu tomu zájemci, kterého si v televizním pořadu „vybere“. Jak se na konci pořadu ukázalo, šlo (s vědomím všech zúčastněných) o mystifikaci, která měla poukázat na etická dilemata moderní medicíny; a historická témata na tom nejsou v tomto ohledu o moc lépe, i když v sociokulturním horizontu nemusí jít o tak životně existenční problém. Ale stačí snad znovu připomenout dnes nejen u nás tolik oblíbený termín „vyrovnání se“ s dějinami. Tento svou povahou zřetelně mediální pojem nelze přesně vymezit, nemá oporu v kategoriálním aparátu historických věd, protože se neváže k žádné metodické a dokonce ani metodologické kategorii. V těchto vazbách nelze ani přesně definovat jeho význam – právě při takovém pokusu se nutně ukáže, jak je tento termín instrumentální, jak se neustále musí naplňovat vždy ad hoc vytvářenými významy a obsahy. Navíc jde o kategorii, která má nejspíše význam pouze pro soudobé dějiny, jež jsou nejčastěji definovány právě jako dění „spoluprožívaného času“.

Tím však nechceme tento termín diskreditovat. Jeho „neuchopitelnost“ či bytostná mediálnost nás totiž odkazuje právě k jádru věci, k odpovědnosti za možné významy, jež v masové komunikaci mohou informace nabývat. Také jsme se již zmínili o trojediné funkci historie – noetické, edukační a delektorní. Moderní, tj. novověká historická kultura vsadila na funkci noetickou, z níž zbyvajících dvě měly pouze vyplývat; zdá se ale, že nyní prochází tento model historické kultury vážnou proměnou. Stále preferuje noetickou funkci, zároveň ale mění její charakteristiky. V porozumění této proměně nám pomůže pohled na rozdíl v charakteru diskursivity mezi odbornou a mediální historiografií.

Víme, že odborná historiografie zdůrazňuje systematickosti a metodickosti, založené především na induktivní metodologii. Samy o sobě to však jsou „pouze“ formální pravidla, metodicky a systémově lze postupovat i v mediální historiografii, kde však místo historické kritiky zaujmou zejména postupy rétorické a sémiologické. „Atomem“ vědeckého historického poznání je kriticky prověřený fakt – avšak fakt je vždy souvislost, a v tomto případě v prvé řadě souvislost dobová, nikoli soudobá. Ta naopak instrumentalizuje historické dění. Činí tak už tím, že klade důraz na onu operativní minulost, kterou zpřítomňuje a aktualizuje.

Ruku v ruce s tím jde požadavek na novost či dramatickosti. Novost tu ovšem nijak nemusí (i když může) znamenat skutečně noetickou objevnost. Často jde o novost zprostředkovanou, o znovuvvedení problému do obecné známosti či o vyvolání veřejného zájmu o téma, jež se právě – z nejrůznějších důvodů – jeví jako zajímavé či provokující. Jedním z nejčastějších motivací tu bývají (jak je tomu ostatně i v odborné historiografii) různá výročí (pro letošní rok můžeme uvést výročí Charty 77), výročí významných osobností, atp. A co se týče dramatickosti, stačilo by snad odkázat

na novinové titulky, zejména pak titulky v bulvárním tisku. V těchto souvislostech se ukazuje jako podstatné také samotné téma zájmu, protože mezi tématem odborně relevantním a mediálně zajímavým může existovat i značná mezera.

S dramatickostí souvisí i další výrazný znak mediální historiografie – je jím individualizace dění. Jejím příznačným rysem je „příběhovost“, ať už jde o příběh osobnosti (viz Operace Silver A), nebo „věčný“ (připomeňme například televizní sérii Lapidárium anebo Minuty 20. století). Individualizací se před history upřednostňuje story, jak poznamenal svého času P. Sorlin.⁵⁷ A tato proměna má své dalekosáhlé důsledky: Je jím jev, pro který lze užít tradičního termínu porozumění. V jistém smyslu jde o „rehabilitaci“ fenoménu empatie – ve vědeckém diskursu ostatně znovuoživený americkým konceptem „účastnické epistemologie“. Divák je vtažen do děje, vnímá history jako story, fascinuje ho vyprávění, příběh (ať už je to opravdu příběh (film), anebo je příběh konstruován na nějakém půdorysu, jaký nabízí třeba fotografie. A takovýto přístup posouvá do popředí - ať se nám to líbí, nebo ne - i další opomíjený a dokonce odsuzovaný fenomén, totiž subjektivitu vnímání a interpretací. Více jak vítaným prostředkem tu je vizualizace (obraz jako sdělení, ale i titulek v novinách) Vizualní složka historické kultury, ale také její celá mimovědecká část, užívá jiný druh racionality: je emoční a subjektivní (ale pozor: nikoli pouze individuálně subjektivní, nýbrž „intersubjektivní“, sociálně subjektivní. A tady se pak proměňuje i status estetický: ke slovu přichází prostá zábava, koncentrovaná do poměrně úzké škály motivů a symbolů.⁵⁸

Princip individualizace historického dění má ale možná hlubší zakotvení, než je jeho pouhá provázanost se žánry mediálních sdělení. Sociologové upozorňují, že se zřejmě proměňuje náš dnešní vztah k minulosti. Méně nás už zajímá minulost „veřejná“, která podle klasického pojetí historické vědy 19. století byla dominantní: předmětem historického výzkumu byl člověk jako sociální bytost. Namísto toho se nyní pozornost i historiků soustřeďuje na minulost soukromou, na individuální dilemata, na problém dobra a zla;⁵⁹ můžeme hovořit o antropologizaci dějin. Z této proměny vyplývá i předchozí upozornění na etické podhoubí sociokulturních funkcí historiografie. Zároveň se také vytváří nová pluralita obrazů minulosti, jež je – jak prokazují sociologické průzkumy např. televizního vysílání – závislá na sociálních, vzdělanostních, věkových či genderových charakteristikách.⁶⁰ Pravděpodobně v ní také existuje také jiná preference témat a dějinných epoch, než kterou najdeme uvnitř historické vědy.

Zmínit je třeba ještě jeden aspekt, hodný výzkumu, a hojně také studovaný. Jde o institucionální stránku jak odborné (věda je sociální institucí), tak i mediální historiografie, která je výrazně odlišná od podoby a charakteru institucionalizace odborné historiografie. I ta se – například prostřednictvím grantů či politických objednávek – musí „starat“ o své finanční zabezpečení, ale přesto není její existence tak přímo závislá na trhu. V případě mediální historiografie je to závislost médií

⁵⁷ Viz Geschichtsdiskurs V, s. 314–336.

⁵⁸ ZASEPA, T. (2002): *Mediá v čase globalizácie*. Bratislava.

⁵⁹ Souhrnně viz SZACKA, B. (2006): *Czas przeszły, pamięć, mit*. Warszawa, s. 221–222.

⁶⁰ Beneš, 2000.

na velkých firmách, akcionářích, politice. Odtud míra reklamy i její povaha, odtud divácký úspěch jako kritérium hodnoty: rozhodující není kriticky zkoumající a interpretující, tj. odborně připravený čtenář či divák, ale ona proslulá „paní Dymáková“, anonymní, masový nekritický a proto ovlivnitelný divák. Ve hře jsou proto především podvědomá očekávání publika, na něž mediální sdělení reaguje a s nimiž počítá.⁶¹

Sociologické, mediální, psychologické a historiografické analýzy nám mohou pomoci značně difúzní hranici mezi odbornou a mediální historiografií nalézat a vytýčovat. A měli bychom se o to důsledně snažit. Situace ovšem komplikuje také to, že dnes neexistuje obecně uznávaná normativní podoba historiografie (snad kromě její ryze metodické roviny). Také díky tomu se leckdy ztrácí rozdíl mezi odbornou a mediální historiografií (a ve veřejném mínění tomu tak je velmi často). Tím se ale otevírá nový volný a nebezpečný prostor pro manipulace nejružnějšího typu. Proto se – snad příznacně – odvoláme na úsloví: Mediální historiografie tak může být výborný sluha – ale jak to tak bývá, a jak praví staré úsloví, stačí málo, a může se stát velmi zlým pánem.

⁶¹ Přehledně a velmi kriticky viz Zasepa, 2002.

Média a český jazyk (Otakar Šoltys)

Klasická představa výuky mateřského jazyka se opírá o jazykovou a komunikační praxi, která je zčásti školní, ovšem převážně mimoškolní. Tématem tohoto textu je mimoškolní jazyková a komunikační praxe. Autor je přesvědčen, že převážná část této praxe je v současnosti mediální a **že by se tedy vztah mezi českým jazykem a mediální výchovou měl teoreticky uchopit a prakticky realizovat**. Základní tezí pokusu o jedno z možných teoretických uchopení je víra, že mediální komunikační události jsou pragmatizací (obohacením o etnické a kulturní komunikační zvyklosti) znalostí, dovedností a návyků, které žáci získali a získávají na hodinách českého jazyka.

Úvodem rozlišíme dvojí přístup k jazyku, který je pro naši společnost typický. Poslouží nám k tomu Hudlice, rodiště Josefa Jungmanna. Na webových stránkách Hudlic najdeme text⁶², který je věnován geniálnímu lingvistovi a lexikografovi Josefu Jungmannovi. Ocitujme z tohoto textu jen krátkou část, aby bylo zřejmé, jaký vztah k jazyku je pro naši společnost určující: „*Revolučního roku 1848, jež Jungmann celým svým dílem a životem pomáhal připravovat, se sám nedočkal. Zemřel v listopadu roku 1847 oplakáván doslova celým národem. Pohřbu, možno říci nevidaného, zúčastnili se nejenom Pražané, ale i nesmírné davy venkovského lidu. Ti všichni přišli doprovodit „svého Jungmanna“, patriarchu českého jazyka. Nikoli pohřebním vozem, jak bylo zvykem, ale na nosítkách, pod nimiž se vystřídal zastupci všech složek národa, byla nesená prostá rakev se vzácným břemenem až na olšanský hřbitov. Místo kytic, věnců a stuh, skvěl se na víku rakev otevřený první díl Slovníku a prostá vavřínová snítka.*“

Není pochyb o tom, že pětisvazkový Česko-německý slovník byl přijat s nadšením, že povýšení do rytířského stavu, kterého se Jungmannovi dostalo, prsten od císaře Leopolda, členství v Akademii věd a umění, děkanská funkce na Filozofické fakultě, oslavné ódy, které na autora „Slovníku“ psali básníci, nepředstíraný vřelý cit, který k Jungmannovi cítil každý Čech, atp. byly míněny vážně a že český národ prožíval český jazyk jako národně identifikační a nejvíce prestižní fenomén, který lze s češtvím spojovat. Tehdy se rodil a Česko-německým slovníkem se završil vznícený vztah k jazyku jako k součásti našich dějin, srovnatelně vznícený jako k hoře Říp, praotci Čechovi nebo knížeti Václavovi. Nazvěme tento vztah k jazyku **mytologickým** v terminologickém významu tohoto slova. Podobně jako praotec Čech vysvětluje jazyk náš původ, dává odpověď na základní existenční otázky, je nezpochybnitelný a očišťuje skutečnost od pochyb – je purifikační. Mytologický vztah k jazyku je v médiích běžný.

Na tomtéž serveru, jen o dvě strany dále, ovšem najdeme i tento text: „Pro připomenutí významu a uctění památky „tichého génia“ Josefa Jungmanna se v Hudlicích ve výročních dnech konaly a konají Jungmannovy slavnosti či připomínkové oslavy – Jungmannovi Hudlice.“⁶³

⁶² Webová adresa k 10. 5. 2007 byla: [czhttp://www.obec-hudlice.cz/index.php?nid=1960&lid=CZ&pic=MAIN](http://www.obec-hudlice.cz/index.php?nid=1960&lid=CZ&pic=MAIN)

⁶³ Možná interpretace, že Jungmannovi je dat. sg.a že slavnosti jsou darem Jungmannovi, je slovosledně a kontextově těžko hajitelná, přesto ji připomínáme.

Hrubá pravopisná chyba v přídavném jménu přivlastňovacím, které se má shodovat s podstatným jménem v rodě, čísle a pádě – „Jungmannovi Hudlice“ namísto „Jungmannovy Hudlice“ – představuje vztah k jazyku v naší společnosti také běžný. Nazvěme tento vztah k jazyku, který není v rozporu s mytologickým vztahem, praktickým. I praktický vztah je v médiích endemický.

Mytologický a praktický vztah k jazyku

Odlišení mytologického a praktického vztahu k jazyku umožňuje oddělit to, co si o jazyku v médiích myslíme, jaké hodnotové systémy s ním spojujeme, jak citliví a netolerantní jsme, když se vztahujeme k jeho mytologické existenci, od toho, jak s ním prakticky zacházíme v každodenní mediální praxi.

Český jazyk je na začátku nového tisíciletí ve velmi dobrém postavení, je národním a spisovným jazykem etnicity okolo 10 milionů lidí. (Za ohrožené se považují jazyky, jejichž uživatelé mají okolo milionu.) Je jazykem etnicity, která úspěšně funguje v mezinárodní dělbě práce, podílí se na nejvyspělejších technologiích v průmyslové výrobě, účastní se vědecké spolupráce. Je jazykem etnicity, která prakticky souběžně reaguje na světové kulturní události (neuvěřitelný rozsah překladové literatury, dabování filmů, uvádění úspěšných světových dramát atp.) a je součástí kulturní směny, kterou s sebou přináší globalizace médií. Čeština není jazyk, který by se na některou komunikační oblast nehodil. Nemusíme přecházet do angličtiny, chceme-li komunikovat o výpočetní technice, nemusíme volit němčinu, když probíráme otázky filozofické, a nemusíme volit francouzštinu, když chceme psát milostnou poezii. To není málo a také tento stav není neměnný. Navíc má čeština k dispozici velmi vyspělou teoretickou reflexi v systémovém a funkčním popisu, který pro ni zpracovali lingvisté, když bylo dominantní funkční a strukturní vědecké paradigma (Pražský lingvistický kroužek a jeho pokračovatelé). Také pragmatický obrat v osmdesátých letech minulého století česká lingvistika reflektovala a rozvinula: máme vyspělou etnolingvistiku a konverzační analýzu, k dispozici je Český národní korpus atp.⁶⁴

Abychom mohli vztáhnout mediální gramotnost k jazyku a médiím, je předešlé konstatování vlastně jakýmsi tvrzením před závorkou, připomenutím, jaký fenomén do mediální komunikace vstupuje. Protože **nyní rozlišíme jeho mytologickou existenci v mediální komunikaci od té praktické.**

Z hlediska **mytologického přístupu** je základní vlastností českého jazyka jeho existence v ohrožení. Když si uvědomíme, že v ohrožení jsou jazyky, jejichž nositelů je okolo milionu a méně, tak se mytologické ohrožení, tak typické pro prožívání češtiny od dob národního obrození, v současnosti nekoná. Jsou však i dílčí ohrožení: v ohrožení je spisovnost, čistota, jazyková kultura, gramatická a ortografická správnost, spisovná výslovnost atp. Mytologický přístup ukazuje, že mediální výchova musí respektovat fakt, že média jsou nositelem spisovnosti. Byla jím

⁶⁴ Samozřejmě, že můžeme ukázat na řadu nedostatků, které toto celkové správné hodnocení mohou zpochybnit: zastavení práce na Staročeském slovníku, otálení s novým, přepracovaným vydáním Slovníku spisovného jazyka českého, neexistence druhého a dalších vydání akademické Mluvnice češtiny atp.

před listopadem 1989 a jsou jím i nyní, i když jejich klíčové postavení ve vztahu ke spisovnosti bylo několikrát napadeno⁶⁵, mytologický přístup se prosadil.

Tištěná média udržela jednotu spisovného jazyka i navzdory letní pravopisné válce v r. 1993, a jak prokázal J. Salát⁶⁶ ve své bakalářské práci, dokonce suplovala institucionálně AV ČR. Také teorie a praxe jazykové kultury je v médiích stále živý a praktikovaný koncept, který je doprovázen velmi silnou zpětnou vazbou z množiny příjemců.

Z hlediska praktické existence si dovoluujeme tvrdit to, že výuka češtiny (i jiných jazyků) na všech stupních škol je na médiích existenciálně závislá. Dosavadní lingvová lingvistika, která na školách při výuce převládá, vyžaduje doplnění o dovednosti a komunikační návyky, vyžaduje pragmatizaci v komunikačních událostech, které jsou stále méně „reálné“ (ne že by žáci a studenti reálně nekomunikovali a ne že by soubor komunikačních událostí, kterými procházejí, byl nerozmanitý a chudý), ale přesto je snadno empiricky prokazatelné, že média nabízejí komunikační události, ve kterých se nevyskytli, a že „medializované“ komunikační události jsou řádově četnější. Pragmatizace jazykových znalostí v komunikačních událostech jsou tak stále více na médiích závislé.

Z tohoto hlediska můžeme inflaci seriálů vnímat jako velmi vhodnou konverzační příručku, která téměř ritualizovaným způsobem připravuje na budoucí nebo možné jazykové chování, navíc provázené i ostatními sémiotickými kódy (zachycují je obory jako proxémika, posturika, haptika atd.) Nezázlivé diskuse, talk show, obsahově vyprázdněná interview nabízejí nesčetně příležitosti studovat komunikační strategie a pesuazivní postupy, pořady typu TELE TELE v hyperbole a parodii ukazují hranice komunikačních norem, je možné se naučit, jak přizvaní experti popularizují vědecké poznatky, atd., atd. Mediální gramotnost tak rozšiřuje jazykovou gramotnost ať chceme, nebo nechceme. Jestliže platí, že mozek zpracovává jen ty informace, které se mu nabídnou, a jestliže čas expozice české populace médií se stále prodlužuje, tak praktický vztah českého jazyka a médií nabývá na neoddiskutovatelné závažnosti.

Abychom toto tvrzení doložili, vybrali jsme několik příkladů (jejich počet může být neomezeně rozšiřován), které ukazují, jak média pragmatizují a obohacují školské vědomosti:

Přímo ukázkovým příkladem, jak zacházet s moderátorovou otázkou, která tlačí k vyostřené a bulvarizovatelné odpovědi, najdeme 11. 4. ve vysílání ČT 24. Petr Pi-

⁶⁵ a) Vznik soukromých rádií byl provázen snahou hovořit „slangem“. V letech zakládání soukromých rozhlasových stanic, tj. na začátku let devadesátých, panovala ke spisovnému jazyku sociolingvistická nedůvěra. Byl to útvar národního jazyka, kterým se lze. Ovšem vůle používat v mediální komunikaci jiné útvary národního jazyka – interdialekty, dialekty – byla záhy mytologicky likvidována. Obecná čeština a místní dialekty zůstávají na okraji v kontaktních pořadech, nebo když se cítuje, a i v těchto případech se nepoužívá důsledně, ale v náznacích. Sociálně prestižní a celoplošné vysílání je spisovné, a navíc jeho jazyková úroveň i jazyková úroveň mediální produkce jako celku je pod stálou kontrolou a odchylky nebo „chyby“ jsou pronásledovány a likvidovány s mytologickou důsledností. (Velmi z toho profitují např. internetové deníky, které tuto národní mytologickou posedlost jazykovou čistotou a chybami využívají jako zpětnou vazbu a národem odhalené průběžné opravují.)

b) Blogy a blogování přinesly fenomén uplatnění interdialektu (obecné laštiny) u blogera, který se skrývá pod pseudonymem Ostravak a vydává svůj Deník Ostravaka. V intimním a mediálně alternativním prostředí internetového blogování znamenala obecná laština osvětlení a jistý druh estetického prožitku nesený samozřejmě i autorským subjektem a originalitou Ostravaka. I přetiskování v celoplošných médiích a vydávání sborníků ještě mytologický vztah k jazyku unesl, avšak při televizním předčítání těchto textů známými herci je najednou zřejmé, že zvolený útvar národního jazyka je pro mediální prezentaci v celoplošném médiu neúnosný, užití obecné laštiny nepochopitelné a zařazení pořadu nevhodné. Deník Ostravaka hoří jak papír.

⁶⁶ SALÁT, J. (2007): *Dopad nového vydání Pravidel českého pravopisu z roku 1993 (spolu s Dodatkem) na redakční praxi*, bakalářská práce. FSU UK

thart byl hostem televizního zpravodajství v pořadu Interview ČT24 a vyjadřoval se k Jiřímu Čunkovi. Na jeho odpovědích lze ukázat komunikačně vyspělé zacházení s otázkami moderátora

Moderátor: „Myslíte, že žijeme v demokratické zemi, když koaliční partneři vyzývají jednoho z partnerů k rezignaci, byť nepřímou, když uvnitř vlastní strany jsou kritici postupu předsedy a tento předseda nerezignuje. Žijeme v demokratické zemi?“

Pithart: „Tak především ti kritici jsou v menšině. To vy víte stejně dobře, jako to vím já. Já to teď pociťuji velmi silně, také z ohlasu na má, byť sporadická, vystoupení, tak vidím, že můj hlas je silně menšinový. A pokud jde o koaliční partnery, o vůdce koaličních politických stran, tak, vy jste to řekl, oni se vyjadřují stále nepřímou.“

Moderátor: „Strana zelených se ale vyjadřuje poměrně jasně. Ta říká – ano, další setrvání ve vládě s Jiřím Čunkem je pro nás problém. Premiér Topolánek je opatrnější, možná proto, že je premiér.“

Pithart: „Strana zelených o tom rozhodne, nemýlím-li se, o tomto víkend, jestli na té, na tom stanovisku, které bylo přece jen formulováno opatrně, jestli za ním opravdu pevně stojí. A pak si myslím, že nebude žádné jiné východisko.“

Petr Pithart se od roku 1990 pohybuje v nejvyšších patrech české politiky. Od února 1990 do července 1992 byl předsedou vlády. V letech 1996 – 1998 a 2000 – 2004 byl předsedou Senátu, mezitím byl dva roky jeho místopředsedou. V roce 2006 obhájil těsně senátorský post ve Svitavách. Jeho komunikační obratnost je proslulá a v této ukázce modelově předvedl, jak neinvazivně vyjádřit negativní stanovisko.

Podobně vyspělý příklad – tentokrát komunikační zábavy – můžeme ilustrovat na pořadu ČT 1 Bolkoviny 48 z 22. 3. Účastníky tohoto vyprávění byli: Veronika Žilková, Martin Stropnický, Tomáš Dvořák. I tento pořad může být příručkou situační komiky vyplývající ze zapojování kontextů a konsituací do toku vyprávění. Tak např. známý desetibojář Tomáš Dvořák byl uveden jako hvězdný tanečník.

Polívka: „Dovolte, abych oficiálně zde mezi námi přivítal mé vzácné hosty. Poprvé vedle mne po pravici sedí, všimli jste si, že vždycky tady sedí muž, inteligentní muž, a teď tady sedí inteligentní, krásná a vtipná žena, Veronika Žilková.“⁶⁷

Žilková: „Já jsem polomuž, protože já jsem nositelka muže, já jsem tady jenom jako skříň toho muže, co sedí po tvé pravici, doufám, že i promluví.“⁶⁸

Polívka: „A otec toho mladého muže, Martin Stropnický.“

Polívka: „A vedle mě atlet a také hvězdný tanečník, Tomáš Dvořák.“

Podobně, navíc mediálně intertextové vlastnosti má i situační komika odkazující k prvnímu vystoupení V. Žilkové v pořadu Manéž Bolka Polívky.

Polívka: „Je pravda, že v Manéži vlastně mnoho lidí objevilo svůj smysl pro humor, protože já tě znám jako děvče, které umí, nebo zná a ví, co je to humor.“

Žilková: „Já myslím, že jsem směšná, ne že jsem nějak jako ... Ty jsi byl jako, kdo mě dal poprvé tu šanci se tak jako zesměšnit.“

Polívka: „To bylo dobrý, no ty jsi hrála tu opilou, jak jsi mně vlezla, vlezla si mi do spacího pytle.“

⁶⁷ Účastnil se totiž televizní soutěže Star Dance.

⁶⁸ Tato řeč odkazuje na vysoké stadium těhotenství, ve kterém se V. Žilková v té době nacházela.

Žilková: „Ne, já jsem dostala největší pochvalu, když mě nějaký taxikář, brněnskej, vyprávěl někomu jinýmu, že ta Žilková, tak zkazila Bolkovi Maněž – vona tam přišla vožralá – a já to hrála!“

Polívka: „To bylo opravdu všechno tak – abychom to spravili, když se potom vracela a děkovala se, tam byla úplně střelivá a lidi měli pochopit, že vona hrála tu opilost. A já jsem to trošku pokazil, protože jsem říkal, to je herečka – dobře zahrála tu střelivou! Ty máš v Brně pověst tuto.“

Některé pragmatizace mají vlastnosti přímých „návodů k použití“, tedy nezastírají edukativní funkci textu. Tak např. Seriál Ordinace v růžové zahradě (tento text nebudeme doslova přepisovat, ale parafrázovat) nabádá v otázkách domácích porodů:

Tchýně, která sděluje lékaři-gynekologovi nadšení své dcery z porodu doma, se dozvídá, že by porod doma nedoporučoval, protože mohou nastat neočekávané komplikace, na které je nemocnice lépe připravena. Na radostnou zprávu, že otec těší, jak se zúčastní, odpovídá hrobovým a unaveným hlasem, že otec se může zúčastnit i v nemocnici a že to není nic příjemného tak jako tak. Na porod do vody, také dcerou obdivovaný, oznamuje, že i ten je v nemocnici možný atp.

Laskavý divák tak získává návody k jednání, které pragmaticky likvidují módní předsudky v této oblasti.

Média jsou však nositeli i negativních příkladů, jejichž hodnota je srovnatelná, nebo dokonce vyšší, než by se mohlo zdát. Vynikající fejetonista, léty prověřený mistr tohoto textového vzorce, Ludvík Vaculík, poskytl příklad pro to, jak fejeton nepsat.

Lidové noviny 10. 4. (s. 12) otiskly Vaculíkův text, který (zřejmě pod pozitivním vlivem svátků jara) nemá všechny vlastností, který by tento textový vzorec měl mít. Nejzřetelnější je to v závěru, který má přinést nadčasové a překvapivé informace:

“...Velikonoce – Teď bych si mohl uplést pomlázku, se kterou budu zítra, společně s Janem, obcházet sousedky, jež z původního údivu si na to tak zvykly, že už to čekají, nechci-li říct, že vyžadují. Totiž volala mi právě paní Monika, že zítra nebude doma, uvidí nás tedy ráda už dnes. Proto musím končit, беру loňský karabáč a jdu.

Janek mi toto psaní pošle do redakce emajlem, nemusím tedy do Prahy jet. Proto bezbolestně, touto cestou zdravím Kalenskou, Iwashitu a paní Kvačkovou.“

Mistr fejetonů nás opravdu ničím nepřekvapil a také nepřinesl žádnou pointu. Je to nekvalitní novinářská práce, která v kontextu jiných Vaculíkových fejetonů působí velmi překvapivě, a tím ukazuje hranice, kam se fejeton jako textový vzorec již nesmí dostat.

Někdy jsou pozitivní vlivy médií na jazykovou výchovu velmi skryté, i když jde o třeba teoreticky velmi složitou problematiku. Každý, kdo se dostal do styku s webovým vyhledávačem, musí, ať chce, nebo nechce, zvládnout proces, kterému lexikografická teorie říká hnízdování, tj. sdružování hesel sémanticky i jinak blízkých. Vyhledávače jsou školou v tomto hnízdování, pokud se chceme dopátrat informací, které zadáváme, a znaménko + tou nejrozmumnější selekcí a hierarchizací rozhodujících rysů.

Podobně bychom mohli odkázat i na hypertextové odkazy, které jsou školou ve strukturování a hierarchizování textového obsahu. Hypertextové odkazy také strukturují mentální mapy, které se okolo určitého obsahu vytvářejí a učí tak i kreativnímu myšlení. A tak bychom mohli pokračovat a soubor příkladů libovolně rozšiřovat, avšak myšlenka o praktickém vztahu k jazyku v médiích je již, myslíme, zřejmá.

Závěry

Mytologický vztah k jazyku v médiích formuje tradované představy a hodnotové škály, které je provázejí. Jeho existence je neoddiskutovatelná, stejně jako časový

rozměr, ve kterém se utvářel (řády staletí) i ve kterém se může měnit.

Mytologická výslovnost je perfektní a spisovná, gramatické a lexikální chyby se nedějí a sdělované obsahy jsou jasné, přehledné a kulturní. Jiná možnost není. V mýtech existují jen dokonale pozitivní a dokonale negativní bytosti, protiklady jsou nesmířitelné a jejich řešení existenciální. Mýtus nepřipouští jiné řešení: *Tertium non datur*.

Paralelně s mytologickým vztahem existuje vztah praktický. Praktický vztah médií a českého jazyka je nesmírně důležitý. Postrádá sice mytologickou dokonalost⁶⁹, ale přináší to, co jazyková výuka potřebuje ke svému dovršení. Mediální výchova by si této hodnoty měla být vědoma.

I když jsou chyby typu Jungmannovi Hudlice, otevřená výslovnost e a i některých mediálních profesionálů, popř. nevládnutá mimika některých moderátorů aj. nepřijemné a z hlediska 1.2. ve vztahu mediální výchovy a jazyka vlastně zásadní, nijak nebrání fenomenální koexistenci jazyka a médií z hlediska 1.3.

Soudíme, že mytologické požadavky na jazyk v médiích jsou jen souběžné s tím, co jsme nazvali výukou pragmalingvistiky, kterou média činí v nadpozornosti. Kdysi Miroslav Grepl usiloval o klasifikaci komunikačních událostí, která by byla využitelná pro potřeby gramatického popisu českého jazyka. V současnosti média takovouto klasifikaci nejen nabízejí, ale také ji prakticky uvádějí do komunikačních dovedností a návyků české populace.

Literatura:

AUSTIN, J. L. (2000): *Jak dělat věci se slovy*. (Oxford 1962), Praha: Filosofia.

„Dodatek k novým pravidlům nabízí větší volbu pravopis“, MfD 6. 8. 1994.

HAVRÁNEK, B. (1932): Úkoly spisovného jazyka a jeho kultura In PLK: *Spisovná čeština a jazyková kultura*, Melantrich.

HJELMSLEV, L. (1972, 1953 anglicky): *Základy teorie jazyka*. Praha: Academia (1985): *Jazyk*. Praha: Academia.

JIRÁK, J. (2005): Masová média a česká společnost In: *10 let v českých médiích*. Praha: Portál.

MATHESIUS, V. (1944): Krása jazyka. In *Možnosti, které čekají*. Jan Laichter v Praze.

MARTINCOVÁ, O. (1991): Devadesát let pravopisných příruček. In: *Co přináší nová pravidla*, Učitelská unie, Praha.

SVOBODOVÁ, I. (1994): *Sto a několik dní Pravidel českého pravopisu v pravopisné poradně*. Naše řeč, Roč. 77, č. 1, s. 51-56.

ŠTENCL, R. *Pravopisná válka zatím končí kompromisem*. In Respekt 32/1994. ISSN 0862-6545. Č. 32 (8.-14. 8. 1994).

THOMPSON, J. B. (2004) *Média a modernita*. Praha: Karolinum.

WITTGENSTEIN, L. (1979): *Filozofické skúmania*. Bratislava: Pravda.

⁶⁹ Skutečnost je ale jiná. V té jsou bytosti, které se nerodí mytologicky dokonalé. A málokdo si chce připustit, že novinářská profese vyžaduje nadání srovnatelné s nadáním k houslové hře. (Není přehnané tvrdit, že toto nadání se vyskytuje i se stejnou četností.) Také v novinářské profesi existuje řada zářivých talentů, ale také talentů zanedbaných a nerozvinutých, stejně jako řada pilných a pracovitých lidí. (Za léta, která vyučuji novináře mateřštině, je možné ukázat, jak málo bylo talentů předurčených k virtuózní „hře na housle“ a kolik lidí se věnovalo jazyku jen pod silným tlakem, který často složením zkoušky pomínil.)

Exkurz do historie českých výstav o médiích (Jan Cebe)

Média hrají v životě společnosti významnou úlohu. Není proto divu, že se stávají předmětem výstavní činnosti. Často je ovšem složité rozlišit, co je a co již není výstavou „o médiích“. Film je bezesporu důležitým masovým médiem a filmové festivaly jsou svého druhu také výstavami. Přesto je však v našem krátkém náhledu na historii českých výstav o médiích nezmiňujeme. Podobným případem pak mohou být výstavy uměleckých i novinářských fotografií, jakými jsou například podniky typu Czech Press Photo. Tyto výstavy se však zaměřují spíše na uměleckou složku vztahující se k obsahu médií. Neukazují média jako produkt určitého procesu, rezignují na výklad historie médií, na jejich technickou či hospodářskou stránku a na jejich společenské postavení a úlohu vůbec. Z tohoto důvodu se jimi následující článek blíže nezabývá.

Až do nástupu rozhlasu ve 20. a zejména 30. letech 20. století byl v českých zemích dominantním masovým médiem periodický tisk. Je tedy vcelku logické, že až do II. světové války se velké „mediální“ výstavy věnovaly právě tomuto médiu.

I. Pionýrské začátky

Dějiny českých výstav o médiích mají svůj počátek již ve druhé polovině 19. století. Uvolnění politických poměrů na počátku 60. let, které se mj. odrazilo i ve vydání nového tiskového zákona (1863) dalo české žurnalistice nový životní impuls. Začínají vycházet první moderní politické deníky, zvyšuje se počet časopiseckých titulů. Česká žurnalistika prožívá období znovuzrození, které již nezadusí ani represivní vládní politika z let 1868 – 70. Zájem veřejnosti o periodický tisk neustále roste a s tím roste i potřeba na tento pozitivní vývoj poukázat.

První výstava časopisů v českých zemích 1872

V roce 1872 již byla nabídka česky vydávaných periodických tiskovin tak bohatá, že se Literární odbor Umělecké besedy rozhodl uspořádat výstavu, která měla ukázat, že český tisk již zcela vystoupil ze stínu svého německého soupeřníka a stal se důležitým politickým a kulturním subjektem, který již v budoucnosti nemůže být v rámci přehlížen.

U zrodu myšlenky na pořádání výstavy stál významný nakladatel a vydavatel J. R. Vilímek. Ten byl také následně zvolen do komise, která měla zajistit zdárnou organizaci celé výstavy. Společně s Vilímkem byli do tohoto orgánu jmenováni ještě dva významní čeští žurnalisté té doby - F. A. Urbánek a Karel Sabina. Posledně jmenovaný byl později nahrazen Josefem Barákem. Stalo se tak sice po Sabinově „konfidentské“ aféře, nicméně hlavním důvodem jeho odvolání měla být Sabinova nemoc a jeho léčebný pobyt v Itálii, kvůli němuž se nemohl připravit účastnit.

Nutno podotknout, že podnik tohoto druhu byl do té doby pro všechny zúčastněné velkou neznámou a Literární odbor Umělecké besedy musel v průběhu příprav čelit řadě problémů. Ty kromě jiného vyústily i v redukci vystavovaného materiálu, a to „pouze“ na české a německé noviny vycházející v Praze. Exponáty byly opatřovány nejrůznějšími cestami. Předseda Literárního odboru Vítězslav Hálek na schůzích vybízel členy, aby neopomněli zapůjčit i noviny od známých.

Výstava byla zahájena 31. března 1872 v prostorách Městské besedy v Široké

(dnešní Jungmannově) ulici a trvala do konce dubna. Expozice zabírala tři pokoje. Zajímavé je, že tehdejší noviny se o první české výstavě periodického tisku takřka vůbec nezmiňovaly.⁷⁰

Výstava ukázala, že dominance německých časopisů je již pryč a že český tisk se po útlaku v období tzv. Bachova absolutismu opět postavil na vlastní nohy a stal se důležitým činitelem v obrozujícím české společnosti.

Světová výstava novin a časopisů v Praze 1877

Další výstavu časopisů zažila Praha již v roce 1877. Uspořádala ji Typografická beseda a prvním iniciátorem celé myšlenky byl jeden ze strážích členů besedy Antonín Kubát. Zprvu mělo jít jen o výstavu pro členy spolku a pouze z novin sebraných Kubátem, později však, vzhledem k obtížím se sběrem výstavního materiálu, převzala iniciativu Typografická beseda a rozhodla se uspořádat výstavu veřejnou. Pořadatelé si kladli daleko větší ambice, než jaké měli jejich předchůdci o několik let dříve v Umělecké besedě. Veřejnosti měly být totiž ukázány nejen časopisy české, ale i periodika vycházející ve světě. Tomu odpovídala také doba přípravy celé akce.

Od prvotních úvah o výstavě až po její zahájení uběhly takřka čtyři roky. Organizaci výstavy byl pověřen šestičlenný komitét v čele s Danielem Sluníčkem. Typografické a další příbuzné spolky, instituce i soukromé osoby doma i v zahraničí byly obeslány s žádostí o poskytnutí exponátů. Prosby nezůstaly nevyслыšeny. Do ledna 1876 došlo výstavnímu výboru prvních 200 časopisů z Německa, Anglie, Belgie a rakouských zemí, o měsíc později již dosáhl počet zaslaných exponátů desetinásobku. Počátkem léta již výbor shromáždil na 7000 novin a časopisů z celého světa a ze zahraničí stále přicházely další exponáty.

Součástí expozice měla být též výstava vzácných rukopisů. Rukopisy vlastní či cizí zapůjčily takové osobnosti jako Julius Grégr, Josef Václav Sládek, Jan Neruda, Žofie Podlipská, Vojta Náprstek či Jakub Arbes.

Zahájení výstavy bylo původně naplánováno na září 1876, již v létě však bylo zřejmé, že tento termín se nepodaří dodržet. Narůstající počet exponátů kladl značné požadavky na jeho utřídění a navíc se dosud nepodařilo vyřešit otázku, kde se bude výstava konat. V úvahu připadaly sály na Žofíně a místnosti Měšťanské besedy. Ani v jednom případě se však pro rok 1876 nepodařilo dohodu uzavřít. Teprve 14. dubna 1877 se výbor konečně dohodl s Měšťanskou besedou na zapůjčení prostor a tím padla poslední překážka. Světová výstava novin a časopisů byla slavnostně zahájena 15. května 1877 a trvala necelý měsíc.⁷¹

Expozice zaplnila tři velké místnosti a celou dvoranu Měšťanské besedy ve Vladislavově ulici. Časopisy byly rozděleny do oddílů podle jednotlivých zemí. Každý oddíl byl dále členěn do několika tématických okruhů (Filosofie, Umění a literatura, Dějepis a zeměpis, přírodní vědy, Politika, Národní hospodářství atd.) Toto členění bylo ovšem dodržováno pouze u periodik evropských. Největší zastoupení měly ča-

⁷⁰ Blíže viz POLIAČIK, V. (1996): *Nejdůležitější výstavy periodického tisku v českých zemích do II. světové války*. Diplomová práce, FF UK, Praha, str. 10 – 12. Dále viz Věstník bibliografický, č. 3, 13. 4. 1872, str. 69.

⁷¹ Blíže viz POLIAČIK, V. (1996): *Nejdůležitější výstavy periodického tisku v českých zemích do II. světové války*. Diplomová práce, FF UK, Praha, str. 16 – 22.

sopisy německé, následovala expozice italská. České, moravské a slezské země držely v počtu exponátů třetí místo. Zastoupen byl také periodický tisk ostatních rakouských zemí, Uher a Sedmíhradska, Haliče a Bukoviny, Chorvatska a Slovinska, Belgie, Anglie, Skotska, Irska, Dánska, Francie, Holandska, Portugalska, Rumunska, Ruska, Řecka, Srbska a Černé Hory, Španělska, Švédska, Švýcarska, Turecka, Ameriky, Asie, Afriky i Austrálie. Celkem bylo během prvních dnů výstavy možno shlédnout přes sedm tisíc různých časopisů. Některé cizí exponáty byly opatřeny vysvětlujícími informacemi (český překlad názvu, hlavní zaměření, údaj o periodicitě vycházení, náklad, počet předplatitelů). Samostatný oddíl výstavy poté tvořila již zmíněná expozice rukopisů, která čítala více než 2 200 exponátů z celého světa (byla zde např. báseň napsaná japonským císařem z konce 18. století).⁷²

Novináři tentokrát výstavu věnovanou tisku neignorovali. Zprávy o chystané výstavě se v novinách objevovaly již v průběhu příprav a o jejím zahájení informovaly oba velké pražské deníky (Národní listy, Pokrok).⁷³ Jan Neruda věnoval výstavě jeden ze svých fejetonů.⁷⁴

Expozici shlédli také dopisovatelé zahraničních novin a ve svých článcích neskrývali nadšení. Značný zájem o výstavu projevil i široká veřejnost. Expozici si prohlédlo celkem 24 000 návštěvníků. O dobré úrovni výstavy svědčí také trojjazyčný katalog (v češtině, němčině, francouzštině), který si mohli návštěvníci zakoupit.⁷⁵ Význam výstavy byl skutečně značný. Jednalo se o akci, která do té doby svou velikostí neměla ve světě obdoby. Její tvůrci sice nenabízeli hlubší zamyšlení nad úlohou a postavením novinářů a periodického tisku v moderní společnosti, to však, vzhledem k jejich odbornému zaměření, ani nelze očekávat. Přesto však výstava tento nezamýšlený úkol do jisté míry splnila. Po jejím shlédnutí si musel každý návštěvník uvědomit, jak důležitou roli hraje periodický tisk v životě každé země. Typografická beseda dobyla svým počinem pro obrozující se českou společnost další nezanedbatelné vítězství.

Veškerý materiál, který se nevracel původním majitelům, byl předán Vojtěchu Náprstkovi, který jej uložil ve svém musejním domě na Betlémském náměstí, po první světové válce se pak část sbírek přestěhovala do knihovny Národního muzea.⁷⁶

II. Výstavy periodického tisku od přelomu století od 90. let 19. století do 2. světové války

Devadesátá léta 19. století byla pro českou společnost obdobím značného rozmachu. K obrození kulturnímu se přidalo i obrození hospodářské. České země se staly průmyslovou základnou Rakouska-Uherska a národní sebevědomí v těchto letech značně posílilo. Není proto divu, že právě v tomto období bylo v Praze uspořádáno

⁷² Viz Seznam časopisů a rukopisů vystavených Typografickou besedou v Praze 1877, tiskem dr. Ed. Grégra, Praha 1877.

⁷³ Viz např. Národní listy, č. 133, 15. 5. 1877, „První světová výstava časopisů a rukopisů“. Dále viz např. Pokrok, č. 135, 16. 5. 1877, „Výstava časopisů a rukopisů“.

⁷⁴ Viz Národní listy, č. 141, 24. 5. 1877. Světovou výstavu zde v jednom ze svých fejetonů obdivuje i Jan Neruda. Počet časopisů z různých koutů světa mu ukazuje, jak vlivným společenským činitelem se média (tisk) stala. „Je to armáda, myšlenka, za kterou se tento voj bojujné zasadí, musí zvítězit. Proti čemu my journalisté – říkám s pýchou „my“ – se opřem, svaleno bude dnes či zítra. Máme my journalů a je nás journalistů!“

⁷⁵ Viz Seznam časopisů a rukopisů vystavených Typografickou besedou v Praze 1877, tiskem dr. Ed. Grégra, Praha 1877.

⁷⁶ Blíže viz POLIAČIK, V. (1996): *Nejdůležitější výstavy periodického tisku v českých zemích do II. světové války*. Diplomová práce, FF UK, Praha, str. 27–28.

několik velkých výstavních akcí, které měly na rozmach české společnosti jaksepatří poukázat. A protože tisk měl na obrození české společnosti zcela zásadní vliv, nemohl být v rámci těchto akcí opomenut.

Jubilejní výstava 1891

V roce 1891 žila Praha Zemskou jubilejní výstavou. Expozice periodického tisku zde sice byla na dosti omezeném prostoru a „pouze“ v rámci expozice knižní, ale mezi návštěvníky se těšila značné oblibě. Její uspořádání měl na starosti opět Literární odbor Umělecké besedy, který měl již s podobnými akcemi zkušenosti. Přesto bylo literárně žurnalistické oddělení otevřeno až tři neděle po slavnostním zahájení jubilejní výstavy. Mezi hlavní organizátory patřil tentokrát spisovatel a novinář Jakub Arbes. Vystavovaly se tři skupiny časopisů – beletristické, odborné a politické. Expozice zahrnovala i jednu novinku, která přitahovala velké množství zájemců. Byla jí čítárna časopisů, kterou redakce pražských listů pravidelně zásobovaly čerstvými vydáními svých novin.⁷⁷

Národopisná výstava 1895

Expozice periodického tisku nemohla chybět ani o čtyři roky později na Národopisné výstavě československé. Literární oddělení, v jehož rámci byla zařazena i expozice časopisů, opět již tradičně organizovala Umělecká beseda. Nepříliš obsáhlou sbírku tentokrát sestavil J. M. Hovorka. Hlavní atrakcí však byla znovu čítárna, která byla oproti Jubilejní výstavě větší a pohodlnější.⁷⁸

Odborná výstava knihtiskařská 1895

Knihtiskařská výstava z roku 1895 patří do našeho exkurzu po „mediálních“ výstavách spíše okrajově. Jednalo se totiž o odbornou výstavu, která se nevěnovala ani tak rozvoji médií (tedy tisku), jako spíše vývoji typografického řemesla jako takového. Kromě odborné typografické literatury zde však byla ukázáno i takřka 500 časopisů zaměřených na typografii a její příbuzné obory. Nejvíce časopisů bylo z Čech a německy mluvících zemí, byly zde však i exponáty z dalších evropských zemí i z Ameriky. Pořadatelem akce byla Typografická beseda, která již měla s výstavními akcemi podobného druhu své zkušenosti (viz výše). Časopiseckou část zajistil a sestavil Klub novinářských sazečů. Výstava byla zahájena 2. června 1895 a trvala celkem čtrnáct dní.⁷⁹

I. dělnická výstava v Praze 1902

Klub novinářských sazečů se podílel i na přípravě časopisecké expozice, která měla být součástí I. dělnické výstavy v Praze v roce 1902. Prvotní plány organizátorů byly přitom velmi ambiciózní. Měly být vystaveny všechny noviny a časopisy, které v daném roce vyšly. Přípravy zabraly pět měsíců a původní záměr se samozřejmě naplnit

⁷⁷ Blíže viz tamtéž, str. 36-37.

⁷⁸ Blíže viz tamtéž, str. 38-40.

⁷⁹ Blíže viz tamtéž, str. 41. Dále viz Národní listy, č. 151, 2. 6. 1895, „Odborná výstava, pořádaná klubem „Stará garda Typografické besedy““.

nepodařilo. Přesto byla expozice velmi obsáhlá. Hlavní část tvořilo takřka 700 česky psaných časopisů a novin. Pocházely převážně z Prahy, ale zastoupena zde byla také periodika vycházející ve Vídni, Berlíně, Paříži či v zámoří. Další část trochu nesourodé expozice pak tvořily ukázky produkce ostatních národů Evropy, Asie či Afriky, zastoupeny byly také časopisy vycházející v Austrálii. Samostatnou skupinu pak tvořila expozice evropského sociálně demokratického tisku. Výstava byla slavnostně zahájena 15. srpna 1902 na pražském výstavišti. Jednalo se o první velkou všeobecnou výstavu, která zahrnovala i zcela samostatné oddělení periodického tisku.⁸⁰

I. Mezinárodní výstava časopisů firmy A. L. Pavlík 1922

Na další větší výstavu periodického tisku čekala Praha přesně 20 let. Protektorát nad celou akcí převzal Spolek českých žurnalistů. Jednalo se však spíše o formální krok, skutečným iniciátorem a organizátorem I. Mezinárodní výstavy časopisů byla soukromá firma - Insertní a novinářský závod A. L. Pavlík s.r.o. Z toho důvodu měla celá akce spíše komerční charakter. Přesto však byla velmi zajímavá i pro širokou veřejnost a to zejména kvůli rozsáhlosti expozice. Ve 3. patře paláce Lucerna mělo být dle údajů výstavního katalogu vystaveno na 30.000 novin a revuí z celého světa, což bylo ze všech dosud konaných výstav zdaleka nejvíce. Vzhledem k množství exponátů mohli zájemci o návštěvu výstavy jen litovat, že celá akce trvala pouze týden (od 12. do 18. prosince 1922).⁸¹

III. Mimopražské výstavy v prvních desetiletích 20. století

Z výše nastíněného chronologického výčtu je zřejmé, že dějištěm výstav, které se týkaly médií, byla až doposud výhradně Praha. V prvních desetiletích 20. století se však do pořádání „mediálních“ výstav vložila také ostatní česká a moravská města. První vlašťovkou byla v tomto směru výstava, která byla od května do června roku 1908 otevřena v Ústavu hraběte Pöttinga v Olomouci. Expozice byla velmi zajímavá a ucelená. Soustředila se na české časopisy vydávané doma a ve světě. Hlavní význam akce však spočíval v katalogu,

který byl k její příležitosti vydán. Jednalo se totiž o první soupis veškerého česky psaného periodického tisku rozřazený podle zemí a odborů.⁸²

Plzeňská výstava 1920

Další významnou mimopražskou výstavu uspořádalo v roce 1920 sdružení typografického dorostu při plzeňské pobočce Typografické besedy. Expozice byla rozdělena na dvě víceméně samostatné části. V té první měli návštěvníci možnost shlédnout ukázky všech tehdejších novin a časopisů vycházejících na území Československé republiky. Tisk byl přitom rozčleněn do čtyř oborů: politický, stavovský, odborný

⁸⁰ Blíže viz POLIAČIK, V. (1996): *Nejdůležitější výstavy periodického tisku v českých zemích do II. světové války*. Diplomová práce, FF UK, Praha, str. 41 – 42.

⁸¹ Viz Katalog I. Mezinárodní výstavy časopisů pod protektorátem Spolku českých žurnalistů, Praha 1922. Výstava měla mj. umožnit rozmanitým vrstvám obyvatelstva, „aby snadno, bez námahy a výloh mohli si zblízka prohlédnouti různé odborné časopisy a revue, jež mohou je zajímati buď jako inserenty nebo jako čtenáře a interesity odborné“.

⁸² Viz Duch novin, roč. I, číslo 3, str. 65. Dále viz Česká mysl, ročník VII, 1906, str. 240.

a zábavný. Samostatné místo pak bylo vyhrazeno tisku z Plzeňska. Expozice byla doplněna fotografiemi znázorňujícími průběh výroby časopisu.

Druhá část výstavy byla věnována historickým tiskům. Převážně se zde nacházel tisk plzeňský, bylo zde však k vidění například i nejstarší číslo Pražských novin z roku 1826 nebo Národní noviny K. H. Borovského.⁸³

Soudobá kultura v Brně 1928

V roce 1928 hostilo Brno Výstavu soudobé kultury. Její součástí byla i rozsáhlá expozice periodického tisku, kterou pořadatelé označili jako Žurnalistický salón. O jeho uspořádání se zasloužili především profesor A. V. Vašek a redaktor brněnské Svobody Jaroslav Vašíček. Interiér expozice navrhl známý urbanista a architekt Jiří Kroha. Výstava mapovala prvních deset let vývoje československé žurnalistiky v rámci samostatného státu. Expozice byla velmi výpravná a názorná, zahrnovala například modely velkých redakcí a byla zde znázorněna i celková organizace novinového podniku. K zajímavým exponátům patřila také velká mapa, která prostřednictvím světelných efektů znázorňovala zpravodajské spojení ČTK s ostatními světovými agenturami a cestu domácích zpráv do zahraničí.⁸⁴

Výstava světového tisku v Pardubicích 1933

Poslední velkou předválečnou československou mediální výstavu mohla veřejnost navštívit v roce 1933 v Pardubicích. S návrhem na její pořádání přišli představitelé pardubické pobočky Syndikátu československých novinářů a radní města Pardubic tuto myšlenku podpořili. Zajímavé pak bylo, že se na její přípravě podílel i stát. Do přípravných prací se totiž později zapojil i Ústřední výbor Syndikátu československých novinářů, který přesvědčil československou vládu a ministerstvo zahraničí, aby nad podnikem převzali patronát. Protektorství nad celou výstavou pak přijal sám prezident T. G. Masaryk. Výstava byla slavnostně zahájena 8. října 1933. Již samotná organizace celé akce byla na vysoké profesionální úrovni a tomu odpovídala i kvalita a bohatost expozice, která se plně vyrovnala výstavám pražským i zahraničním. Exponáty byly rozděleny celkem do dvanácti oddělení (tisk československý, zahraniční, legionářský, slepecký, tisk adventistů, novinové kolky a známky, plakáty a propagační tiskopisy aj.). V zahraničním oddělení vystavovalo své noviny a časopisy na šest desítek států z celého světa.⁸⁵

Pressa 1928

Samostatnou kapitolu v historii předválečných mediálních výstav tvoří bezesporu Pressa – mezinárodní výstava tisku uspořádaná v roce 1928 v Kolíně nad Rýnem. Mohlo by se snad zdát, že do výčtu českých výstav věnovaných médiím nepatří, v předválečné Evropě šlo však o zcela ojedinělý podnik a Československo zde prezentovalo expozici, která svým rozsahem i kvalitou předčila naprostou většinu výstav domácích.

⁸³ Viz POLIAČIK, V. (1996): *Nejdůležitější výstavy periodického tisku v českých zemích do II. světové války*. Diplomová práce, FF UK, Praha, str. 65.

⁸⁴ Viz Duch novin, ročník I, číslo 4, str. 89 – 92. Dále viz Duch novin, ročník I, číslo 1, str. 20.

⁸⁵ Blíže viz Katalog výstavy světového tisku v Pardubicích, Pardubice 1933.

Svůj podíl na tom mělo bezesporu i složení československého výstavního výboru, ve kterém se sešli ředitel knihovny Národního shromáždění dr. Zdeněk Tobolka, redaktor Národní politiky a zástupce Syndikátu československých novinářů Jan Hejret, Josef Volf a vydavatel nového odborného žurnalistického časopisu „Duch novin“ dr. Oskar Butter. Počáteční přípravy československé expozice však neprobíhaly zcela hladce. V roce 1928 se totiž konaly další dvě výstavy týkající se tisku (výše zmíněná výstava v Brně a výstava „Naše tiskařství“ v Praze) a některé organizace obeslané s žádostí o spolupráci zpočátku preferovaly spíše podniky domácí. Takový postoj zprvu zaujímal i Syndikát československých novinářů. Svou roli zřejmě sehrála i jistá nedůvěra k Němcům.

Pressa byla zahájena 12. května 1928. Zúčastnilo se jí celkem 43 států. Slavnostní otevření československé expozice však proběhlo až o měsíc později. Hlavním důvodem byla problematická a zdoluhavá instalace skládaných malovaných oken, které navrhl profesor Kysela. Expozice zabírala tři místnosti. Vstupní síň byla zasvěcena historickým a ideovým základům českého a slovenského novinářství. Druhá místnost se věnovala úloze českého tisku v odboji v letech 1914 – 1919. Zastoupen byl tisk domácí i zahraniční, nechyběl samozřejmě ani tisk legionářský. Třetí sál nabízel pohled na současnost. Organizátoři zde bohatě využili nejrozumnějších diagramů a grafů, které měly ilustrovat situaci, v jaké se noviny a novináři v Československu nacházejí.⁸⁶

IV. Výstavy o médiích po II. světové válce

Také po druhé světové válce bylo u nás uspořádáno několik výstav věnovaných médiím, a to především u příležitosti různých výročí. Řada se jich opět týkala tisku, který má z výstavního hlediska jakožto exponát mnoho výhod. Ke slovu se však dostala také další masová média.

MEVRO

V květnu 1948 uplynulo právě 25 let od zahájení pravidelného rozhlasového vysílání na území Československa. K tomuto výročí byla na tzv. Novém výstavišti u Veletržního paláce v Praze ve dnech 15. 5. – 11. 6. uspořádána Jubilejní výstava Československého rozhlasu, která však vešla ve známost spíše pod zkratkou MEVRO (Mezinárodní výstava rozhlasu). Projektantem výstavy byl architekt Josef Hesoun. Návštěvníci mohli shlédnout minulost i současnost vysílací techniky Čs. rozhlasu a představen zde byl také jeho program. Mezinárodní charakter dodávaly výstavě expozice polského a maďarského rozhlasu. Mezi největší atrakce pak patřilo kompletně vybavené rozhlasové studio a pavilon televize. Rozhlasové vysílací studio bylo umístěno za prosklenou stěnou a návštěvníci tak mohli sledovat, jak probíhá rozhlasové vysílání v praxi.⁸⁷ Nešlo přitom o pouhou simulaci, program tohoto studia byl rozhlasem skutečně vysílán. Svě jméno si zde udělali například mladý Karel Kyncl či Pavel Kohout. V televizním pavilonu byly

⁸⁶ Blíže viz POLIAČIK, V. (1996): *Nejdůležitější výstavy periodického tisku v českých zemích do II. světové války*. Diplomová práce, FF UK, Praha, str. 48 – 59. Dále viz *Duch novin*, ročník I, číslo 6-7, str. 133, 152-157.

⁸⁷ Viz *Náš rozhlas*, ročník XV, číslo 20, str. 2.

promítány záběry z nádvoří výstavy, z televizního studia i z Veletržní třídy. Před kamerou vystupoval Dismanův rozhlasový a divadelní soubor a uskutečnilo se i několik reportáží z výstavy. Jednalo se o první pokusné veřejné televizní vysílání v Československu.⁸⁸

Především díky rozhlasovému a televiznímu studiu se výstava již od prvních dnů těšila značné pozornosti publika. K jejímu úspěchu však přispívali i některé další interaktivní instalace. Návštěvníci si například mohli nahrát svůj hlas na zvukový pás a následně si nahrávku poslechnout.⁸⁹

Výstava k výročí rozhlasu a televize 1963

Další rozhlasovou a televizní výstavu měla československá veřejnost možnost shlédnout v roce 1963, kdy uběhlo 40. let od zahájení vysílání československého rozhlasu. Svě první kulaté výročí pak slavila i Československá televize, kterou mohli diváci sledovat již deset let. Výstava probíhala ve dnech 18. 5. – 16. 6. v Národním technickém muzeu v Praze. Mapovala historický a technický vývoj obou médií. Televize zde opět vybudovala jednoduché experimentální studio, z něhož bylo po dobu výstavy odvysíláno v přímém přenosu na 70 hodin besed, koncertů a zábavných pořadů. Návštěvníci výstavy přitom mohli do studia v průběhu vysílání volně přicházet a zase z něj odcházet.⁹⁰

Interpress Praha 1967

V roce 1967 uspořádala Mezinárodní organizace novinářů (MON) na pražském výstavišti (tehdejší Parku kultury a oddechu Julia Fučíka) výstavu Interpress Praha – 67. Jednalo se o výstavu určenou spíše pro odbornou veřejnost, přesto ji ve dnech 25. 11. – 3. 12. navštívilo na 12 000 návštěvníků. Expozici tvořily panely s ukázkami barevných časopisů a revuí z několika desítek zemí světa. Mezi vystavovateli byly kromě 47 zahraničních firem i tři českoslovenští zástupci. Cílem pořadatelů bylo především ukázat kvalitní polygrafickou techniku a její výrobky.⁹¹

Počátky českých novin 1969

Další větší výstavu věnovanou periodickému tisku zažila Praha již v roce 1969. Tehdy uplynulo právě 250 let od vydání prvních českých periodických novin. Byly to Pražské poštovské noviny pražského měšťana a tiskaře Františka Rosenmüllera. Národní museum k tomuto výročí uspořádalo ve dnech 20. 2. – 15. 4. ve svých prostorech výstavu s názvem „Počátky českých novin“. Slavnostního otevření expozice se zúčastnil i tehdejší ministr kultury Miroslav Galuška, za Svaz českých novinářů promluvil člen jeho předsednictva, šéfredaktor Večerní Prahy Vladislav Jisl. Výstava, jak již koneckonců napovídá její název, nezachycovala všechny etapy vývoje českého novinářství, ale soustředila se pouze na období do roku 1848. Kromě výtis-

⁸⁸ Viz Náš rozhlas, ročník XV, číslo 22, str. 1, 5.

⁸⁹ Viz Náš rozhlas, ročník XV, číslo 21, str. 4-5.

⁹⁰ Viz Köpplová, B. a kol.: *Dějiny českých médií v datech*, Karolinum, Praha 2003, str. 220.

⁹¹ Viz Novinář, ročník XX, 1968, číslo 1, str. 24.

ku prvního čísla Rosenmüllerových novin ze 4. února 1719 představili pořadatelé i řadu dalších zajímavých exponátů. K vidění byla například první čísla Květů či Lidových novin, návštěvníci si mohli prohlédnout, jak vypadal první tiskařský stroj atd.⁹²

50 let Československého rozhlasu 1973

Další významné „mediální“ jubileum přichází v roce 1973, kdy slavil Československý rozhlas 50. let svého vysílání. Při této příležitosti byla v obvodním kulturním domě Prahy 1 na Slovanském ostrově 1. května otevřena výstava „50. let Československého rozhlasu“. Expozice přiblížila návštěvníkům historii, techniku i zákulisí rozhlasu. K vidění byly například první rozhlasové přijímače či fotografie stanu, ve kterém před padesáti lety začínal rozhlas v Československu vysílat.⁹³

Počátky českého dělnického tisku 1974

Na den tisku, 19. září 1974, byla v Národním muzeu v Praze zahájena výstava „Počátky českého dělnického tisku“. Výstava byla opět uspořádána u příležitosti jubilea, tentokrát ke 100. výročí založení časopisu Budoucnost. Na uspořádání výstavy se podílelo Národní muzeum a Český svaz novinářů. Účast novinářské organizace však byla spíše formální, expozice byla tvořena materiály ze sbírek Národního muzea. Výstava měla seznámit veřejnost s počátky a rozvojem dělnického novinářství v českých zemích a připomínala dílo a život dvou významných průkopníků sociálně demokratické žurnalistiky u nás – Ladislava Zápotockého a Josefa Boleslava Pecky. Hlavní náplň výstavy tvořilo padesát sedm původních výtisků dělnických novin a časopisů, počínaje ukázkami z tisku radikálních demokratů, kde se již objevovaly první socialistické myšlenky, a konče prvním výtiskem Rudého práva z 21. září 1920. Doplněkem k hlavní expozici pak byly dobové doklady o úředních zásazích proti dělnickému tisku a také ukázky z dělnických satirických časopisů. Návštěvníkům byla výstava otevřena až do prosince 1974.⁹⁴

40 let československého znárodněného filmu

Poslední desetiletí 20. století již české veřejnosti více větších výstavních akcí věnovaných médiím nenabídla. Výjimkou byla výstava uspořádaná v paláci U Hybernů v Praze na jaře 1986 pod názvem „40 let československého znárodněného filmu“. Byl zde nastíněn vývoj československé kinematografie, diváci si mohli prohlédnout množství fotografií a ukázek z nejznámějších českých filmů. Velkou atrakcí byly také kostýmy a dekorace, byl zde vystaven například Golem z filmu Císařův pekař a pekařův císař či sošky Oscara. Výstava a její interiér dokonce posloužily při natáčení filmu Velká filmová loupež. Byla velmi úspěšná a doba jejího trvání musela být z důvodu značného zájmu veřejnosti několikrát prodlužována.⁹⁵

⁹² Viz Novinář, ročník XXI, 1969, číslo 4, str. 112.

⁹³ Viz Novinář, ročník XXV, 1973, číslo 7.

⁹⁴ Viz Národní archiv, fond SYN, nezpracované materiály, složka ČSN, tisková beseda 19. 9. 1974 k výstavě Počátky českého dělnického tisku.

⁹⁵ Scénář k výstavě a výstřižky ohlasů tisku jsou dostupné v knihovně Národního filmového archivu (sign. II - 6158 a II - u5/1986).

Resumé:

Výstavy věnované médiím v českých zemích nikdy nepatřily k pravidelné náplni muzejních sálů a rozhodně jim v tomto směru nebyla věnována taková pozornost, jaká by jim dle jejich společenské důležitosti měla náležet. Přesto mají „mediální“ výstavy u nás dlouhou a zajímavou tradici. První výstava tohoto druhu se konala již v roce 1872. Do I. světové války následovalo několik větších či menších výstav pořádaných buď samostatně, nebo v rámci expozic, které byly součástí velkých všeobecných výstav. Také v období I. republiky se uskutečnilo několik zajímavých výstav. Zřejmě nejvýznamnějším podnikem byla československá expozice na mezinárodní „mediální“ výstavě Pressa v roce 1928. Zatímco v této době byla věnována pozornost především tisku, po II. světové válce se již dostávají ke slovu i další média jako rozhlas či televize. Velké výstavní akce jsou však výjimkou a pořádají se spíše menší expozice u příležitosti různých výročí.

Sociologie zpravodajství jako možný rámec mediálního vzdělávání veřejnosti

(Tomáš Trampota)

Zpravodajství stále patří k jednomu z nejpodstatnějších mediálních žánrů. Zároveň je jedním ze základních institucionalizovaných zdrojů informací o aktuálním stavu společnosti, základním zdrojem informací o politických, ekonomických a dalších dějích probíhajících ve společnosti, které jsou nezbytnou výbavou orientace jedince v jeho životním prostředí (Allan, 2005). Ačkoliv je předpokládánou primární funkcí zpravodajství zejména informovat o aktuálních a důležitých událostech (Schudson, 2002), jeho produkce je tvarována řadou vlivů a procesů, které nejsou z konečného obsahu, tedy obsahu jak byl vyslán (*message as sent*) zjevně patrné (Shoemaker, Reese, 1996).

Sociologie zpravodajství jako svébytná oblast mediálních studií by měla přispívat ke zvyšování mediální vzdělanosti veřejnosti setrvalým zviditelňováním procesů, které se při jeho produkci odehrávají v zákulisí, analýzou motivů a způsobů sběru, třídění, selekce a prezentace zpravodajských příběhů, ale také rozbořem opakujících se vzorců těchto postupů a vlivů, které na podobu zpravodajství působí. Osvojením si základních poznatků sociologie zpravodajství veřejnost získává nástroj poučeněji spotřebovávat zpravodajské obsahy, nahlížet na případné latentní funkce zpravodajských obsahů a získání rezistence k případným záměrným či nevědomým manipulacím ze strany producentů zpráv či jejich aktérů.

Základní oblasti zájmu sociologie zpravodajství.

Kořeny sociologie zpravodajství se obvykle datují do 50. let 20. století ve spojitosti se vznikem prvních prací empiricky zkoumajících podmínky produkce zpráv (Schudson, 2002); jmenovitě pak zejména se studií Davida Manninga Whita zabývající se procesem *gatekeepingu* (White, 1997) a Warrena Breeda popisující sociální kontrolu ve zpravodajství (Breed, 1997). Od té doby se zkoumání produkce zpravodajství rozrostlo do bohatého spektra témat a vzniklo velké množství studií zabývajících se jednotlivými aspekty produkce zpráv. Mezi základní vlivy, které nějakým způsobem tvarují vytváření zpráv a kterých bychom si při šíření mediální gramotnosti měli všimnout, patří podle Briana McNaira *vliv produkce, ekonomické vlivy, vlivy technologie, politické vlivy a vlivy nemediálních aktérů* (McNair, 1998). Všechny tyto vlivy se na vznikání zpráv projevují s různou intenzitou a různým stupněm latentního či naopak manifestního působení projevují. Mezi takzvané *vlivy produkce* můžeme řadit veškerá pravidla zpravodajské organizace včetně koncepce rolí jednotlivých pracovníků podílejících se na produkci zpráv, hierarchického uspořádání organizace, etických a normativních principů pramenících jak z koncepce profese novináře, tak z vnitřního etického řádu konkrétní mediální organizace (případně i statutu a poslání média – např. médium veřejné služby). Podstatným vlivem tohoto typu jsou také ustavené rutiny zpravodajské práce, včetně rutinních uzávěrek a časového rozložení práce zpravodajské redakce (Shoemaker, Reese, 1996) ustavených postupů výběru a zařazování událostí do zpráv a také takzvané zpravodajské sítě (news nets) předurčující kontinuální selektivní pozornost média k určitým sociálním institucím, místům a jednotlivcům (Tuchman, 1978).

Zviditelňování ekonomických vlivů vzniku zpráv odkazuje na nezbytná ekonomická pravidla, kterými se mediální organizace musí (ačkoliv s různou intenzitou) řídit. Z konečných zpravodajských obsahů, tak jak se dostávají k příjemci, nemusí být patrné dvě roviny ekonomických vlivů pramenící ze skutečnosti, že 1) mediální organizace často jsou formou podnikání a 2) mediální obsahy jsou komoditou. Ačkoliv jsou ekonomické zákonitosti intenzivněji reflektovány zpravodajstvím komerčních médií, i médium veřejné služby je nucené jednat v rámci ekonomických sil a pravidel. Každá zpravodajská organizace disponuje omezenými ekonomickými prostředky, což se může projevat například v rozsahu možností sběru informací, různorodosti zdrojů informací (množství předplacených zahraničních zpravodajských agentur) množstvím zahraničních redaktorů, ale také možnostmi zpracovávání událostí (možností věnovat se investigativnímu novinářství, vyhledávat vlastní události namísto pouhého přebírání agenturních zpráv atd.).

Mezi základní technologické vlivy na produkci zpráv patří využívání technických inovací pro sběr, zpracování a prezentaci zpráv ovlivňující časoprostorovou operativnost mediace zpravodajských událostí. Technologický typ média předurčuje podobu zpráv a předpokládané možnosti jejich spotřeby příjemci sdělení, což se odráží na míře obsažených informací v jednotlivých zpravodajských sděleních, ale také samotném výběru typu událostí (Allan, 2005).⁹⁶

Politické vlivy představují zejména politické uspořádání společnosti a vnímání postavení médií ve společnosti zakotvené v mediální legislativě (a částečně se odrážející také v jednání regulačních orgánů mediálního systému). Mediální vzdělávání veřejnosti by mělo artikulovat skutečnost, že aktuální pojetí normativní představ o fungování médií není samozřejmým a jediným možným vzorcem uspořádání společnosti a poukazovat na existenci různých modelů politického uspořádání a s ním spojených koncepcí mediálního systému (Hallin, Mancini, 2005). Produkce zpravodajství nutně podléhá vnějším pravidlům politiky společnosti, od hlavních normativních principů (demokracie, pluralita, rovnoprávnost, svoboda slova) přes základní legislativu upravující pravidla existence a jednání médií a politické procesy jejich vznikaní a schvalování až po pravidelné interakční vztahy politiků a médií (ibid.).

Poslední z vlivů na produkci zpravodajství představují vlivy *nemediálních (extramediálních) aktérů*. Mediální organizace jsou s různou mírou intenzity závislé na různých typech informačních zdrojů mimo média, které svým jednáním tvarují podobu zpravodajských příběhů (Manning, 2001). Někteří z těchto aktérů mohou pravidelně usilovat o přístup do zpravodajských obsahů a mít snahu prezentovat a usměrňovat interpretaci mediovaných událostí. Za tímto účelem mohou disponovat různými strategiemi pronikání do obsahů zpráv (od rutinních tiskových konferencí a tiskových zpráv po nátlak). Mediální vzdělávání veřejnosti by mělo poukázat na nerovný přístup sociálních aktérů do zpráv na hierarchickou predispozici některých aktérů získávat přímý a pravidelný přístup do zpráv (patrný zejména u takzvaných *hlasů s přístupem – accessed voices*). Zároveň by mělo analyzovat odlišné motivy extramediálních aktérů participovat na mediaci událostí a různé podoby asymetrické závislosti ve vztahu médium – informační zdroj.

⁹⁶ Vliv technologie média na výběr událostí je pravděpodobně nejpatrnější u televizních zpráv spojených s potřebou zajištění vizuálně poutavých záběrů.

Základní témata sociologie zpravodajství pro mediální gramotnost.

Během vývoje poznávání produkce zpráv se vyvinulo několik základních témat věnujících se výše uvedeným vlivům na produkci zpráv, kterými se mediologové zabývali opakovaně a s větší intenzitou než tématy jinými. Tato témata také vnímáme jako nejpodstatnější pro mediální vzdělávání veřejnosti ve vztahu ke zpravodajskému žánru, patří mezi ně zejména: 1) rozkrývání mediální logiky a opakujících se vzorců výběru událostí do zpráv, 2) sociologie informačních zdrojů a sociální predispozice některých aktérů stávat se informačními zdroji novinářů a mít možnost nabízet svou interpretaci reality, 3) rozkrývání ekonomické podstaty fungování zpravodajství a důsledky ekonomických vlivů na podobu zpravodajských obsahů, 4) omezené možnosti žurnalistické objektivity a její další funkce, 5) způsoby reprezentace sociálních norem, rolí a sankcí a její potenciální vliv na publikum.

Výběr událostí do zpráv

Otázka způsobu výběru událostí do zpráv patří k tradičnějším tématům zkoumání produkce zpráv. Počátky snahy vyjmenovat vlastnosti, které událost musí mít, aby se stala zprávou, sahá ve spojitosti s Tobiasem Peucerem do konce 17. století, v moderních mediálních studiích se jí věnovaly koncepty gatekeepingu (Trampota, 2006) a zpravodajských hodnot (ibid.). Vzdělávání veřejnosti by se při rozkrývání způsobu výběru událostí mělo kriticky soustředit na pokračující posun motivu výběru od sociální důležitosti události k její atraktivnosti a tedy posun od funkce informovat k funkci získávat (pozornost příjemců). Zatímco o ideálním typu sociálně důležité zprávy lze tvrdit, že se do určité míry týká bezprostředního života většiny občanů society a (měnících se) podmínek, ve kterých žije, atraktivní událost je spíše zábavná svou výjimečností a překvapivostí (a zároveň nezprostředkovává informaci přispívající k orientaci příjemce/občana ve společnosti), její zařazení může být motivováno zejména snahou získat pozornost potenciálního publika. Případné zvyšování podílu atraktivních zpráv (které do určité míry v podstatných rysech souzní s bulvárními zprávami; překvapivostí, spojením s elitními osobami/celebritami, negativitou a personalizací) někteří autoři spojují se silící komodifikací zpravodajství a vlivem ekonomických faktorů.

Vedle uplatňování tradičních zpravodajských hodnot (viz Galtung a Ruge, 1965; Westerstahl a Johansson, 1994) a vlivu atraktivnosti události se na výběru události simultánně podepisují další dva principy; centripetální princip manifestovaný zestejnováním agendy zpravodajských médií a centrifugální princip projevující se kompetitivním étosem a snahou odlišit se. V rámci centripetálního principu zpravodajská média (jako podstatné součásti své práce) neustále sledují počínání konkurenčních médií a konkurenční výběr událostí, což vede k ustavování společného referenčního rámce, co je zpráva a co není zpráva (napříč jednotlivými médii a v některých případech i napříč typy médií) (Allan, 2005). Zejména u kontinuálních událostí se silným mediálním pokrytím, které se vyvíjí v delším časovém horizontu, může tento princip vést k intenzivnímu zestejnování zpravodajské agendy médií a s ní související akceleraci mediální pozornosti k této události.⁹⁷

⁹⁷ Peter Vasterman v této souvislosti užívá termín „media-hype“ jako označení pro sebe posilující zpravodajskou vlnu zájmu o určitou událost/téma v delším čase (Vasterman, 2005: 208).

Centripetální princip by ve svém radikálním důsledku mohl vést k omezenému množství událostí v mediální agendě zpravodajských médií a omezení externí plurality médií, tedy ke stavu, který z normativního pohledu na jednání médií v demokratické společnosti nelze vnímat za zcela žádoucí.⁹⁸

Souběžně s centripetálním principem jednání médií je patrný protichůdný princip výběru událostí do zpráv, princip centrifugální vedený snahou odlišit se od konkurenčních médií. Centrifugální princip se může intenzivně týkat jen některé části zpravodajského obsahu, zejména titulních stran deníků a začátku vysílaného zpravodajství, tj. těch částí obsahů, o kterých se předpokládá, že mohou být určující pro rozhodnutí příjemce o patřičné další konzumaci mediálního obsahu (Alexová, 2005). Centrifugální princip je tak veden snahou manifestovat unikátnost dané mediální organizace z hlediska výběru událostí a zvýšit tak její hodnotu pro předpokládané publikum, jde částečně o projev persvazivní povahy. I v tomto případě by vzdělávání veřejnosti mělo poukázat na případné negativní důsledky této strategie výběru a sestavování zpráv. V krajním případě může centrifugální princip vést k zařazování událostí disponujících jen omezenou intenzitou zpravodajských hodnot a stavět jako základní kritérium výběru to, že jde o „vlastní zprávu daného média“. Na prominentních a nejceněnějších místech zpravodajských obsahů se tak v tomto modelovém krajním případě mohou objevovat události s velmi malou zpravodajskou hodnotou.

Sociologie zdrojů

Stejně jako je velmi selektivní výběr událostí do zpráv, podléhá přísnému výběru i výběr těch, kteří dostanou možnost ve zprávách přímo promlouvat, nebo se podílet na formování zpráv jako zákulisní informační zdroje. Skutečnosti, že ne všechny sociální skupiny mají stejnou možnost vstupovat se svou interpretací událostí do obsahu zpráv, si všímá sociologie zdrojů.

Vzdělávání veřejnosti by mělo zpřístupnit zjištění sociologie zpravodajství o podmínkách přístupu informačních zdrojů do zpráv. Otázka, kdo má možnost promlouvat ve zprávách, je podstatná s ohledem na vztah médií a společnosti. Podle Paula Manninga je dokonce „studium zpravodajských zdrojů a jejich vztahů se zpravodajskými organizacemi zcela ústřední pro rozkrývání produkce zpráv a měla by být jádrem uvažování o zpravodajském novinářství“ (Manning, 2001: 1).

Jak poukazuje řada studií, zprávy jako pekuniární veřejný prostor jsou více otevřeny aktérům s hierarchicky vyšším postavením ve společnosti (Manning, 2001). Tyto mají větší možnost podílet se na interpretaci reality a pronikat se svou tématickou agendou. Někteří aktéři veřejného života disponují rutinním přístupem do mediálních obsahů (zejména představitelé vrcholové politiky, důležitých ekonomických subjektů, státní správy) a bývají označovány jako hlasy s přístupem (accessed voices), jiní aktéři mají možnost získávat přístup do zpráv jen ve spojitosti s negativními událostmi, případně s událostmi disponujícími silnou překvapivostí a razancí (Manning, 2001).

⁹⁸ Srovnej McQuail, 1999.

Novináři mají při užívání zdrojů sklon k rutinnímu využívání omezeného počtu již osvědčených zdrojů a zejména zdrojů s oficiálním byrokratickým statutem. Primárně proto, že tyto typy sociálních aktérů naplňují profesionální požadavky po efektivních a spolehlivých zdrojích (Sigal, 1973, Fishman, 1980). Disproporce z hlediska přístupu do zpráv existují nejen z hlediska sociálního postavení, ale také z hlediska rodu (Zooenen, 1988).

Jelikož zpravodajský obsah je svým způsobem exkluzivní prostor, opakovaný výskyt některých aktérů může být implicitním hodnocením jejich důležitého postavení ve společnosti a tím do určité míry podporovat status quo zatímco vyřazené hlasy mohou vyvolávat představu, že jsou irelevantními.

Ekonomická podstata fungování médií

Ačkoliv lze na zpravodajství nahlížet jako na šíření hodnot, idejí a symbolů, na straně druhé jeho produkce nutně podléhá také ekonomickým pravidlům. Musí na jedné straně (do určité míry) sledovat poptávku potenciálních příjemců a snažit se ji uspokojit a získat pozornost, na straně druhé ekonomicky nakládat se svými zdroji při produkci zpravodajských obsahů. Možnosti pokrývat jednotlivé události a zpracovávat je do zpravodajství tak jsou omezené, což se může projevovat zejména u zahraničních a neočekávaných událostí.

Skutečnost, že produkce zpravodajství je do velké míry vedena ekonomickými motivy produkovat zisk (u komerčních médií) s sebou nese nezbytné důsledky. Na nejvyšší úrovni jde o snahy vlastníků a finančníků ovlivňovat podobu a politiku zpravodajství.

Zároveň platí, že jelikož jsou média často velké lukrativní podniky, mají sklon být přirozeně prosystémové z hlediska svého výstupu. Lidé, kteří média vlastní a kontrolují jsou často zároveň klíčovými hráči domácích či mezinárodních ekonomik v rámci nichž jejich média fungují (McNair, 1998: 104). Z toho plyne i skutečnost, že vlastníci médií mají často své zájmy i v jiných segmentech průmyslu.

Mediální vzdělávání veřejnosti by u ekonomických vlivů na produkci zpráv mělo pokázat zejména na to, že:

1. Média jsou často formou podnikání (soukromá média). Jelikož jsou součástí ekonomického systému jejich kritika sociálního uspořádání bude vždy jen omezeného charakteru.

2. Vlastníci médií mohou mít jiné politické nebo ekonomické zájmy, které se mohou projevovat v obsazích zpráv.

3. Zpravodajství je zároveň komoditou nabízenou na prodej na čím dál zaplněnějším informačním trhu. Stejně jako každý jiný produkt musí mít užitnou hodnotu a také směnnou hodnotu pro potenciální zákazníky. Produkty novinářství musí být funkční i vyžadované (McNair, 1998: 101).

4. Média mohou být (do určité míry) závislá na inzerentech a zpravodajské informování o vlivných inzerentech může být problematické z hlediska normativních požadavků zpravodajství. Média s vědomím možných ekonomických problémů se mohou vyhýbat některým tématům a může docházet k autocenzuře média.

Reprezentace rolí, norem a sankcí

Média mají sklon některé prvky společnosti znázorňovat určitým ustáleným způsobem, čímž vytvářejí jejich mediální reprezentace, které se mohou různým způsobem

odlišovat od jejich reálné charakteristiky a proto je podstatné jejich mediovanou podobu zkoumat a sledovat. Takováto reprezentace se může týkat jednotlivých aktérů, představitelů sociálních tříd, představitelů profesí, ale může jít také o reprezentaci rolí, norem a sankcí. Zpravodajství také opakovaně zobrazuje koncepty sociálních rolí, norem a případných sankcí při jejich porušení. Podílí se tak na jejich (re)definici a má určitý socializační a normotvorný charakter. I v tomto ohledu je zpravodajství nutně selektivní a distribuuje svou pozornost k určitým normám, rolím a sankcím intenzivněji než k jiným. Některé sociální role se (často ve spojitosti s určitými profesemi) objevují častěji a v určitém zařamování.

Mediální vzdělávání veřejnosti by mělo poukazovat na latentní funkci zpravodajství šířit a udržovat určité koncepce rolí, norem a sankcí a tím přispívat k soudržnosti a kontinuitě společnosti. Zpravodajství je (obdobně jako další mediální žánry) soustavou hodnot, které si příjemci konzumací zvnějšňují. Nejde přitom o pouhé statické šíření upevňování hodnot, ale o opakující se jejich aktualizaci a případnou redefinici soustavy společenských norem jakožto dynamického systému.

Objektivita a její limity

Každá společnost uplatňuje na zpravodajství řadu svých představ týkajících se toho, jakým způsobem by mělo zpravodajství pracovat a jak by měly být zpravodajské příběhy vystaveny. Tyto takzvané normativní požadavky vycházejí mimo jiné ze skutečnosti, že zprávy jsou často jediným zdrojem informací o aktuálních událostech a příjemci zpráv si zveřejňované informace často nemohou ověřit svou bezprostřední zkušeností. Nejčastěji artikulovaným normativním požadavkem je požadavek objektivity. V rámci sociologie zpravodajství existuje poměrně silná představa, že objektivita má charakter nedosažitelného ideálu (Tuchman, 1978) a jako pojem fakticky zastírá subjektivní povahu zpravodajství, protože realitu jsme nuceni poznávat vždy prostřednictvím nějakého subjektu.

Z hlediska novinářské profese jsou za běžné postupy spojované s úsilím o dosažení objektivity považovány zejména:

- oddělení fakt od názorů
- vyvážený přístup k soupeřícím názorům
- validace žurnalistických tvrzení referencí k jiným autoritám (McNair, 1998: 71)
- někdy také formulační postupy (vyloučení ich-formy, užití bezpříznakových výrazových prostředků)

K dalším kritikám profesního pojetí objektivity patří skutečnost, že: 1) je ve svém tradičním pojetí aplikovatelná jen na některé tématické oblasti zpráv (zejména zprávy týkající se politických událostí) a nelze ji aplikovat například na human interest stories. 2) Může být strategickým rituálem umožňující zpravodajské organizaci neangažovat se a nevyjadřovat vlastní názor (Tuchman, 1978) a může být pro média zajímavá jako přesunutí odpovědnosti na citované zdroje. 3) Nemusí být zárukou věrné výpovědi o realitě.

Objektivita zpráv je vždy jen relativní. Zprávy mají nevyhnutelně určitý „sklon“ daný historickým, sociálním, ekonomickým a kulturním kontextem společnosti, v níž vznikají. Zprávy v rámci mediálního systému určité země musejí do jisté míry stranit ve smyslu reflexe základních hodnot a aktuálních sympatií populace, protože jinak by pro publikum zmizela důvěryhodnost média.

Literatura:

- ALEXOVÁ, L. (2005): *Organizační rutiny a jejich vliv na konstruování reality v televizním zpravodajstvím na příkladu zpravodajství TV Nova*. Rigorózní práce. PRAHA, FSV UK.
- ALLAN, S. (2005): *News Culture*. Open University Press.
- BAGDIKIAN, B. (2000): *Media monopoly*. Beacon Press.
- BERKOWITZ, D. (1997): *Social Meanings of the News*. London, SAGE.
- BREED, W. (1997): Social Control in the Newsroom.: A Functional Analysis. In Berkowitz, D. *Social Meanings of News: A text reader*. London, SAGE.
- GALTUNG, J., RUGE, M. H. (1965): *The Structure of Foreign News*. Journal of Peace Research, No.1, s. 64-90
- HALLIN, D., MANCINI, P. (2006): *Comparing Media Systems*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MANNING, P. (2001): *News and News Sources*. London, SAGE.
- McNAIR, B. (1998): *Sociology of Journalism*. Arnold.
- McQUAIL, D. (1999): *Media Performance*. London, SAGE.
- SIGAL, L. (1973): *Reporters and Officials: The Organization and Politics of Newsmaking*. Lexington.
- FISHMAN, M. (1980): *Manufacturing News*. University of Texas Press.
- SHOEMAKER, P. , REESE, D. (1996): *Mediating the Message: Theories of Influences on Mass Media Content*. London, Longman.
- SHUDSON, M. (2002): *Sociology of News*. W. W. Norton & Copany.
- TRAMPOTA, T. (2006): *Zpravodajství*. Praha, Portál.
- TUCHMAN, G. (1978): *Making News: A Study in the Construction of Reality*. The Free Press.
- ZOONEN, L. Van (1988): *Rethinking Women and the News*. European Journal of Communication, Vol. 3, s. 35-53.
- VASTERMAN, P. (2005): *Media-hype*. European Journal of Communication. London, SAGE. Vol 20(4) pp 508-530.
- WESTERSTAHL, J., JOHANSSON, F. (1994): *Foreign News, News Values and Ideologie*. European Journal of Communication, Vol. 9, s. 71- 89.
- WHITE, D. (1997): The „GateKeeper“: A Case study in the Selection of News. In Berkowitz, D. *Social Meanings of News: A text leader*. London, SAGE.

Hlas veřejnosti v tisku a výzkumy veřejného mínění (Eliška Jungová)

Z hlediska dominantního paradigmatu fungování médií v moderních demokraciích má žurnalistika splňovat několik funkcí. Vedle základního požadavku přinášet pravdivé a relevantní informace je to kontrolní role vůči institucím i nositelům moci a dále otevírání prostoru a nabízení témat (tzv. agenda-setting) pro veřejnou diskuzi a utváření veřejného mínění. Cílem je přinášet pravdivý a nezkrácený popis skutečností. Kritické teorie fungování médií ve společnosti považují tento normativní model za nereálný a zdůrazňují sepětí médií s mocenskými strukturami, jejich poplatnost vlastním institucionálním zájmům a v důsledku toho prezentaci zkresleného obrazu reality (Burton a Jiráček, 2001; Jiráček a Köpplová, 2003; McNair, 2000; McQuail, 1999; Reifová, 2004 a další).

Uvedenými optikami je možné se dívat také na pojetí veřejnosti v médiích a na využití výzkumů veřejného mínění. Kvantitativní výběrová šetření, k nimž výzkumy veřejného mínění patří, jsou přes celou řadu obtíží zatím nepřekonaným nástrojem pro zkoumání chování, názorů a postojů velkých sociálních skupin. V jejich metodologickém základu je zakotven princip reprezentativnosti, tj. převoditelnosti výsledků zjištěných na omezeném souboru respondentů na celou základní populaci. Pokud je metodologie korektně dodržována, výzkumy zrcadlí reálnou strukturu názorů a postojů veřejnosti. Dlouhodobá zkušenost s realizací a využíváním výzkumů se postupně zúročuje také v diskusi o jejich ideologických a společenských funkcích. Upozorňuje se zejména na skutečnost, že také výzkum je sociálně konstruovaná realita a jeho prostřednictvím lze veřejné mínění nejen zkoumat, ale také manipulovat. Důvodů může být celá řada - těsné sepětí se zadavatelskou sférou, tvořenou zejména politickou, mediální či ekonomickou elitou, která ovlivňuje výběr i koncipování zkoumaných témat. Podobná je role samotných výzkumníků, kteří formulací otázek vymezují a tudíž i ohraničují prostor pro artikulaci názoru respondenta (např. Bourdieu 1979). Na výzkumy je také nahlíženo jako na typ marketingu a jsou považovány za část spotřební kultury a způsob, jímž se zjišťují spotřebitelské preference na trhu idejí (Salmon a Glasser, 1995). Uplatnění výzkumů má ale i řadu zastánců. Podle Verby jsou přes všechny nedostatky egalitárnější a demokratičtější formou reprezentace veřejnosti než občanská participace, která je závislá na nerovnoměrně distribuovaných finančním zdrojích (Verba, 1995). Podobně hodnotí demokratičnost výzkumů Lewis, když je srovnává s jinými formami kulturní reprezentace, například zpravodajstvím. To je orientováno na činy a diskurz elit a jeho zájem o veřejnost je podstatně limitovanější. (Lewis, 2001).

Vedle otázek spojených s konstrukcí výzkumů je dalším závažným tématem způsob jejich prezentace v médiích. Např. Lewis ve své analýze americké mediální praxe dokumentuje, že spektrum názorů zjišťovaných ve výzkumech mínění je podstatně širší a bohatší, než je prezentováno v médiích. Zúžení lze zčásti připsat zpravodajským hodnotám, ale i převládající politické orientaci konkrétních deníků (Lewis, 2001).

Právě na problémy prezentace výzkumů mínění v českých médiích se chci zaměřit v tomto příspěvku. A to v souvislosti s tzv. Grossovou kauzou a následnou politickou krizí v první polovině roku 2005. Budu vycházet z analýzy dvou největších českých deníků a dominantních představitelů tzv. seriózního a bulvárního tisku – MfDnes a Bles-

ku. (Jungová, 2007)⁹⁹ Zaměřím se na konstrukt veřejnosti, jež uvedená média v souvislosti s kauzou prezentovala, a na roli, již přitom hrály výzkumy veřejného mínění. Cílem statí je posoudit, do jaké míry jsou média korektní v analýze a interpretaci používaných výzkumů. Zda způsob, jak žurnalisté s výzkumy pracují, napomáhá nezkrivenému obrazu reality nebo jej lze z určitých hledisek považovat za tendenční. Stať má primárně přispět k mediální výchově veřejnosti, ale může být zajímavá i pro profesionální publikum.

Obraz veřejnosti v obou denících a jeho proměny v průběhu krize

V polovině ledna 2005 přichází deník Mf Dnes přichází s informací o nejasnostech kolem koupě premiérova bytu a později týdeník Reflex zpochybňuje transparentnost podnikání jeho manželky. Mf Dnes ke kauze přistupuje s velkou vehemencí a klade důraz na její politické aspekty. Pokud jde o obsahové zaměření, po celou dobu se orientuje na politické hráče – osobnosti a politické strany. Věcnými otázkami souvisejícími s financováním politiků a transparentnosti jejich příjmů se příliš nezabývá. Pouze na počátku je evidentní snaha věnovat se problému poslaneckých náhrad, tj. nezdánitelným složkám platu, určeným na krytí specifických výdajů při výkonu funkce. Toto obecnější téma noviny posléze opustily a plnou pozornost opět obrátily na premiéra. V průběhu kauzy se sice objevovala také témata korupce či klientelismu v politice, ale vždy jen v obecné rovině či jako problém negativního image české politiky v zahraničí. Zpočátku měl též deník snahu rozšířit pochybnosti o netransparentních koupích bytu i na další čelné představitele, jmenovitě Vlastimila Tlustého z ODS a předsedu KDU-ČSL Kalouska. To později odeznívá, uvedená jména se objevují jen sporadicky. Deník mimo jiné argumentuje, že jeho trvalý zájem o Grosse souvisí s premiérovou mediální nešikovností.¹⁰⁰

Rozbor Mf Dnes jednoznačně prokázal aktivní roli médií při nastolování agendy, a to i pokud šlo o obsah pojmu „veřejnost“ (McCombs, 2004; Tauchman, 1978). Od počátku jej naplňovali sami novináři a vývoj konstruktů byl značně dynamický. I když se konstrukt nejprve blížil divácké veřejnosti, velmi brzy se mění na veřejnost politikou. To se dělo hlavně odvolávkami na její žádoucí roli v demokratických systémech i na zažitou praxi ve vyspělých zemích. Deník měl zřejmou snahu vzdělávat čtenáře a motivovat je k aktivním občanským postojům. Jakmile vytvořil konstrukt politické veřejnosti, začal se prezentovat jako její mluvčí. Později, když sílil politický tlak na odstoupení premiéra a objevovaly se nejrůznější spekulace o složení nové vlády a zajištění parlamentní většiny, deník vystupoval i jako ochránce zájmů veřejnosti před politickou hrou. Dál pokračoval ve snaze aktivizovat veřejnost, tentokrát více ve smyslu jejich žádoucích reakcí na kroky politiků. Také doporučení deníku politické elitě byla někdy zdůvodňována stavem veřejného mínění. V tomto období bylo nejzřetelnější jeho pravicové zaměření a sympatie k ODS. V době vrcholící politické krize se jako ochránci zájmu voličů prezentovali i straníční představitelé. Když počátkem

⁹⁹ Materiál byl zpracován metodou zakotvené teorie. Zahrnoval období od poloviny ledna, kdy Mf Dnes zveřejnila první informace do poloviny června, aby bylo možno zachytit všechny výzkumy veřejného mínění vztahující se k tématu a jejich zpracování v médiích. (Jungová, 2007).

¹⁰⁰ „Rychlé zbohnutí Grossovy rodiny není nic neobvyklého, neobvyklá je neohrabanost a tupost, s níž na veřejnou kritiku Grossovi reagují.“ *Gross si vleze do bazénu. A my?* MfDnes, 8. 2. 2005, s. 6.

dubna Gross oznámil, že je ochoten vzdát se premiérského křesla a začala reálná jednání o sestavení nové vlády, politici se ve svých mediálních vystoupeních přestali obracet k veřejnosti a orientovali se na vzájemnou komunikaci. Vůči novému premiérovi Jiřímu Paroubkovi deník od počátku vystupoval velmi kriticky a předpokládal stejné reakce u veřejnosti. Mýlil se, neboť výzkumy mínění ukázaly zvrát trendu, pozitivní přijetí vlády i premiéra a posléze růst preferencí sociální demokracie. Deník se vyjadřoval rezervovaně a dokonce i s despektem k politické vyspělosti občanů. Koncept politické veřejnosti ve vztahu ke krizi se tak uzavřel. Zájem deníku se přesunul na jiná témata, jmenovitě na blížící se parlamentní volby v roce 2006.

Blesk – náš nejčtenější bulvární deník – se programově politickými tématy příliš nezabývá. To bylo patrné i při analýze Grossovy kauzy. Například ze samotného faktu, že deník pojem veřejnost prakticky nepoužíval. Dával přednost výrazům se silnějším emotivním nábojem, např. lid nebo národ. Blesk se kauze začal věnovat až počátkem února a po jmenování nové vlády o téma ztratil zájem. Čistě politický charakter veřejnosti figuruje pouze při otevírání kauzy, je přejímán jako již existující mediální koncept. Blesk jej brzy obohacuje o představu „sousedské“ veřejnosti, která se stejně, ne-li více zajímá o soukromí protagonistů. Zájem o politické aspekty kauzy nicméně přetrvává, neboť Blesk referuje, byť i velmi stručně, o většině protestních akcí a projevů občanského nesouhlasu. Celkově je možné jeho pojetí označit jako „sousedsko politickou veřejnost“. Koncem dubna, jakmile prezident požádal Jiřího Paroubka o sestavení nové vlády, se Blesk začíná orientovat na osobnost nového premiéra. Nejprve v lehce pohrdlivém tónu, který později vyprchává. Blesk počátkem května pozval Paroubka k telefonické komunikaci se čtenáři. Výsledný zveřejněný text má provokativně osobní titulky, ale obsahuje stejnou měrou politická i osobní témata.¹⁰¹

Využití výzkumů veřejného mínění ve vztahu ke konstruktovi veřejnosti

Média na jsou na jedné straně významnými uživateli výzkumů, které agentury zveřejňují a současně si stále častěji vlastní výzkumy u agentur zadávají. Pokud jde o mediální prezentaci výzkumů, je třeba rozlišovat dvě roviny. První a základní je metodologická korektnost včetně poskytování informací o zdroji. Druhou skupinou je způsob interpretace výsledků. Jsou-li média zadavateli, je třeba zvažovat též zaměření výzkumu, jeho koncepci i samotnou formulaci otázek a možných odpovědí. Oba sledované deníky pracují s výzkumy odlišným způsobem. Základní přehled použitých výzkumů je uveden v příloze.

Výzkumy veřejného mínění v Blesku

Analýza výzkumů v Blesku může být velmi stručná. Jen letný čtenář bulvárního deníku bude zřejmě předpokládat, že titul nevěnuje příliš pozornosti metodologické korektnosti výzkumů. Analýza dokládá, že ani výzkumy obecně nepatří k preferovaným zdrojům informací o názorech veřejnosti. Blesk pouze dvakrát cituje výsledky pravidelného šetření STEM, vždy pouze s rámcovým uvedením doby výzkumu. Ne-

¹⁰¹ „Hlas lidu: Paroubku zhubni! Aspoň 20 kilo!“ *Premiér na telefonu*. Blesk, 3. 5. 2005.

informuje o dalších pravidelných či bleskových šetřeních v té době provedených. Raději používá vlastní způsob zjišťování názorů, a to pomocí SMS ankety mezi svými čtenáři. Byly realizovány celkem tři. První z nich (11. února) se setkala s velkým ohlasem. Na otázku, zda by měl Stanislav Gross kvůli aféře byt odstoupit, odpovědělo celkem 10 664 čtenářů, přičemž 81 % z nich kladně.¹⁰² 24. února deník vyhlašuje další SMS anketu, na níž odpovídá jen 405 čtenářů. Jde o „hlasování“, jak dopadne vládní krize. 69 % souhlasí s názorem, že se nic nestane a Grossova vláda vydrží až do řádných voleb.¹⁰³ Koncem března zveřejňuje výsledky třetí SMS ankety, v níž se 1225 čtenářů vyslovilo k dalšímu pokračování koaliční vlády. 78 % z nich si přálo demisi.¹⁰⁴

Z metodologického hlediska má anketa velmi omezenou vypovídací schopnost, neboť se jedná o tzv. samovýběr. Odpovídají jen ti, kdo se cítí zvlášť motivováni. Proto ani čtenářská anketa nereprezentuje názor celé čtenářské obce, ale výlučně jen účastníků ankety. Její výsledky nelze zobecnit. Nicméně Blesk ankety prezentuje jako věrohodný zdroj informací. Doplní je o další zdroje. Odvolává se na údajnou anketu provedenou v ulicích Prahy (bez jakékoli přesnější identifikace), cituje z diskusního fóra na stránkách ČSSD. Takto získané informace zobecňuje jako hlas „národa“ nebo „lidu“, který je téměř jednotný. „Skoro celý národ se premiéru Grossovi směje, nebo mu nadává. Skoro celý národ volá po jeho rezignaci.“¹⁰⁵ Je evidentní, že všechny tyto formy slouží výlučně jako argumentační nástroj pro tvrzení deníku a nelze je vážně brát jako odraz veřejného mínění.

Výzkumy mínění v Mf Dnes

Deník Mf Dnes podává podstatně plastičtější obraz využití výzkumů veřejného mínění. Jednak využívá výzkumů, které agentury pravidelně zveřejňují, a jednak si zadává vlastní. Pravidelná šetření agentury provádějí s měsíční periodicitou. Jedná se o tzv. omnibusové výzkumy, které zahrnují celou řadu témat. Výsledky jsou postupně publikovány zhruba za 3 – 4 týdny po době dotazování. Na počátku kauzy proto nemohly být zdrojem informací o reakcích veřejnosti. Naopak ukazovaly poklidnou společenskou atmosféru, jak bývá obvyklé po vánočních svátcích. Deník nicméně názory veřejnosti uváděl a k tomu využíval dopisy čtenářů. Ve vztahu ke kauze Gross bylo ve sledované době v deníku zveřejněno 11 článků, které se odvolávaly na celkem 7 tiskových zpráv o výsledcích pravidelných výzkumů. Posuďme nejprve, jak deník seznamoval čtenáře s metodologickými informacemi o výkumech. Vodítkem mohou být standardy kvality, které vypracoval SIMAR – sdružení agentur výzkumu trhu a veřejného mínění. Ty navazují na podobné standardy existující ve vyspělých demokraciích. Jsou závazné pro členy sdružení a představují doporučenou normu i pro ostatní agentury. Za nezbytné informace, které mají agentury při prezentaci výsledků poskytovat, se považují: KDO – název agentury, CO – označení, čeho se výzkum týkal, KDY – období, kdy bylo prováděno dotazování, KDE – určení lokality, JAK – informace o me-

¹⁰² *Grossi odstoup! Jsí k smíchu!* Blesk, 12. 2. 2005.

¹⁰³ *Čtenáři Blesku: Vládní krize se rozplyne.* Blesk, 24.2.2005

¹⁰⁴ *Čtenáři rozhodli: Grossi ven!* Blesk, 31. 3. 2005.

¹⁰⁵ Tamtéž.

tož dotazování a výběru vzorku a nakonec PROČ – uvedení výsledků výzkumu. Pokud jsou prezentovány jen dílčí výsledky (což je případ údajů z pravidelných omnibusových šetření), jako informace o metodě postačuje velikost výběrového vzorku.¹⁰⁶ I když tato kritéria nejsou určena pro média, přesto by měl deník seznamovat své čtenáře alespoň se základními metodologickými informacemi. Nepovažovat je za druhotné nebo předpokládat, že čtenáři jsou o metodologii obecně informováni. Jak se ale ukazuje, deník s těmito informacemi velice šetří. Striktně se řídí pouze požadavkem uvádět zdroj a proto jediným pravidelně zveřejněným údajem je název provádějící agentury. Časové vymezení výzkumů se čtenář dozví jen přibližně.¹⁰⁷ Většinou ani není jasné, zda jde o dobu, kdy byly občané dotazováni nebo kdy agentura vydala tiskovou zprávu.¹⁰⁸ Tato nejasnost platí i tehdy, když deník konfrontuje výsledky výzkumu s vývojem politických událostí.¹⁰⁹ Údaje o počtu dotázaných se objevily jen jedenkrát. Další důležité informace, např. způsob výběru dotázaných nebo alespoň zmínka o tom, že se jedná o reprezentativní výzkum, zcela chybějí. V jednom případě se deník obrací k informacím z minulých výzkumů, aniž by jakkoliv upřesnil zdroj. Dokonce není ani jasně řečeno, že autor komentáře má na mysli právě výzkumy minění.¹¹⁰

Pokud jde o obsahové využití pravidelných výzkumů, zpočátku jsou v souvislosti s kauzou komentovány údaje o důvěryhodnosti politiků, v nichž se změna postojů veřejnosti vůči Stanislavu Grossovi promítla poměrně rychle.¹¹¹ Vliv kauzy na pokles preferencí ČSSD se projevil až později, o čemž referují šetření agentur prováděná počátkem dubna.¹¹² Počátkem března začaly agentury do svých výzkumů zařazovat otázky týkající se konkrétně kauzy – jak některých obecných souvislostí tak například hodnocení politických aktérů. Není bez zajímavosti, že názor veřejnosti na roli médií byl velmi pozitivní. Ve výzkumu CVVM, jehož dotazování proběhlo 21. – 28. března, dotázaní hodnotili roli politických stran a dalších aktérů v průběhu krize. Nadpoloviční většina hodnotila kladně působení prezidenta a médií. Politické strany dosáhly maximálně třetiny kladných hodnocení, předseda vlády Gross a poslanecká sněmovna pouhých 16%.¹¹³

Vzhledem ke zmíněné 3 – 4 týdenní době mezi dotazováním a prezentací výsledků pravidelných výzkumů a zpočátku spíše obecnému charakteru pokládaných otázek, nemohla tato šetření dostačovat aktuálním potřebám deníku. Proto si Mf Dnes u soukromých agentur začala velmi rychle zadávat tzv. bleskové výzkumy. Jde o reprezentativní jednoduchá šetření o několika otázkách, zpravidla na menším souboru dotázaných, které jsou rychle zpracovány a publikovány. Deník si objednal celkem pět výzkumů. První z nich byl zveřejněn již 11. února, tedy podstatně dřív, než na

¹⁰⁶ <http://www.simar.cz/standardy-kvality/kvalitativni-standardy/prezentace-vysledku-marketingoveho-vyzkumu-trhu.php>

¹⁰⁷ Např. „nejnovější průzkum agentury STEM...“ *Grossova popularita se prudce propadla*. Mf Dnes, 19.3.2005, s. 2. Nebo „podle průzkumu agentury STEM ze začátku března...“ *Důvěra v Grosse je na dně*. Mf Dnes, 26.3.2005, s. 3.

¹⁰⁸ „Podle průzkumu agentury STEM ze začátku března...“ *Důvěra v Grosse je na dně*. Mf Dnes, 26.3.2005, s. 3.

¹⁰⁹ „Poslední průzkum se konal týden poté, kdy Mf Dnes upozornila na nesrovnalosti v Grossově vysvětlení původu peněz na byt“.

Grossova oblíba se propadla. Mf Dnes, 17.2.2005, s. 2.

¹¹⁰ Premiér Gross nese spoluodpovědnost za mnohá selhání z nedávné doby, kdy byl ministrem vnitra. Za jeho vedení poklesla důvěra v policii. Velká část veřejnosti je přesvědčena, že mezi „strážci zákona“ bují korupce. *At premiér odstoupí*. Mf Dnes, 7. 2. 2005, s. 6.

¹¹¹ *Grossova popularita se prudce propadla*. Mf Dnes, 19.3.2005, s. 1.

¹¹² *Podpora ČSSD je nejnižší od roku 1992*. Mf Dnes, 19.4.2005, s. 1.

¹¹³ *Důvěra k politickým stranám a hodnocení jejich působení v průběhu vládní krize*. Tisková zpráva CVVM vydaná 14.4. 2005.

kauzu mohly reagovat pravidelné výzkumy.¹¹⁴ Poslední výzkum na zakázku byl zveřejněn 11. června, ale týkal se již šanci Jiřího Paroubka a Mirka Topolánka stát se příštím premiérem.¹¹⁵ Při prezentaci výsledků bleskových průzkumů jsou metodologické informace podstatně bohatší. Deník, zdá se, prezentuje nejen výsledky výzkumů, ale též svoji schopnost používat korektně tento poznávací nástroj. Vždy vedle názvu agentury zveřejňuje počet dotázaných a většinou také dobu, kdy dotazování probíhalo. Údaje o metodě výběru vzorku jsou spíše výjimečné. Deník bohatě využívá dat z výzkumu ve zprávách a v řadě komentářů. Vždy je možné alespoň v jednom článku nalézt plné znění otázek a procent odpovědí.

Pokud jde o zaměření výzkumů, jednoznačně jsou podřízeny potřebám deníku. Na formulaci otázek lze aplikovat nejdůležitější zpravodajské hodnoty: simplifikaci problémů a tendenci obracet pozornost k aktérům, jejich polarizace na kladného a záporného hrdinu, tendence zdůrazňovat dramatické aspekty situace, interpretovat ji jako boj, soutěžení hlavních protivníků. Zaměřím se na ty nejvýraznější příklady:

a) Zřetelně je při využití dat vidět snaha zdůrazňovat negativní aspekty situace. Příkladem mohou být texty využívající dat bleskového průzkumu, který zjistil zhruba vyrovnaný podíl těch, kdo si přejí odchod nebo setrvání Grosse ve funkci. Z celkem čtyř článků využívajících tato data byly tři titulky formulovány jako negativní tvrzení.¹¹⁶ V jednom z nich se nacházel mezititulek „Vzdělání mají jasno: chtějí předčasné volby“, který je vyloženým zkeslením výsledků výzkum. Z prezentovaných dat je přitom zřejmé, že tento názor má necelá třetina osob s vyšším vzděláním.¹¹⁷ Tato tendence se ostatně projevuje i u prezentace výsledků pravidelných výzkumů.

b) Dalším dokazatelným rysem, který se při interpretaci výzkumů obecně projevuje, je snaha zdůrazňovat aktuálnost a dramatickost informací. A to i tehdy, jestliže jsou k dispozici informace o hlubších zákonitostech sledovaných jevů. Dokladem může být komentář k březnovému STEM, který zjistil pokles důvěry Stanislavu Grossovi i Jiřímu Kalouskovi.¹¹⁸ Výzkum byl komentován o den dříve na serveru idnes a doplněn názory ředitele STEMu Hartla. Ten hovoří o obecnějších rysech změn postojů veřejnosti a vysvětluje tak pokles popularity obou politiků: „V době zásadních politických střetů ti, kteří říkají jednoznačná a kontroverzní stanoviska, v těchto anketách ztrácejí.“¹¹⁹ Uvedená argumentace, podstatná pro porozumění obecnějším trendům ve veřejném mínění, se ale v tištěném deníku vůbec neobjevuje. Naopak, autor komentáře dává přednost poukazům na rivalitu obou politiků a podobnost jejich „bytových“ problémů.¹²⁰

c) U bleskových průzkumů lze navíc doložit, že je deník využívá nejen ke zjišťování veřejného mínění, ale i ke konstrukci sociální reality. Jmenovitě existenci politické

¹¹⁴ *Průzkum: Grossovi nevěří 80 % lidí.* Mf Dnes, 11.2.2005, s. 1

¹¹⁵ *Paroubek bude, dohání Topolánka.* Mf Dnes, 11.6.2005, s. 1.

¹¹⁶ *Každý druhý Čech chce, aby Gross odešel.* Mf Dnes, 28.2.2005, s. 1. *Každý třetí člověk chce předčasné volby.* Mf Dnes, 28.2.2005, s. 1. *Odchod Grosse chce polovina Čechů.* Mf Dnes, 28.2.2005, s. 3. *Skoro polovina si myslí, že dojde ke smíru.* Mf Dnes, 28.2.2005, s. 3. *Nebo Průzkum: Ať vládá padne.* Mf Dnes, 9.4.2005, s. 11.

¹¹⁷ *Odchod Grosse chce polovina Čechů.* Mf Dnes, 28.2.2005, s. 3

¹¹⁸ *Grossova popularita se prudce propadla.* Mf Dnes, 19. 3. 2005, s. 1.

¹¹⁹ *Gross se propadl v žebříčku popularity.* iDnes, 18. 3. 2005.

¹²⁰ „Oblibu výrazně ztrácí i šéf lidovců Miroslav Kalousek. Tedy člověk, který vidí řešení vládní krize v tom, že Gross odstoupí z funkce. I on má za sebou aféru - s placením daně za manželčin byt.“ *Grossova popularita se prudce propadla.* Mf Dnes, 19. 3. 2005, s. 1.

krize. Termín byl v deníku poprvé použit v polovině února jako mezititulek komentáře a 21. února jako název.¹²¹ Ve stejné době zadal deník bleskový průzkum, jehož dotazování proběhlo 24.-25. února. Obsahoval tři otázky: „Jak si myslíte, že skončí současná vládní krize?“, „Jak byste chtěl/a, aby skončila současná vládní krize?“ a „Budou vypsaný předčasné volby?“ Díky formulaci otázek tak veřejné mínění potvrdilo existenci vládní krize, aniž mělo možnost se vyjádřit, zda tak situaci skutečně hodnotí.¹²²

Závěrem

Uvedené příklady zdaleka nejsou vyčerpávající. I ony však dokládají, že prezentace výzkumů veřejného mínění a zejména aktivit médií při zadávání výzkumů jsou vedeny hlavně jejich potřebami a zájmy. Teprve druhotně jsou brány v potaz korektnost a přesnost informací. Přitom metodologické informace o výkumech jsou sdělovány velmi omezeně a zainteresovaný čtenář má tak malou možnost dohledat zdroj, z něhož deníky čerpají. Navíc můžeme předpokládat, že většina čtenářů informace z výzkumu považuje za doplňkové, druhotné, které spíše dokreslují obraz o společenské situaci. A nemá zájem srovnávat tiskové zprávy agentur a prezentaci výzkumů v médiích. Aktivita médií pro nelze považovat za zprostředkování hlasu veřejnosti, neutrální transfer určité informace čtenářům s cílem, aby si sami udělali názor. Naopak je zjevná manipulativní snaha. Tendence prezentovat informace z výzkumu tak, aby čtenář byl ovlivněn preferovaným způsobem. Výzkumy jsou dokonce využívány k utváření sociální reality.

Příloha: Přehled prezentovaných výzkumů a anket

MfDnes	Blesk
24.1 STEM, pravidelný	
11.2. Medián, bleskový pro MfDnes 17.2. CVVM, pravidelný 28.2. SC&C, bleskový pro MfDnes	11. 2. SMS anketa 24.2. SMS anketa
18.3. STEM, pravidelný 25.3. Medián, bleskový pro MfDnes 26.3. STEM, pravidelný	19.3. STEM, pravidelný 31.3. SMS anketa
9.4. CVVM, pravidelný 9.4. SC&C, bleskový pro MfDnes 13.4. CVVM, pravidelný 19.4. MfDnes, vlastní anketa 19.4. STEM, pravidelný 23.4. STEM, bleskový pro ČT	21.4. STEM, pravidelný
5. a 7.5. CVVM, pravidelný 21.5. CVVM, pravidelný	
9. 6. CVVM, pravidelný 11.6. SC&C, bleskový pro MfDnes	

¹²¹ Poprvé je použit jako mezititulek komentáře *Hlavní Kalouskova vřhoda – jeden den náskoku*. MfDnes, 16. 2. 2005, s. 3. Jako název Únor bílý, krize sílí. MfDnes, 21. 2. 2005, s. 8.

¹²² *Odchod Grosse chce polovina Čechů*. MfDnes, 28.2. 2005, s. 3

Literatura:

- BOURDIEU, P. (1979): Public opinion does not exist. In: *Communication and Class Struggle*, Vol. 1, Capitalism, Imperialism. New York: International General, [1972].
- BURTON, G., JIRÁK, J. (2003): *Úvod do studia médií*. Brno : Barrister & Principál.
- JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B. (2003): *Média a společnost*. Praha: Portál, 2003.
- JUNGOVÁ, E. (2007): *Obraz veřejnosti v tisku na příkladu vládní krize. Analýza Mf Dnes a Blesku*. PSSS, Praha: FSV UK.
- LEWIS, J. (2001): *Constructing Public Opinion*. New York, Columbia University Press.
- McNAIR, B. (2000): *Journalism and Democracy. An Evaluation of the Political Public Sphere*. London, New York: Routledge.
- McQUAIL, D. (1999): *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha: Portál.
- REIFOVÁ, I. (ed.) (2004): *Slovník mediální komunikace*. Praha: Portál.
- GLASSER, T., SALMON, Ch. (eds.) (1995): *Public Opinion and The Communication of Consent*. New York, London: The Guilford Press.
- VERBA, S. (1995): *Voice and equality: civic voluntarism in American politics*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- McCOMBS, M. (2004): *Setting the Agenda*. Cambridge: Polity Press.
- TUCHMAN, G. (1978): *Making News. A Study in the Construction of Reality*. New York: Free Press.
- www.cvvm.cz
- www.simar.cz
- www.stem.cz

Analyzované deníky:

Mf Dnes, leden – červen 2005.

www.idnes.cz, leden – červen 2005.

Blesk, leden – červen 2005.

www.blesk.cz, leden – červen 2005.

Mediální výchova a politická komunikace

(Jan Křeček)

Uvažujeme-li o vztahu médií a politiky jako důležité dimenzi mediální gramotnosti, a tedy významném tématu mediální výchovy, můžeme vycházet ze dvou východisek, na nichž koncepce mediální výchovy – nejen v českém prostředí – stojí a k nimž se vztahuje jako k osvojitelným pedagogickým cílům.

Tato dvě východiska jsou:

1. Média nejsou (a jen těžko mohou být) nestranná (tedy straní určitým politickým aktérům), a

2. političtí aktéři (elity, ale nejen ony) vyvíjejí snahy média ovlivnit.

Dobrá mediální výchova tak musí reflektovat oba tyto momenty. A stejně jako v jiných oblastech, i zde by měla tato výchova zahrnovat obě složky vzdělávání, tedy složku jak vědomostní, tak dovednostní.

Stranění médií

První případ, tedy stranění médií, lze odhalovat (a učit odhalovat) daleko lépe, máme totiž k dispozici mediální obsahy, nejanalyzovatelnější složku (nejen mediální) komunikace. S výtiskem v ruce či záznamem televizního zpravodajství lze činit intuitivní obsahové analýzy a tyto mediální reprezentace odkazovat k před- či mimo-mediálním celkům.

Můžeme třeba s žáky a studenty sledovat použitá označení, ta pak vztahovat k celé slovní zásobě a nacházet slova více či méně hodnotově zatížená (terorista-ozbrojený bojovník-odbojář, bojovník za svobodu). Nebo můžeme v mediálních obsazích sledovat výskyt politických událostí či politických aktérů (která událost ano/ne, který aktér ano/ne) a tato zjištění konfrontovat se všemi – s celou množinou událostí, se všemi aktéry atp. Můžeme sledovat stavbu textů, významové řetězce, můžeme sledovat uchopení tématu a jeho rámování – například s titulky se takto pracuje velmi dobře.

V tomto prvním případě (komu a jak média straní) tedy rozvíjíme kreativitu, rozvíjíme dovednosti (a kritické poznávání pak může vést k vědomostem, např. u zpětného hledání důvodu: Proč to asi dělají? Ekonomické zájmy média/instituce/vydavatele? Rutina? Explicitní zadání, nebo „neviditelná ruka trhu“?).

Asi nejdále jsou v tomto směru ty programy MV, které ve svých manuálech mají otázky typu: Komu tento pohled vyhovuje? Jak jinak mohlo být téma podáno? Jak text mohou číst jiné skupiny/třídy?

Vliv na média

V druhém případě, totiž vlivu na média, je situace složitější. Vliv na média se samozřejmě projevuje na podobě mediálních obsahů, ale těžko se jen z obsahů zjišťuje a analyzuje.

Proto zde musí nastoupit výuková (vědomostní) složka (a přes ně se možná dostaneme k dovednostem, tedy směr opačný). A zde mohou v promyšlení pomoci poznatky (mj. i) politické komunikace.

V prvním případě (případ „stranění médií“ a zadání pro MV „rozvoj dovedností“) lze MV implementovat do jiných předmětů. Onu volbu jazykových prostředků lze

probírat a hrát si s ní v hodinách českého jazyka. Etnocentrismus médií lze dokladovat při výuce zeměpisu.

A s čím propojit politickou komunikaci, chceme-li po ní pomoci při promýšlení politických vlivů na média?

Přímo se nabízí dějepis a zvlášť dějiny moderní. Ostatně obor politické komunikace (PK) o sobě také uvažuje v desetiletích. Tři fáze PK Blumlera a Kavanagha¹²³, klíčový periodizační koncept této disciplíny, také začíná v době poválečné a to, že to nejsou naše (československé) dějiny vůbec nevadí. Ba naopak – jak posléze uvidíme.

Dějepis jako platforma

Vrátíme-li se tedy společně do padesátých let, pak na západní straně „železného opony“ shledáváme společnosti a jejich média v období, Blumlerem a Kavanaghem nazvaným „zlatá fáze politických stran“. Strany jsou hluboce zakořeněny do sociálních struktur, média úzce vázána na tyto strany. Strany mají silnou roli při nastolování mediálních agend a rigidně segmentované publikum se „rodí“ se stranickou knížkou a budoucím předplatným.

Na východní straně probíhá experiment s jiným zadáním pro média – agitovat, propagovat, organizovat – pracovat na proměně společnosti dle zadání určitých politických aktérů a jejich politiky (aby posléze skončil nikoliv u změny, ale u konzervování statu-quo – tedy typického definičního minima médií v autoritářských společnostech).

Nástup nové technologie – televize – zde měl daleko menší vliv na povahu politické komunikace než na straně západní, kde je brán jako jeden z klíčových podnětů přechodu do druhé fáze, fáze „čtyř transformací a oslabování voličské věrnosti.“ Právě ony čtyři transformace zapříčiněné televizí a měnící dosavadní povahu politické komunikace, místo jejího provozu i publikum stály u kořene uvažování o MV. Právě v druhém období, tj. od šedesátých let, se rodí úvahy o nutnosti vzdělávat veřejnost v kritickém přístupu k médiím a mediální komunikaci. Slovy Roye Stafforda¹²⁴ začínala mediální výchova jako movement – hnutí, které si své místo v osnovách vybojuje a nedílnou součástí se stává v zhruba s nástupem třetí fáze politické komunikace, tedy od počátku devadesátých let.

Právě projevy třetí fáze PK – modernizace, individualizace, sekularizace, estetizace, racionalizace, medializace, profesionalizace atd. – lze dohledávat v pozadí a jako konkrétní případy zájmu dnešní MV o oblast médií a politiky.

Západní – ale dnes už i české. Pomineme-li prvních pár let začátkem devadesátých, tak se kryje časově a i obsahem – po pár letech, kdy mediální teoretici nazývali českou mediální krajinu „transformační“, dnes můžeme shledat vnímání, které dobře opisuje název publikace o současných středo- a východoevropských mediálních systémech – „business as usual“¹²⁵.

¹²³ BLUMLER, J. G., KAVANAGH, D. (1999): *The Third Age of Political Communication: Influences and Features*. Political Communication, 16 (3): 209-230.

¹²⁴ STAFFORD, R. (2001): *Media Education in the UK*. http://www.mediaed.org.uk/posted_documents/mediaeduk.html, 2001

¹²⁵ PALETZ, D. L., JAKUBOWITZ, K. (2003): *Business as usual. Continuity and change in Central and Eastern European media*. Cresskill, N.J., Hampton Press.

Čeští političtí komunikátoři a média se museli do třetí fáze adaptovat „za pochodu“. A co publika? Jak je na tom jejich mediální gramotnost?

Ti, kdož zažili „předpřevrat“, tam lze sice (ve srovnání s publiky západními) předpokládat menší úroveň na vědomostní složce (vycházející z chybějící či nedostatečné zkušenostní složky s prvními dvěma fázemi), ale za to rozvinutou dovednostní složkou – jinými slovy zkušenost s opozičním čtením/ostražítostí/čtením mezi řádky u předpřevratových médií.

Aktuální dějepis

Mluvíme-li však o těch, kdo nezažili, tedy o vzdělávání na základních a středních školách, pak se opět vrátíme k úzkému vztahu, jaký má dějepis a mediální výchova (resp. její „politický“ proud).

V obou případech nacházíme prázdný prostor. V obou případech cítíme nutnost tento prostor zaplnit, poptávka je veliká. A v obou případech to není nic jednoduchého. Vzájemný úzký vztah se totiž promítá i v následujícím rozporu: Nedošlo k přerušení kontinuity a KSČM má dnes specifický status. Na jednu stranu symbolizuje „předpřevrat“, údobí, se kterým se pojí spousta stereotypů, hodnotových zatížení, ideologií atp. Na stranu druhou je to legální politická strana a jako taková je specifickým druhem kanálu pro aktuální politickou komunikaci neopominutelné části voličů, má na sebe navázaných spoustu levicových symbolů, artikuluje stanoviska a zájmy z tohoto prostoru atp.

Třetí období nazvali¹²⁶ Blumler s Kavanaghem „obdobím mediálních strategií“, at už strategy nazývají politické lídry (telegenní, pohotové, ovládající zkratky, proaktivní), jejich poradce (přístupem získávající moc), najaté dodavatele služeb (PR, často z komerční sféry, propojující s popkulturou),... ale i nová politická/občanská/nevládní/zájmová sdružení/skupiny/institute, sledující více či méně vlastní či (skrytě) cizí politické zájmy.

Vědomím o velké poptávce po výuce moderních dějin a mediální výchovy na straně jedné a vědomím o silné roli různých strategií a různých strategií bychom mohli teoretický úvod skončit. Na závěr možná připojit varování, že se výuky dějepisu mohou zmocnit „triumfalističtí studenoválečníci“. A to nejhorší, co by se mediální výchově mohlo stát, by bylo, kdyby místo učení ostražitosti vůči mediálním strategiím se jí různí strategové zmocnili a stala se jejich nástrojem.

Mediální výchova dle Člověka v tísní

Zatímco ostatní účastníci konference mohli mluvit o svých osobních zkušenostech se zaváděním mediální výchovy do české vzdělávací soustavy, já coby outsider zvolil analýzu jejich (dosavadních) výsledků. U vědomí výše uvedených rizik jsem si zvolil objektem svého zájmu organizaci Člověk v tísní. Tedy organizaci, která bývá často obviňována z nedostatku nestrannosti a ze „stra-

¹²⁶ BLUMLER, J. G., KAVANAGH, D. (1999): *The Third Age of Political Communication: Influences and Features*. Political Communication, 16 (3): 209-230.

tegičnosti“.¹²⁷ Člověk v tísní se rozhodl popotávkou po zaplňování prázdných míst ve výuce naplnit a v současné době provozuje programy programy pro obě oblasti – a dokonce sleduje naši linii a aktivně je pod hlavičkou „Jeden svět na školách“ propojuje¹²⁸.

Starší a „zaběhlejší“ je program historické výchovy. Podle jeho vedoucích vznikl program s názvem „Příběhy bezpráví (na školách)“, aby zaplnil hluché místo. To, že dějepis na ZŠ a SŠ mnohdy končí druhou světovou válkou, dokonce chápou jako „cenzuru“, s níž se rozhodli bojovat. Nejprve „zapojením dokumentárních filmů do výuky“, od r. 2003 „podporou a vzděláváním pedagogů“.

Postupně se program začal rozšiřovat o „mediální vzdělávání“, nejprve o řízené diskuse nad mediálními obsahy (s vněškolními, politickými aktéry), posléze o vlastní (individuální) tvorbu žákovských textů a jejich soutěžení až po redakční tvorbu celých žákovských médií (a jejich centrální distribuci). Ostrého ročníku (listopad 2005) projekcí a diskusí se zúčastnilo celkem 32.000 žáků a studentů, druhého ročníku (listopad 2006) pak 550 škol, cca 50 000 žáků a studentů. Vzniklo 38 panelů (tedy specifických médií, na www stránkách Člověka v tísní je umístěn jejich výběr)¹²⁹, ty putovaly jako výstava a staly se mým prvním souborem k analýze.

Druhý mnou užívaný soubor textů, z něhož budu také citovat, je soubor článků o dějepisném programu PB z denního tisku. Jejich výběr je na www stránkách také k dispozici¹³⁰.

Provedl jsem maximálně selektivní kódování a tvorbu kategorií – ty dle mne nejzřejmější/nejzávažnější následně ilustruji na ideálních typech či nejexplicitnějších ilustracích jevů.

Selekční předpojatosti, hate speeches

Jak již bylo naznačeno, jevy jako nevyváženost a stranění při mediální komunikaci jsou optikou mediální výchovy chápány jako problém. Cílem mediální výchovy pak je naučit žáky dovednostem jak tyto jevy v mediálních obsazích nacházet a kriticky vyhodnocovat.

Co rozhodně cílem mediální výchovy být nemá, je učit žáky dovednostem tvořit texty stranné a nevyvážené. Tedy typizované zjištění první: v „žákovských médiích“ trpí texty stranickostí a nevyvážeností, ať už ji registrujeme volbou slov (používáním extrémně konotovaných slov, overlexicalisation) či jako stylovou expresivitu, zobecnování až absolutizaci. „*Komunistická ideologie je utopie. Je to ideologie založená na lži, krádeži, násilí a vraždách. Zbavuje každého jednotlivce těch nejzákladnějších práv na svobodný*

¹²⁷ „To, že Člověk v tísní není nezávislá organizace, a že tedy spolupráce s ní jiné organizace diskredituje, vyplývá z lehce zjiitelné skutečnosti, že Člověk v tísní se nezasazuje o osoby, utlačované či tyrané v proamerických zemích či ve Spojených státech samotných.“ (Culík, Jan: Mezinárodní lidskoprávní a humanitární organizace MUSEJI být nezávislé, Britské listy, 26.12.2006, dostupné z <http://www.blisty.cz/art/32000.html>); v tomto deníku proběhla rozsáhlá diskuse o financování českých nevládních organizací (<http://www.blisty.cz/list.rb?id=218>); obě strany sporu se shodly na formulaci: „Člověk v tísní, který v postsovětském prostoru a na Kubě evidentně funguje víceméně jako americká vlivová agentura“ (DANIEL, M.: Dolejšího agentura pro uvádění věcí na pravou míru. Britské listy, 27.12.2007, <http://www.blisty.cz/2006/12/27/art32003.html>)

¹²⁸ Tisková zpráva Příběhy bezpráví. Měsíc dokumentárního filmu na školách.

dostupné z: http://www.jedensvetnaskolach.cz/download/press/medialni_ohlas_PB2006.pdf (10.3.2007)

¹²⁹ <http://jedensvetnaskolach.cz/index2.php?id=199>; tyto panely jsou velmi specifickým typem média, v jistém smyslu připomínají novinové plakáty tace-pao, kterými se vyjadřovaly k minulosti a hodnotily předchozí generace skupinky mladých gardistů za čínské kulturní revoluce

¹³⁰ http://www.jedensvetnaskolach.cz/download/press/medialni_ohlas_PB2006.pdf

*a plnohodnotný život... Kdo jen trochu vybočil, byl smeten a to bez milosti...*¹³¹ (lež, krádež, násilí a vraždy...každého - těch nejzákladnějších...jen trochu - smeten bez milosti)

Vcelku zásadní je poznatek, že těmito neduhy trpí ve stejné míře jak žáci při svém projevu, tak citovaní mluvčí. Jakkoliv může být vzájemný vztah volný, odkazuje to k důležitosti osob, které budou pro tento vzdělávací program vybrány. Ať už jako mluvčí na besedách či přímo hlavní postavy zpracovávaných panelů, vždy jsou nabízeny jako autority, nabízející své osobní osmyslňovací rámce problémů daleko obecnějších. „Autority“ nijak nezpochybňované, jakkoliv je jejich vlastní pohled sebestřednější. Výše uvedený citát žáci zaznamenali a nekriticky reprodukovali od Vratislava Švédy, člena skupiny bratří Mašinů. Ta je organizátory Příběhů bezpráví oblíbena (jako jediní se na panelech objevují opakovaně a jak zřejmě z rozhovoru „mediálního partnera“ Příběhů bezpráví, Lidových novin, s dalším členem této skupiny, je též opakovaně zván coby autorita do výuky): „*Ještě větší zklamání poskytly panu Paumerovi dvojciferné zisky komunistů ve volbách. „Já jsem někdy tak rozčilený, že nemůžu spát,“ říká a poprvé mu v hlase zazní hořkost. „A ptám se: jak je to možný? To mám pak pocit, že musím zase něco udělat.“ Vzít znovu do ruky zbraň? „Kdyby to bylo nutný, tak jo,“ pokývá rozhodně hlavou. „Ale teď dělám něco jiného. „Ten třetí“ (Martin Paumer) může jako jediný ze skupiny osobně vyprávět jejich příběh. A tak to dělá. Nejčastěji studentům...*“¹³²

Tento citát pana Paumera je dobrým příkladem realizace tzv. „hate speech“, tedy typu projevu, jehož vyhledávání, identifikování a osvojení si rezistence je jedním z klíčových zadání skutečné mediální výchovy. Zde má naopak hate speech být nástrojem výchovy, stejně jako v následujícím citátu: „*Studenty velmi zajímal názor hudebníka na komunismus. „Zastánci této ideologie popravili nebo umučili asi dvě stě milionů lidí. Kdo s nimi souhlasí, tak obrazně řečeno nemá právo žít,“ vyslovil svůj přísný ortel písničkář Nos.*“¹³³

Role autorit, deskripční předpojatosti

Osoba písničkáře Nose nás vrací k úvahám o selekci autorit, což je však problém spíše pedagogický. Akcentujeme-li zde spíše mediální rozměr vzdělávání dle Člověka v tísni, je pro nás zásadnější, jak žáci s danou autoritou „novinářsky“ pracovali a pod vedením svého „patrona“ zpracovali jeho životní příběh do podoby mediálního obsahu. Už jen proto, že převádění složitých témat na příběhy je typickým projevem současné politické komunikace a jako takový bývá nahlížen velmi kriticky.

Asi příliš nepřekvapí, že na panely, tedy žakovská média o jednom lidském osudu, zmiňovaná kritika sedí. Nedostatečná plastičnost problému, převádění do podoby sporu o dvou stranách, binární opozice „dobrá“ a „zla“ - všechny tyto simplifikace jsou zde zásadnějšího charakteru, nejedná se o pouhou selekci (z výrazových prostředků), ale celistvější deskripci (nejen pasivní přejímání označování a významových řetězců, ale komplexnější tvorbu celé story - celého média).

Typickým příkladem pro tento případ budiž panely o Vratislavu Švédovi a Bohumí-

¹³¹ Panely č. 23 a 24 („Příběh Vratislava Švédy, Bohumíra Dvořáka“), žáci a žačky Základní školy a mateřské školy Havířov-Bludovice

¹³² BLECHOVÁ, S.: „*Ten třetí“ od bratřů Mašinů*. Lidové noviny, 18/263, str. 6, 10.11.2005

¹³³ KOLÍNSKÝ, R.: *Nos zpíval o bezpráví komunismu*. Kutnohorský deník 13/269, str. 2, 18.11.2005

ru Dvořákovi, příbězích na pozadí doby, vytvořených žáky základní školy a mateřské školy Havířov-Bludovice¹³⁴. Na černém pozadí nacházíme Lenina na titulu Rudého práva, Klementa Gottwalda, Stalina dokonce dvakrát, deskripci selekcí z možných „obrazů doby“ doplňují horník, žně a voják wehrmachtu (?). Ve popředí pak současnou fotografií hlavního hrdiny, Vratislava Švédy, kolem ní pak obrazy (z) jeho života - jeho rodný dům, nádraží v rodné obci, náves v rodné obci¹³⁵. Popředí - stejně jako u ostatních panelů - je místem, kde se reprodukuje „soukromé dějiny“, onen jediný a zásadní příběh. Je proto signifikantní nenacházet zde jediné zobrazení z činnosti skupiny bratří Mašínů, tedy samotného důvodu, který založil existenci těchto „autorit z panelů“. Tato nepřítomnost pak mj. vytváří zásadní kontrast mezi černým a negativně konotovaným pozadím a nepříliš (snad s možnou výjimkou úředních fotografií zřejmě z vyšetřovacího spisu) konfliktním popředím.

Tuto nepřítomnost lze vykládat buď jako bezděčné chybnou výuku (dělám médium o někom a pominu, čím si pozornost zasloužil), nebo záměrně špatnou výuku. Ta zde opět naplňuje rysy toho, před čím skutečná mediální výchova naopak učí opatrnosti až resistenci. Nalézt sdostatek fotografií a jiných dokumentů, zobrazujících samotné výsledky činnosti skupiny bratří Mašínů, je na internetu otázkou několika málo minut¹³⁶. Chybí-li na panelech úplně, pak to lze opsat jako learn-by-doing stranění, opomíjení faktů, předpojaté selekci a spíše než k nestrannosti k public relation (či propagandě). Jak by takový panel mohl vypadat, kdyby neopomíjel, jsem pro potřeby konference vyrobil¹³⁷. Fotografií Vratislava Švédy jsem doplnil fotografií příslušníka SNB, četaře Jaroslav Honzátko, kterému podřízl Ctirad Mašín hrdlo.

Nabízí se výhrada, že zmiňovaný obrázek je příliš morbidní a pro žáky nevhodný. Pak se to ovšem nějakým způsobem bude vztahovat i na činnost těchto „obětí bezpráví“. Jestliže ji přesto necháme jako látku a část zamlčíme, pak sice můžeme opomíjet obrazovou složku, ale těžko se činnosti autorit a hrdinů vyhnout v textové části. Výsledek v tomto případě a podání těchto žáků následující: „...*tito odbojáři mají na pažbě pár zářezů za mrtvé policisty a milicionáře...*“

Opět sledujeme volbu výrazových prostředků (odbojář), daleko zásadnější je zde volba „pár zářezů na pažbě“. Člověk nemusí být velkým odborníkem na intertextualitu, aby ho šokoval vztah mezi kontextem divokého západu a průřezem hrdla chlořoformem omámeného, svázaného a bezmocného mladého člověka.

Co je větší morbidita?

Účinky

Opakovaný příkrý rozpor až protiklad mezi běžnými standardy mediální výchovy a výsledky výchovy dle Člověka v tísní vrací otázku, zda jde o výchovu bezděčně chybnou či záměrně špatnou. Dílčí otázku snad mohou poskytnout ty části analyzovaných mediálních textů, které jsem ve fázi axiálního kódování označoval kódem „záměr, smysl, účinek“.

Explicitně a programově autoři jako motivaci uvádějí „vyplňování díry“ a „boj s cen-

¹³⁴ viz reprodukce v Přílohách

¹³⁵ viz Přílohy

¹³⁶ např. <http://www.dolin.estranky.cz/fotoalbum/FOTO-1946-2005/bratri-masinove>

¹³⁷ viz Přílohy

zurou“. Jako záměrný krátkodobý účinek komunikace pak autoři uvádějí vyvolání emocí, „Podle Strachoty (ředitel programu PB, pozn. aut.) je dobře, když žáci a studenti při promítání filmu či besedě pocítí vztek. ...“¹³⁸ Ten je pak v analyzovaných textech chápán jednak jako (potenciální) riziko, jednak jako stimul k dlouhodobější změně. Typicky z (jinak nekritického) článku o PB v týdeníku Reflex: *“Je logické, že když žáci a studenti projdou emotivním působením dokumentu a besedy s nějakou obětí minulého režimu, přijdou domů a zeptají se rodičů: Ty komunisti byli ale pěkný svině, a co jste dělali vy?” ... “Není to riziko? Není projekce jednoho filmu a jedna beseda zase dalším návodem k zaujímání jednostranných soudů?” ... “Myslím, že ne. Emotivní zážitek může být výborný impuls k přemýšlení a hledání. Může narušit sterilitu, s níž se dějepis často vykládá...”*¹³⁹

Necháme-li stranou lehkost, s jakou při své kategorizaci dospěli autoři textů v rozpor kategorii „rodič“ a „komunista“, pak za žádoucí dlouhodobou změnou na straně příjemce zde má být „přemýšlení“ a „hledání“. Konkretizaci obou těchto změn, krátkodobých emocí a dlouhodobého hledání, pak nacházíme např. takto: *“Já bych je normálně postřílel, ‘zvedá hlas viditelně rozrušený žák deváté třídy na chodbě základní školy Litvínovská v Praze-Proseku... Děti hemžící se kolem se jeho emocím nediví. Prosecká škola se totiž zapojila do projektu společnosti Člověk v tísni...”*¹⁴⁰

Otázky po záměrnosti se vrací i v promyšlení dlouhodobé a nepřímé změny – jakkoliv je bizarní představa dětí jako „opinion leaderů“, kteří jsou „vychováni“ a posléze předávají (politické) poselství. Jeden z panelů končí slovy: *“Každý kdo si přečte tento článek, by se měl užít do lidí, kteří přišli o svůj majetek a skoro tedy přišli o smysl života.”*

Zde musíme nechat stranou takřka rovnítko mezi majetkem a smyslem života. Zásadnější (protože političtější) je pro nás účinek, kdy děti, které nezažily, nabádají ty, kteří zažili, jak text pokračuje: *“Pamatujte proto na toto a při příštích volbách vezměte ne rozum do hrsti tam vám není nic platný, ale soupisku Komunistické strany Čech a Moravy a vytríte si s ní pr... Hned jak budu moci volit udělám to samé.”*¹⁴¹

Mediální výchova v tísni?

Klidně se mnou nesouhlaste, ale tenhle obraz se mi nelíbí a nechtěl bych, aby podobnou „výchovou“ prošel můj (potenciální) potomek. Možná chci moc, ale od dějepisců bych očekával, že si ze studií dobře pamatují základní příkázání historické vědy – slovy Jana Křena¹⁴² *“odmítání ‘osvětského’ prezentismu na způsob, že všechno před námi byla tma tmoucí”*, stejně jako mají absolventi právnické fakulty zažitý princip reaktivity práva.

A ne, aby se na výuce dějepisu zásadním organizačním způsobem podílel člověk bez pedagogického vzdělání, zato placený zaměstnanec pochybné/vlivové/strategické organizace, který prohlašuje: *“v těch knížkách dějepisu, v hodinách dějepisu mi přijde, že je to jakoby zastíráno, že prostě nikde není nic polopatičky o komunismu.”*¹⁴³

Protože to, co autoři tohoto „vzdělávacího programu“ nazývají polopatičností, s se-

¹³⁸ KOMÁREK, M.: *Bojíme se vlastních dějin?* Reflex, 25.1.2007

¹³⁹ tamtéž

¹⁴⁰ MAHDALOVÁ, K.: *Minulost není mandarinka a lze ji prožít znovu*. Respekt, 28.11.2005

¹⁴¹ Panel č. 39 („Majetková perzekuce“) studenti a studentky Gymnázia Legionářská, Hodonín

¹⁴² KŘEN, J.: *Výhnání, nebo vysídlení?* Právo, 4.4.2007

¹⁴³ (spolautorka projektu, SuperPomeranč, 2.12.2006)

bou nese jednostrannost vydávanou za celistvou pravdu a je prováděno manipulativními technikami. Stejně jako nepředpokládám, že výchovu k rodičovství zadáme (jenom) odpůrcům potratů a sexuální výchovy se ujmou ultrakatolíci (či naopak jen radikální homosexuálové), tak nechci, aby druhou polovinu 20. století a složitou historii ČSSR vykládali a interpretovali studenoválečníci.

Ať už budeme uvažovat o školském systému, vlivových agenturách, vzdělávacích programech podporovaných granty či kontrolních mechanismech, můj případový závěr je jednoduchý: Mediální výchova znamená naučit kriticky přijímat a vyhodnocovat média. Zavádět mediální výchovu znamená naučit se kriticky přijímat a vyhodnocovat mediální výchovu samotnou.

Literatura:

Soubor č. 1: Práce studentských týmů. <http://jedensvetnaskolach.cz/index2.php?id=199>

Soubor č. 2: Přehledy mediálního ohlasu 2005 a 2006

<http://www.jedensvetnaskolach.cz/download/monitoring.pdf>

http://www.jedensvetnaskolach.cz/download/press/medialni_ohlas_PB2006.pdf

BLECHOVÁ, S.: „*Ten třetí*“ od bratrů Mašinů. Lidové noviny, 18/263, str. 6, 10.11.2005.

BLUMLER, J. G., KAVANAGH, D. (1999): *The Third Age of Political Communication: Influences and Features*. Political Communication, 16 (3): 209-230.

ČULÍK, J.: *Mezinárodní lidskoprávní a humanitární organizace MUSEJÍ být nezávislé*. Britské listy, 26.12.2006 (<http://www.blisty.cz/2006/12/27/art/32000.html>).

DANIEL, M.: *Dolejšího agentura pro uvádění věcí na pravou míru*. Britské listy, 27.12.2007 (<http://www.blisty.cz/2006/12/27/art32003.html>).

KOLÍNSKÝ, R.: *Nos zpíval o bezpráví komunismu*. Kutnohorský deník 13/269, str. 2, 18.11.2005.

KOMÁREK, M.: *Bojíme se vlastních dějin?* Reflex, 25.1.2007

KŘEN, J.: *Vyhánění, nebo vysídlení?* Právo, Příloha Salon, str. 1, 4.4.2007

MAHDALOVÁ, K.: *Minulost není mandarinka a lze ji prožít znovu*. Respekt, 28.11.2005

PALETZ, D., L., JAKUBOWITZ, K. (2003) *Business as usual. Continuity and change in Central and Eastern European media*. Cresskill, N.J., Hampton Press.

STAFFORD, R. (2001): *Media Education in the UK*. http://www.mediaed.org.uk/posted_documents/mediaeduk.html.

Je znalost marketingových strategií vydavatelství populárního čtiva nezbytnou součástí všeobecné mediální gramotnosti? (Denisa Kollmannová)

Proč se vůbec zabývat „obsahy nízkého vkusu“?

Mediální obsahy, které jsme si navykli vnímat jako pokleslé či nízkého vkusu, stojí často na okraji akademického zájmu, byť jsou častokrát středem zájmu široké veřejnosti. Nejprodávanejšími novinami v České republice je Blesk¹⁴⁴, přestože relevantní informace tvoří minimum jeho obsahu, nejsledovanější televizí Nova, nabízející divákům v hlavní zpravodajské relaci pravidelně pseudoudálosti, a v počtu prodaných titulů na českém trhu vítězí vydavatelství Harlequin¹⁴⁵, nabízející příběhy, psané podle předem známé osnovy.

Stereotypizací určitých formátů, postupů či obsahů tak recipient postupně začíná považovat pseudoreportáže o zvířátkách či celebritách za skutečné zprávy¹⁴⁶, bufety McDonalds za restaurace, Starbucks za kavárny a prefabrikované románky za skutečné knihy a literaturu¹⁴⁷. **Hlavním důvodem, proč vydavatelské a mediální společnosti vynakládají značné prostředky na sofistikované marketingové kampaně s cílem učinit z triviálního obsahu lákavý plnohodnotný produkt, je samozřejmě ekonomický profit. Je tedy nyní na příjemci, aby se tyto strategie naučil rozpoznávat a byl schopen dekódovat znaky, kterými se mediální koncerny snaží vychovat spotřebitele ve svého stálého zákazníka. Teprve poté se mohou svobodně rozhodnout, zda se jím stanou, či nikoliv.**

Mediální obsahy jsou v první řadě zbožím

Mediální produkty jsou častokrát širokou veřejností vnímány a posuzovány pouze z hlediska svého obsahu, jenž je považován za určující faktor při volbě cílené konzumace konkrétního média. Stejně jako ostatní komodity je však třeba mediální obsahy vnímat především jako tržní produkty, které podléhají ekonomické a marketingové logice – a to platí zejména pro masově produkováné formáty. Jedním z příkladů mediálního obsahu, orientovaného zejména na ekonomický zisk, je kategorie romantického čtiva pro ženy, jež je stále ještě ve značné míře mylně považováno za literaturu¹⁴⁸. Na českém trhu jsou to konkrétně tituly vydavatelství Harlequin¹⁴⁹, které v tomto segmentu trhu dosahují téměř monopolního postavení.

¹⁴⁴ <http://www.uvdt.cz/10.4.2007>

¹⁴⁵ <http://harlequin.cz/10.4.2007> Arlekin Wydawnictwo, polská pobočka vydavatelství Harlequin, spadajícího pod kanadský mediální koncern Torstar, v České republice vydává zhruba 17 titulů měsíčně, rozdělených do devíti edic, celkem kolem 200 titulů ročně. Podle neověřených údajů vydavatele se počet prodaných výtisků pohybuje kolem miliónu knih ročně.

¹⁴⁶ Srov. Berger – Luckmann, 1999

¹⁴⁷ Romantické čtivo pro ženy se pohybuje na okraji literatury již od samých počátků svého vzniku – proto je již tradičně spíše než za literaturu označováno v českém jazykovém prostředí za „červenou knihovnu“, „románky pro ženy“, „harlequinůvky“ či „romantické čtivo“ (srov. Mocná, 1996, Mocná-Peterka, 2004).

¹⁴⁸ Přestože na první pohled vypadá konzumní čtivo jako brožovaná kniha, na rozdíl od literatury se obvykle neprodává v knihkupectvích, ale je distribuováno v trafikách, vychází periodicky a vztahuje se na ně také předplatitelský servis, stejně jako na periodický tisk. Remitenda se po určité době (obvykle po dvou měsících) podobně jako u novin a časopisů stahuje z prodeje a likviduje.

¹⁴⁹ Srov. Bedell, 2002: „Je pravděpodobně zavádějící považovat vůbec knihy z vydavatelství Mills and Boon (v ČR Harlequin, Mills and Boon je značka romantického čtiva, spadající též pod koncern Torstar, jedná se v podstatě o totožné produkty) za romány (novels) jako takové. Jsou marketovány druhově stejně jako jiné komodity: kupující sice preferují určité autory, ale obecně kupují obchodní značku (značku vydavatelství, pozn. DK) jako takovou.“ O titulech z vydavatelství Harlequin se tak v nadsázce uvádí, že nejsou psány autory, ale produkovány marketingovými odborníky.

Jedním z nejdůležitějších marketingových nástrojů k podpoře prodeje tištěného média je obálka, resp. titulní strana, jež má za cíl nejen prezentovat základní údaje o produktu, ale především přesvědčit čtenáře/ku, aby si titul koupil. Čtenáři pak údaje na obálce pomáhají ke snadnější orientaci na mediálním trhu a k rychlejšímu rozhodování, zda předpokládaný obsah bude vyhovovat jeho požadavkům. Soubor informací, vložený podavatelem na titulní stranu či obálku produktu, musí však do značné míry uspokojovat očekávání příjemce, aby si jej čtenář koupil opakovaně („Nestačí produkovat zákazníky spokojené, soudobou výzvou je produkovat zákazníky věrné“ (Gitomer, 1998:5).

Relevantní vlivy na proces rozhodování

V procesu rozhodování (decision making)¹⁵⁰ o tom, zda příjemce určitý obnos za nákup produktu vydá, je určující soubor očekávání, založený na několika hlavních faktorech: patří mezi ně obeznámenost s typem, žánrem a značkou produktu, vliv signifikantních druhých, momentální situace, atd. U většiny tištěných médií je snaha ovlivnit proces rozhodování soustředěna na vytvoření atraktivní obálky média, která jej jakožto produkt reprezentuje a v důsledku také „prodává“. To se samozřejmě netýká předplatitelské formy nákupu, ovšem platí tím spíše u face-to-face a impulzivních nákupů.¹⁵¹ Potenciální zákazník se rozhoduje v prostředí trhu, který bývá plně saturován nejrozličnějšími typy mediálních obsahů. Pomocí informací na obálce, jejího grafického zpracování a v neposlední řadě „značky“ média či vydavatele se rozhoduje, zda si titul koupí či ne. Z hlediska vydavatele masově produkovaného obsahu bývá okamžik platby za produkt nejdůležitějším a častokrát i jediným momentem zpětné vazby ze strany recipienta – nákupem konkrétního produktu tak recipient vyjadřuje svou alespoň částečnou podporu daného formátu, souhlas s cenou i s obsahem média.

Proces rozhodování o koupi konkrétního titulu z žánru ženského čtiva je ovlivňován zejména těmito faktory:

1) potřebou konzumace mediálního obsahu zejména na základě teorie užití a uspokojení (uses and gratifications theory)¹⁵²;

2) doporučením další osoby (opinion leadera)¹⁵³;

3) dekodováním určitých klíčových znaků, uvedených zejména na obalu knihy, na základě vlastních zkušeností či získaných (naučených) vědomostí z žánru.

Potřebě a významu konzumace ženského čtiva pro čtenářku se věnují Radwayová, Snitowová, Puriová a Mulhernová,¹⁵⁴ které vztahují význam globálně šířeného

¹⁵⁰ Decision making – matematicko-ekonomický model procesu rozhodování předpokládá, že k rozhodování dochází na základě tří základních předpokladů: 1) jedinci jsou informováni o všech možnostech a jejich důsledcích, 2) jsou schopni rozeznat rozdíly mezi variantami, jakkoliv malé, 3) rozhodují se na základě racionální úvahy, jejmž cílem je maximalizace zisku.

¹⁵¹ Srov. Kotler, 2001: 641-49

¹⁵² Teorie užití a uspokojení předpokládá aktivní roli příjemce ve výběru a užívání média. Média tak např. slouží k uspokojení potřeb v těchto oblastech: 1) rozptýlení (eskapismus), 2) osobní vztahy (nabízejí formáty a náměty k vytváření a udržování sociálních vztahů, např. co dávali včera v TV), 3) osobní identita (identifikace), 4) sledování dění v okolním světě. Srov. Blumler – Katz, 1974

¹⁵³ Pozice opinion leaderů (Katz, Lazarsfeld, 1948) zastávají např. v USA prodávачky v lokálních obchodech, k nimž si postupně zákaznice (či zákazníci, kteří tituly kupují podle vlastních slov pro své manželky), vytvářejí osobní vztah. Na základě preferencí osobního vkusu při výběru literatury jim pak prodávачka nabízí tituly dle vlastního předvýběru. Vzniká tím intimní vztah mezi zákaznicí a prodávачkou – zákaznice svěruje svou důvěru a poznatky o svém vkusu a spoléhá na to, že se prodávачka stane její spolehlivou průvodkyní. Prodávачka se ovšem stává klíčovou postavou pro vydavatelství, neboť na základě vlastního rozhodování spoluputvá vztahy na knižní tituly, reprezentované vydavatelstvím, a tím pádem může ovlivňovat i věrnost znače. Srov. Radway, 2003.

¹⁵⁴ Srov. Radway, 1991; Snitow, 2003; Puri, 1997; Mulhern, 1989

a masově produkovaného obsahu také k situacím na lokálních trzích a kulturách. Lze však zobecnit, že v konzumaci ženského čtiva čtenářky nacházejí zejména únik z reality, častokrát maskovaný za sebevzdělávání (čtenářky argumentují zvyšováním gramotnosti, slovní zásoby, poznatků o cizích kulturách, sebeuvědomění, psychologii mužského jednání a v případě Indie např. praktikováním angličtiny, protože knihy čtou v originále). Potřeba sebeospravedlňování plyne často z pocitu studu za konzumaci ženského čtiva (Puri, 1997: 441), které je napříč kulturami shodně označováno za pokleslé či brakové, navíc je přirovnáváno k ženskému druhu pornografie (Snitow, 2003: 429). To vede ke vzniku specifického konzumentského chování, kdy např. v Indii si knížky z vydavatelství Harlequin studentky překrývají učebnicemi či si je schovávají pod postel a zřídka kdy o nich diskutují mezi přáteli (Puri, 1997: 441).

Budování značky: snaha o trvalý a intimní vztah mezi čtenářkou a vydavatelstvím

Právě tato častokrát stigmatizovaná povaha ženského čtiva umožňuje mediálnímu producentovi vytvořit intimní vztah mezi čtenářkou a produktem, potažmo vydavatelstvím (produkt zde vzhledem ke své masové povaze není považován za individuální dílo, ale obecně za zastupitele žánru, edice, popř. vydavatelství). Protože se ženské čtivo vyznačuje vysokou mírou stereotypizace, je pro čtenářky velmi důležité odlišit již na první pohled jemné nuance, které obecnou narativní a obsahovou formu aktualizují, a tím jí přizpůsobují individuálnímu vkusu čtenářky.¹⁵⁵ Právě z odhalování drobných překvapení (dějových motivů, variací na charakteristiku hlavních hrdinů, prostředí a vedlejších postav) a zároveň ze záruky šťastného konce plyne pocit uspokojení čtenářky.¹⁵⁶

Modelování specifických znakových systémů: simulace sdíleného souboru vědomostí

Na základě zkoumání Janice Radwayové lze konstatovat, že při výběru konkrétního titulu se čtenářky rozhodují podle obálky – konkrétně podle obrázku, názvu, jména spisovatelky a zejména anotace, uvedené na zadní straně obálky. Tato anotace naznačuje základní zápletku příběhu a často prozrazuje i konec – ostatně ten již čtenářka zná dopředu. Všechny tyto informace čtenářka pečlivě skládá dohromady, aby se ujistila, že jí příběh bude skutečně konvenovat a nečekají ji nepříjemná překvapení, např. v podobě příliš chladného hlavního hrdiny, nedostatečně sebevědomé hrdinky či neuspokojivého emocionálního vývoje vztahu. Všechny čtenářky totiž rozdělují romance na „dobré a špatné“, a přečtení, či dokonce nedočtení „špatného“ příběhu prožívají s pocity rozhořčení až zloby. A protože není nic horšího, než špatný

¹⁵⁵ Srov. Radwayová, 1991; Kollmannová, 2004.

¹⁵⁶ Ženské čtivo je charakteristické stereotypní narativní a obsahovou strukturou, která se týká jak zápletek, dějových motivů, charakteristik hlavních hrdinů a prostředí (Kollmannová, 2004). Přestože všechny výše uvedené kategorie podléhají postupné aktualizaci, základní neměnnou konstantou, která je klíčovou charakteristikou žánru, je šťastný konec. Po zdoání postupných překážek a nedorozumění dochází mezi hlavní hrdinkou a hlavním hrdinou k rozvinutí milostného heterosexuálního vztahu, založeného na postulech romantické lásky (Luhman:). Šťastný konec vždy nabývá jedné ze čtyř základních charakteristik: svatby, zasnoubení, objevení lásky po uzavření formálního sňatku či vyznání věčné lásky (Kollmannová, 2004: 66). Poslední typ je z hlediska uspokojení čtenářky považován v americké kultuře za nejméně uspokojivý (srov. Radwayová, 1984).

¹⁵⁷ „Dotazované ženy si nemyslí, že všechny milostné romány jsou stejné, ani se jim nelíbí všechny romantické příběhy, které čtou. Vypracovaly složitý systém rozlišení mezi „dobrymi“ a „špatnými“ romanci a současně vyzkoušely různé techniky, které, jak doufají, jim pomohou rozeznat špatné romance předtím, než zaplatí za knihu, která by je pouze rozčarovala. Některé se snaží dekodovat tituly a označení na obalu vyhledáváním klíčových slov, které slouží jako klíče k rozeznání nálady knihy, jiné odmítají kupovat romance od autorů, které neznají, zatímco ostatní přečtou několik stránek včetně konce předtím, než si ji koupí (Radwayová, 2003: 72).“ (Kollmannová, 2004: 24).

příběh, zůstávají při výběru titulů poměrně konzervativní.¹⁵⁷ Proto i ve věku digitální fotografie zdobí obálky knih jakoby barvotiskové obrázky, jejímž ústředním tématem je téměř vždy hlavní dvojice, která alespoň částečně odpovídá charakteristice popisovaného páru.

K tomu, aby čtenářky odhadly žánr, typ žánru a rozeznaly „dobrou romanci od špatné“ (Radwayová, 2003: 72), je vede nejen rozdělení do edic a anotace na zadní straně knihy, ale i knižní titul, který je nositelem často se opakujících informací a výrazů. „Doplňující interpretace názvu v souvislosti s obrázkem na obalu knihy prokazuje, že z názvu, označení edice, obrázku a anotace na obalu je zkušena čtenářka schopna dekodovat základní linii, popřípadě další znaky příběhu,“ (Kollmannová 2004: 81), viz srovnávací tabulku souvislostí určitých vnějších a vnitřních charakteristik produktové řady z vydavatelství Harlequin¹⁵⁸ (tab.1 v příloze).

Rozdělení příběhů do edic slouží jak vydavateli (poskytuje široké spektrum produktů), tak příjemci: zkušena čtenářka z označení edice a grafické úpravy obálky odhadne, bude-li se jí kniha líbit.¹⁵⁹ „Rozdíly mezi jednotlivými edicemi jsou do značné míry diktovány vydavatelstvím: autorky se tedy při psaní textu snaží vystihnout charakteristiky dané edice, ale zároveň přinést co nejzajímavější a nejpoutavější vyprávění příběhu, jehož kostra je žánrem i nakladatelem pevně určená“¹⁶⁰.

Marketingovou značkou samou o sobě se stává i postava autorky příběhu, jež si v rámci pevně stanovených pravidel žánru vytváří vlastní charakteristické znaky. I samotný životní příběh autorky je vydavatelstvím strukturován dle pravidelné šablony, která často připomíná harlequinovský příběh. Tato hypotéza by si však zasloužila samostatný výzkum.

Důsledky simulované individualizace pod jednou značkou: homogenizace trhu

Nakladatelství má samozřejmě hlavní zájem na tom, aby čtenářka koupila co nejvíce titulů, proto se zaměřuje na produkci podobných obsahů, jež se však v jednotlivostech liší. Tím nabízí jistotu „záruku“, že čtenářka bude obsahem vždy v jednotlivosti překvapena a ve výsledku uspokojena. Produkováním zdánlivě různorodých obsahů vzniká „zaplavení trhu“, kdy přestože jsou nabízeny rozmanité produkty, mají společného jmenovatele (vydavatele). Tento model chování, nazývaný podle vydavatelství harlequinizace (Mulhern, 1989), se poprvé objevil v roce 1984, kdy „harlequinový syndrom“ vydávání menšího počtu kopií při větším počtu nových titulů se stal charakteristickým znakem japonské vydavatelské politiky a marketingové strategie (Ueda, 1984:128-32). Podobně jako na jiných lokálních trzích, v žánru romantického čtiva pro ženy však i v Japonsku překonalo kanadské vydavatelství domácího producenta původních japonských příběhů, např. vydavatelství Sanrio.

¹⁵⁸ Srov.: „Vztah mezi závěrem příběhu a edicí prokazuje kontingenční tabulka. Nejvíce příběhů, které začínají anebo končí svatebním obřadem, lze nalézt v edicích *Historická romance*, *Desire*, *Romance a v jiných edicích* (v tabulce vyznačeno tučně). Polovina ze všech svateb na konci příběhu se odehrává v edici *Romance*, zatímco *Desire* se specializuje na vývoj milostného vztahu po svatbě, ke které většinou dochází pod tlakem okolností. Čtenářky v této edici zřejmě chtějí slyšet, že satební obřad nelze brát na lehkou váhu a že ten, koho si hrdinka vezme, je opravdu ten pravý, i když to zpočátku vypadá naopak. Období po uzavření sňatku také v křesťanský orientované společnosti legitimuje existenci a detailnější popis erotických scén, se kterými se v edici *Desire* („vásen“, červená, zralá edice) setkáváme častěji než v edici *Romance* (bílá, zasněná, romantická edice). V edici *Lékařská romance* se naopak žádné sňatky neuzavírají, pouze se slibují.“ (Kollmannová 2004: 65)

¹⁵⁹ srov. Kollmannová, 2004: 68-79 a Radwayová, 2003: 72

¹⁶⁰ Kollmannová, 2004: 67, viz instrukce pro psaní harlequinek v jednotlivých edicích, uvedené na stránkách www.charlequin.com dne 7.1.2004

Zvýšením obrátu si vydavatel může dovolit investovat do razantnějších marketingových tahů a budování silné značky, které mu umožní zlikvidovat drobnější konkurenci, jež není schopna udržet pružnost a cenovou hladinu v rámci své kategorie. To však nebývá zdaleka jediným důvodem: podstatou úspěšné marketingové strategie je nabídnutí takového obsahu, který vhodně vystihne „ducha doby“ a předstírá, že nabízí skutečné hodnoty, nikoliv průhledné marketingové triky.¹⁶¹

V Čechách byl tento jev pozorovatelný na postupném úpadku vydavatelství Ivo Železný, který se specializoval na reedici klasické „červené knihovny“ a přejímání zahraničních, zejména německých titulů ženského čtiva. Etablování značky Harlequin, spadající pod kanadský mediální koncern Torstar, probíhalo na českém trhu od roku 1992, kdy společnost vstoupila na trh prostřednictvím své dceřiné společnosti Harlequin Enterprises, která zde působila do roku 2000, kdy byla zrušena a hlavní sídlo Harlequin Východní Evropa centralizováno ve Varšavě. Značka Harlequin při obsazování nového trhu postupovala klasickými marketingovými a reklamními metodami, využívala hojně inzerci v tisku a v televizi, speciální kampaně ke svátku svatého Valentýna (který zde pomáhala kulturně prosazovat) a vysílala ve spolupráci s TV Prima sérii romantických filmů s názvem Harlequiny na Primě, což napomohlo k rozšíření názvu vydavatelství jakožto nového pojmenování celého žánru produktů (podobně jako např. v etymologii slova xeroxovat od výrobce kopírek Xerox). To zajistilo povědomí o značce v nejširší veřejnosti.

U samotných čtenářek však vydavatelství zvolilo sofistikovanější metodu, která přitahuje zákaznice k věrnosti značce: pomocí postupného procesu učení, které předstírá pronikání do „poznávání“ pozadí filosofie vydavatelství, vytváří pomocí souboru znaků dojem jakési konverzace, „dialektiky“ mezi čtenářkou a vydavatelstvím. Čtenářka tak nabývá dojmu, že poznává komunikační strategii vydavatelství, které jí nic nezastírá – naopak, snaží se s ní komunikovat „na rovinu“, předstírá jasný a přehledný soubor hodnot. Ty jsou odlišeny a strukturovány tak, aby čtenářce nabízely pocit, že ona je tou, kdo rozhoduje o mediálním obsahu – vybírá si podle svého vkusu. Tento proces lze nazvat primární mediální gramotností – čtenářka skutečně nabývá procesem učení specifického souboru vědomostí, které zvyšují zejména její znalost strukturace mediálních obsahů. Ovšem právě tímto procesem učení se již čtenářka dostává do hlubšího marketingového záměru vydavatelství, který jí většinou již zůstane utajen. Primární mediální gramotnost je tak úspěšnou simulací skutečného schopnosti rozkrýt povahu mediálního sdělení.

Primární mediální gramotnost

Úspěšnost vydavatelství závisí na jejich schopnosti vytvořit vlastní soubor znalostí, které recipient přijímá jako součást vstřebávání nových informací, které mu usnadňují orientaci na trhu tak, aby co nejlépe uspokojil své požadavky. Tím se vyvíjí specifický druh vědomosti, kterou lze označit za primární mediální gramotnost. Recipientovi je nabízen jistý pohled do zákulisí mediální produkce (např. prostřednictvím zveřejnění návodu na to, jak psát romantický příběh, na internetových stránkách vydavatelství, či pořady „film o filmu“), který simuluje znalost pozadí mediální produkce. Ve většině případů jsou

¹⁶¹ Tento fenomén srov. např. s rozšířením řetězce kaváren Starbucks (Klein, 2000), které nabízí „životní styl“, „lásku ke kávě“, přitom však postupují podobnými metodami, jako vyd. Harlequin. To samozřejmě nepopisuje své tituly jako spotřební čtivo sloužící k zabítí volného času, ale jako inteligentní zábavu, jež přispívá k relaxaci a nabízí prostor pro příjemné snění. Slogan Harlequinu zní „Čas jen pro mne“, ikonograficky zobrazuje ženu ve vaně, čtoucí si knihu.

tyto informace poskytovány, šířeny a podporovány samotným producentem mediálního obsahu.

Takto nabytá gramotnost však neslouží ke kritickému pohledu na mediální produkci, nýbrž naopak k upevnění pozice značky média v konkurenčním prostředí a k vytvoření simulovaného individualizovaného vztahu mezi jednotlivcem a masovým podavatelem. Proces učení začíná jak při etablování značky na novém trhu, tak při získávání nových čtenářek. Stejně jako jiné ziskově orientované podniky, i vydavatelství investují do vývoje úspěšných strategií, které jim pomohou vytvořit soubor stálých zákazníků. Jedná-li se o nadnárodní mediální koncern jako v případě Harlequin Publishers, musí být znakový systém dekódovatelný transkulturně, bez ohledu na věk či vzdělání čtenářky.

V případě populárního romantického čtiva je primární mediální gramotnost ze strany čtenářek považována za jistý druh znalosti, které jim pomáhá zvýšit osobní uspokojení z konzumace mediálního obsahu. Čtenářky mají pocit, že umí-li správně dekódovat znakový systém, odkazující k narativní a obsahové struktuře příběhu (edice, obrázky, název, anotace, atd.), mohou se „spolehnout“ na to, že své peníze investují skutečně do takového obsahu, který chtějí a který jim přinese uspokojení. Protože nechtějí riskovat zklamání z nepovedené investice a emocionálního rozčarování, které bývá v případě romantického čtiva obzvlášť znepokojující, zůstávají věrné značce, která je jim schopná garantovat určitý standard a „kvalitu“. Tím ovšem přistupují na podmínky, diktované mediálním koncernem, který simulaci „otevřeného přístupu“ úspěšně maskuje marketingové strategie, jejichž podstatu lze poznat pouze při druhém stupni mediální gramotnosti.

Sekundární mediální gramotnost

Sekundární mediální gramotnost není zaměřena na rozlišení jednotlivých typů produktů a jejich charakteristik, ale na rozeznání marketingových a přesvědčovacích strategií vydavatele, jejichž cílem je vytvoření pevné vazby zákazníka na produkt a maximalizaci zisku. Tato kritická mediální gramotnost vede v případě produktů romantického čtiva pro ženy k odhalování trendu harlequinizace, který v širším sociálně-kulturním kontextu předstírá formulování určitých individuálních přístupů tak, aby byla zachována pluralita názorů a vkusu recipientů, přitom však vede k vytváření kulturní homogenizace a standardizace mediálních obsahů.

V případě sekundární mediální gramotnosti není cílem nabídnout čtenářce romantických příběhů pocit sounáležitosti ke globální společnosti rodiny čtenářek, jež se rozkládá ve stovce zemí světa, ale nabídnout jí k zamyšlení, jaký dopad může mít konzumace stejných obsahů v rozdílných světových kulturách. Cílem této mediální gramotnosti není čtenářku poučit o tom, jak si pomocí určitých tipů správně zvolit příslušný mediální produkt, ale rozkrýt povahu znakového systému, tvořeného vydavatelstvím. Nakonec je nezbytnou součástí poučení o struktuře a významu mediálního produktu přesné zasazení do ekonomického rámce: identifikace vlastníka, odhalení nejrůznějších vlivů na konečnou podobu produktu, rozpoznání marketingové strategie a ekonomického profitu z prodeje produktu.

Závěrem

Do jaké míry může mediální gramotnost ovlivňovat spotřebitelský vkus?

Klademe-li si tedy na závěr opět prvotní otázku, zda je znalost marketingových strategií vydavatelství populárního čtiva nezbytnou součástí všeobecné mediální gramotnosti, musíme na ni dát nejednoznačnou odpověď. To, co se často nazývá mediální gramotností,

je pouze schopnost rozlišovat v nabídce mediálních produktů na trhu – tzv. primární či simulovaná mediální gramotnost, soubor poznatků, které poskytují čtenáři uspokojení ze zdánlivé znalosti relevantních informací o nabízeném produktu a pocit kontroly nad vlastním spotřebitelským chováním. Ta je však většinou za pomoci sofistikovaných metod určována mediálním producentem. Rozkrytí dalších vztahů, zejména ekonomicko-marketingových, které tvoří sekundární mediální gramotnost, není zdaleka jednoduchý úkol a je otázkou, zda je vůbec kompletně reálný.

Je zřejmé, že naprostá většina údajů, jež jsou k nabytí sekundární mediální gramotnosti nutné, je svou povahou předmětem odborného zkoumání a především obchodního tajemství. Rozkrytá marketingová strategie přestává být úspěšnou, každá strategie se totiž samozřejmě musí tvářit především tak, že žádnou marketingovou strategií není. Podle této logiky nabízí vydavatelství Harlequin ženám snění, zapomenutí na starosti všedního dne a ideu čisté lásky. Ve skutečnosti se však jedná pouze o masově produkovaný obsah, jehož hlavním úkolem je maximální ekonomický profit vydavatelství. To ovšem zřejmě nemá vliv na pocit individuálního uspokojení ze strany jeho čtenářek.

Pakliže tyto obsahy dobře „souzní s duchem doby“, to znamená nabízejí členům společnosti obraz toho, po čem touží, nemá rozkrytí ekonomických pravidel podstatnější vliv na spotřebitelské rozhodování. Výrobní koncerny však citlivě reagují na společenské změny, pakliže by byl ohrožen jejich ekonomický profit. „Dokumentární“ filmy o nezdarnosti rychlého občerstvení stravovacího řetězce McDonalds vedly tuto společnost k zavedení „zdravého“ jídla a rozšíření nabídky salátů – zdánlivou individualizací a aktualizací však upevňují pozici značky na trhu. I v posledních titulech z vydavatelství Harlequin se tak objevují ženy, které nemají ideální postavu, jsou rozvedené a sexuální uspokojení prožívají dříve, než jejich partneři, což nelze považovat za emancipaci ze strany vydavatele, ovšem za pouhé aktualizování žánru tak, aby si uchoval svou atraktivitu pro současné čtenářky.

Mediální gramotnost v oblasti romantického čítiva pro ženy tak může ovlivňovat recipienty/ky těchto mediálních obsahů v těchto případech:

v případě sebeidentifikace se stereotypní představou konzumenta určitého mediálního obsahu (např. potřeba sebeospravedlnování za četbu romantického čítiva, jež je považováno za pokleslou formu zábavy či naopak zvyšování společenského kreditu „čtením knih“, jak bylo rozebráno dříve);

může ovlivňovat dílčí vývoj v rámci produktové řady (např. vývoj zápletek, prostředí, charakteristiku hrdinů a dějových motivů, které jsou aktualizovány).

Naopak:

mediální gramotnost v případě romantického čítiva pravděpodobně těžko překročí svou primární fázi tak, aby byla schopna poznatky sekundární roviny v elementární podobě nastínit čtenářské veřejnosti.

Čtenářky romantického čítiva, které nabyly gramotnosti primární, jsou již natolik poučené, že do vztahu s vydavatelstvím vstupují dobrovolně a s pocitem svobodné vůle. Vysvětlovat, že rozhodování, které považují za poučené, svobodné a individuální, je ve skutečnosti výsledkem sofistikované marketingové strategie, v nichž je jejich úloha simplifikována na pouhou platební jednotku, by bylo zřejmě komplikované a do značné míry zřejmě i zbytečné. Čtenářky totiž tyto obsahy konzumují s tímto vědomím i přes pohrdání okolí, naprosto odlišnou sociální realitu, v níž žijí, protože z nich čerpají jistý pocit uspokojení.

V případě široké veřejnosti mohou ovšem poznatky o obsahové, narativní struktuře a produkčním rámci romantického čtiva pro ženy znamenat nejen přínos k charakterizaci jedné z významných oblastí mediální komunikace, ovšem také poskytnout zajímavý příklad, na němž lze mimo jiné ilustrovat podobu specifické simulované „mediální gramotnosti“, jež je ve skutečnosti produktem marketingové strategie podavatele.

Literatura:

- BERGER, P. I., LUCKMANN, T. (1999): *Sociální konstrukce reality*. Centrum pro studium demokracie a kultury, Brno.
- BEDELL, G.: *Mills and Boom Boom*. In: Observer, Dec. 15, 2002.
- Blumler J.G. – KATZ, E. (1974): *The uses of mass communications: Current perspectives on gratifications research*. Sage.
- COHN, J. (1988): *Romance and the Erotics of Properte: Mass Market Fiction for Women*. Durham: Duke University.
- GITTOMER, J. (1998): *Customer Satisfaction is Worthless: Customer Loyalty is Priceless, How to make customer Love You, Keep them Dominy Back and Tell Everyone They Know*. Bard Press, Austin.
- HAYES, D.: *World Domination*. In: MacLean. Toronto 10/2003, str. 40-42.
- HEATH, S. (1990): „While Millicent bucked and writhed...“. In: Benett, Tony /ed./: *Popular Fiction: Technology, Ideology, production, Reading*. Routledge, Londýn, str. 47-58
- KOLLMANNOVÁ, D. (2004): *Narativní struktury milostných příběhů v harlekýnkách a talkshow*. Rigorózní práce, FSV UK.
- KLEIN, N. (2000): *No Logo*. Random House, Canada.
- LACEY, N. (2000): *Narrative and Genre: Key Concepts in Media Studies*. Palgrave, UK.
- MOCNÁ, D. (1996): *Červená knihovna – Studie kulturně a literárně historická*. Paseka, Praha – Litomyšl.
- MOCNÁ, D. – PETERKA, J. (2004): *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha.
- MODELSKY, T. (1990): The Dissapearing Act: Harlequin Romances. In: *Loving with Vengeance: Mass produced fantasies for Women*, Routledge, New York.
- MULHERN, Ch. I. (1989): *Japanese Harlequin Romances as Transcultural Woman's Fiction*. In: The Journal of Asian Studies 48, no. 1, 1989: 50-70.
- RADWAY, J. (1991): *Reading the Romance: Women, Patriarchy and Popular Culture*. The University of North Carolina Press.
- RADWAY, J. (2003): Women read the Romance: The interaction of Text and Kontext. In: Dines, Gail – Humez, Jean M.(ed.): *Gender, Race and Class in Media*, Sage, Londýn, str. 67-78.
- SNITOW, A. B. (2003): Mass Market Romance: Pornography for Women is Different. In: Dines, Gail – Humez, Jean M.(ed.): *Gender, Race and Class in Media*, Sage, Londýn, str. 424-430.
- POTTER, J. W. (2001): *Media Literacy*. Sage.
- PURI, J. (1997): Reading Romance Novels in Postcolonial India. In: *Gender and Society*, Vol. 11, No. 4, 1997, s. 434-452.

Tabulka 1: Klíčové komunikační znaky obálek vydavatelství Harlequin: Vnější identifikační znaky ve vztahu k vnitřní narativní a obsahové struktuře příběhu

Vnější identifikační znaky	Klíčová barva edice	Bílá	Červená	Fialová	Modrá	Různo- barevné pastelové s historizující grafikou
	Označení edice	Romance	Desire	Temptation	Lékařská romance	Historická romance
	Typický obrázek	Žena ve svatebních šatech promlouvá k ženichovi, oba se usmívají	Žena v objetí s mužem slečným do půli těla, exotické či luxusní prostředí	Dlouho- vlasá žena v červených šatech v ob- jetí muže v obleku na pozadí dra- matického prostředí	Žena v čer- vených šatech v objetí s mužem s prošeď- nými vlasy, v brýlích a bílém plášti	Usmívající se žena a muž v his- torizujících kostýmech v dů- věrném rozhovoru v dobovém interiéru
	Typický název	Svatba v přímém přenosu	City stra- nou	Dítě touhy	Na správné cestě	Láska z do- nucení
Vnitřní narativ a obsahová struktura	Charakteristika příběhu	Příběhy s důrazem na popis postupného rozvoje emocionálního pouta hlavních představitelů, kteří často překo- návají nesmělost	Silné osu- dové mo- tivy, které formují vývoj emo- cionálního vztahu často na základě formálního donu- cení	Příběh je formován na základě erotického vztahu, kdy hrdinové nejprve předstírají absenci emocionál- ních pout	Stresující prostředí a pracovní spoluprá- ce jsou hlavními dějovými motivy, které tvoří dramatic- kou záple- tku vývoje vztahu	Vztah může být založen na základě určitých sociálních či ekono- mických faktorů – např. donucení k sňatku z důvodu záchrany rodinného jmění, pře- sto dochází k rozvoji romantic- kého emo- cionálního pouta
	Stupeň sexuální explicit- nosti	Nízký	Střední	Vysoký	Střední	Nízký
	Typický závěr	Sňatek	Vyznání lás- ky, kterému předchází formální (vynucený) sňatek na začátku příběhu	Vyznání lásky	Vyznání lásky	Sňatek či vyznání lásky po uzavření formálního sňatku

„Jugend schreibt“ (Stefan Toepfer)

„Ich habe mich nach dem Zeitungsprojekt sehr viel gebildeter gefühlt als vorher.“¹⁶² So hat eine Schülerin die Arbeit mit der F.A.Z. empfunden. Ein schönes Lob – für die Zeitung, für den Lehrer, für die Schülerin selbst. Gehört es doch zu den wichtigsten Zielen der Zeitung und der Schule, Menschen zu informieren, ihr Urteilsvermögen zu stärken. Dazu zählt, das Lesen einer Zeitung zu lernen und zu lernen, beim Schreiben von Artikeln gut zu recherchieren und sich präzise auszudrücken. Wer das tut, bekommt, wie die Schülerin, ein „Gefühl“ von Bildung – das, so verstehe ich ihre Äußerung jedenfalls, ein schönes Gefühl ist. Man kennt sich aus, kann mitreden, entdeckt den Reiz der Sprache als Kommunikationsmittel.

Ich weiß nicht, wie repräsentativ die Aussage jener Schülerin ist. Als Redakteur, der mehrere Jugend-schreibt-Projekte begleitet hat, ist mir dieses Gefühl bei Schülern immer wieder begegnet – genauso aber auch sein Gegenteil. Denn es hat seinen Preis, einen Preis, den nicht alle Schüler zu zahlen bereit sind: die Arbeit, viel zu lesen, nachzudenken, gute Fragen zu stellen, genau zu schreiben.

Drei Schülerprojekte in der F.A.Z.

Bevor ich einige Beispiele erläutere, möchte ich ein wenig über „Jugend schreibt“ in der F.A.Z. selbst berichten. Genau genommen, kommt meine Zeitung über drei Projekte mit Schülern zusammen: Jugend-schreibt-Seiten gibt es im Regionalteil der F.A.Z., in dem ich arbeite, und in der überregionalen Ausgabe. Hinzu kommt das Projekt „Jugend und Wirtschaft“ im überregionalen Wirtschaftsteil der Zeitung, das gemeinsam mit dem Bundesverband Deutscher Banken realisiert wird. Regelmäßig erscheinen Seiten mit Schülerartikeln. Verbunden sind die beiden überregionalen Projekte mit einem Jahresabonnement der F.A.Z. Die Zeitung engagiert sich – in Zusammenarbeit mit dem Institut zur Objektivierung von Lern- und Prüfungsverfahren in Aachen – seit 1980, zunächst auf regionaler Ebene und seit Herbst 1987 als Vorreiter mit dem überregionalen Projekt „Jugend schreibt“ - Zeitung in der Schule“, also seit mehr als 20 Jahren. Das Institut, kurz „Izop“, gibt unter anderem Handreichungen für Lehrer heraus, die diese im Unterricht nutzen können. Inzwischen haben mehr als zwanzigtausend Schüler aus rund 820 Schulen aus Deutschland die Zeitung gelesen, mit ihr im Unterricht gearbeitet und Artikel geschrieben.

Die Schülerseiten im überregionalen Teil unterscheiden sich von der Systematik her ein wenig von denen im Regionalteil. Im überregionalen Teil schreiben Schüler Artikel über Themen ihrer Wahl. Die besten Texte werden dann von einer verantwortlichen Redakteurin zu Themenseiten zusammengestellt. Etwa 10 Prozent der eingesandten Texte veröffentlicht.

Die Lehrer bekommen vorher Material über Regeln journalistischen Schreibens, das sie den Schülern weitergeben. Auch bei den Seiten „Jugend und Wirtschaft“ wird so vorgegangen.

¹⁶² Izop-Institut, Abschlussbericht, Projekt Rhein-Main-Frühjahr 2004, Aachen, 2004, ohne Seitenzahl

Wir in der Regionalredaktion machen es etwas anders: Dort schreiben Schüler zu einem bestimmten Thema, das sie sich aus einer Liste mit Vorschlägen unserer Kooperationspartner ausgewählt haben. In meiner Redaktion gibt es drei sich abwechselnde Redakteure, die das Projekt, das sich über etwa drei Monate erstreckt, begleiten. Sie halten den Kontakt zu den Lehrern, besuchen die Klassen, um über die unterschiedlichen journalistischen Stilformen zu sprechen und ihnen beim Erstellen eines Rechercheplans zu helfen. Haben die Schüler Texte geschrieben, werden sie von einem der drei Kollegen redigiert und schließlich veröffentlicht. Mindestens einer der Redakteure ist auch bei einem Lehrerseminar vor Projektbeginn dabei, um die Pädagogen auf die Gepflogenheiten journalistischen Schreibens aufmerksam zu machen.

Die konkrete Projektarbeit

Die Rolle der Lehrer

Das ist wichtig, denn es zeigt sich immer wieder: Der Lehrer nimmt bei dem Projekt eine wichtige Schlüsselstellung ein. Nicht nur bei der Frage, wie er die Zeitung, die die Schüler während des Projektzeitraums unentgeltlich bekommen, in den Unterricht einbindet – das ist Sache des Lehrers, in die wir uns nicht einmischen. Er kann sie etwa für sogenannte Langzeitarbeiten nutzen, bei denen Schüler die Berichterstattung über ein bestimmtes Thema verfolgen und darüber eine Arbeit anfertigen. Eine Schülerin hat beispielsweise Artikel untersucht, in denen es um die Türkei als mögliches Mitglied der Europäischen Union ging. Wichtig ist das Projekt auch, wenn der Lehrer anhand der F.A.Z. Zeitungskunde betreibt, also die Schüler über journalistische Darstellungsformen oder Dinge wie Pressefreiheit oder den Zeitungsmarkt informiert.

Nein, eine Schlüsselstellung hat er auch, wenn es darum geht, gemeinsam mit uns Schüler für das Recherchieren und Schreiben zu befähigen und zu begeistern. Nicht umsonst heißt das Projekt ja „Jugend schreibt“. Das gilt vor allem dann, wenn nicht nur die interessierten Schüler mitarbeiten, sondern es die ganze Klasse tut. Wir arbeiten mit Schülern von der 9. Klasse – was eher die Ausnahme ist – bis zur Oberstufe in Gymnasien, aber auch mit Berufsschulklassen. Die Frage, was pädagogisch sinnvoller ist – die ganze Klasse zu beteiligen oder gute bis sehr gute Schüler zu fördern – entscheidet der Lehrer.

Die Arbeit der Schüler

Die Erfahrung zeigt m.E., dass Seiten, die nur von interessierten Schülern gestaltet werden, informativer sind. Wir arbeiten aber auch intensiv mit ganzen Klassen zusammen. Oft ist es nicht damit getan, Texte einfach zu redigieren. Schüler bekommen ihre Texte zurück und müssen sie überarbeiten – etwa, weil Namen fehlen, wichtige Sachverhalte nicht erläutert sind. Das geschieht entweder per Mail oder durch einen weiteren Besuch in der Klasse.

Die Erfahrungen dabei sind durchaus unterschiedlich: Einige Schüler können mit Kritik nicht gut umgehen, andere nutzen sie, um weiterzukommen. „*Nicht gleich aufzugeben, wenn die eigenen Leistungen kritisiert werden und mit Motivation und Ehrgeiz am Ende an das Ziel zu gelangen, ist für sie eine positive und zukunftsrelevante Erfahrung gewesen*“, äußerte ein Lehrer über Schüler, die sich an dem Projekt

beteiligt haben.¹⁶³ Wir als Redakteure müssen darauf achten, Schüler mit dem Leistungsanspruch, den wir haben, anzuspornen und nicht zu demotivieren – sowohl bei dem ersten Klassenbesuch als auch beim Redigieren der Texte. Das ist gelegentlich eine Gratwanderung.

Generell ist zu beobachten, daß die Bereitschaft, sich mit einem Thema zu befassen, anfangs groß ist. Klassen sammeln Fragen, teilen die Recherchearbeit auf. Bei manchen lässt das Engagement aber nach – vor allem, wenn es ans Schreiben geht. Das merkt man den Texten dann auch an – bis dahin, daß einmal eine Gruppe einer Klasse einfach ganze Passagen aus dem Internetlexikon „Wikipedia“ abgeschrieben hatte. Dieser Artikel ist freilich nie erschienen. In Stellungnahmen zu „Jugend schreibt“ stellen Lehrer immer wieder fest, daß das Schreiben von Artikeln, die schülergemäß sind, aber zugleich journalistischen Standards genügen, eine recht hohe Hürde ist. Eine Beobachtung, die ich immer wieder gemacht habe, ist, daß Mädchen sich beim Schreiben leichter tun als Jungen. Sie sind in der Regel gründlicher und sprachgewandter als ihre männlichen Klassenkameraden.

Wie kommen die Schüler nun an die Themen? Wir arbeiten dafür mit Unternehmen aus Frankfurt und anderen Organisationen zusammen. 2004 beispielsweise waren dies der Autohersteller Opel, das Pharmaunternehmen Aventis, das Deutsche Aktieninstitut und die Frankfurter Industrie- und Handelskammer. 2007 waren es außer Aventis und dem Aktieninstitut eine Immobilien-Investmentfirma, die Frankfurter Volksbank, die Betreibergesellschaft des Frankfurter Flughafens und eine Stiftung. Diese Unternehmen und Organisationen machen vor Projektbeginn eine Reihe von Themenvorschlägen, aus denen die Lehrer und Klassen sich schließlich eines aussuchen. Die Kooperationspartner organisieren dann Besuche, die in aller Regel in firmeneigenen Einrichtungen stattfinden. Diese Besuche sind für die Schüler Teil der Recherche.

Der Vorteil jener Zusammenarbeit ist: Die Schüler bekommen eine relativ breite Palette an Themen, und es sind auch solche dabei, auf die die Schüler wahrscheinlich nicht von selbst gekommen wären. Die Zusammenarbeit öffnet Pforten – im wahrsten Sinne des Wortes. Denn wann ist es schon einmal möglich, in die Flüchtlingsunterkunft am Frankfurter Flughafen zu kommen oder die Andachtsräume von Juden, Christen und Muslimen auf dem Airport?

Der Nachteil: Die Grenze zu PR-Arbeit ist mitunter fließend – hier ist vor allem die Redaktion gefragt, damit aus den Artikeln keine Werbetexte werden. Schon bei den Besuchen in den Klassen machen wir darauf aufmerksam und regen an, in einem weiteren Umfeld zu recherchieren. Ein Beispiel: Einmal ging es um behindertengerechte Fahrzeuge von Opel. Der Artikel wurde eingebettet in Texte zum Thema Mobilität von Behinderten.

Wie Lehrer sagen, wird das Projekt vor allem im Deutschunterricht und in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern wie Politik, Geschichte und Sozialkunde genutzt. Aber die Zeitungslektüre kam auch anderen Fächern zugute, etwa Biologie und Physik oder im Sportunterricht. Die beiden Hauptzwecke beim Einsatz der Zeitung

¹⁶³ IZop-Institut, Berichte über das Projekt 2006/2007, Aachen, 2007, ohne Seitenangabe. Äußerung des Lehrers Hans-Werner Ehrenberg, Städtisches Gymnasium, Sondern

im Unterricht war der Umfrage zufolge der, den Aufbau einer Zeitung kennenzulernen, und der, aktuelle Themen in den Unterricht einzubeziehen. Aber die Lehrer nutzten die Zeitung auch, um „besondere Begabungen und Interessen“ von Schülern zu fördern.

Wir streben es an, daß die Schüler beim Schreiben unterschiedliche Stilformen wählen: Nachricht, Reportage, Interview sind die häufigsten. Ein gelungenes Beispiel ist ein Interview mit der hessischen Kultusministerin Karin Wolff gewesen. Die Schülerinnen zeigten sich sehr gut vorbereitet, was dem Lehrer zu verdanken war. Auch die anderen Artikel waren gut geschrieben. An dieser Seite hatte sich nur eine kleine Gruppe von Schülern beteiligt, nicht eine ganze Klasse.

Immer wieder gelingt es, daß Schüler mit Politikern sprechen können – auch das ist uns wichtig. Ein weiteres Beispiel: Einmal haben Schüler mit zwei Landräten aus der Umgebung Frankfurts geredet. Die daraus entstandene Seite ist ein gutes Beispiel dafür, wie sich Schüler mit politischen Debatten der Rhein-Main-Region befassen können, dem nicht immer spannungsfreien Verhältnis zwischen Frankfurt als Metropole und den sie umgebenden Städten und Landkreisen. Eine der besten Seiten war jene, auf der sich Schüler dem Thema „Rauchen und Krebs“ unter mehrfacher Hinsicht gewidmet haben. Sie konnten es gut beschreiben und mit Hilfe einer Umfrage unter Mitschülern mit ihrer Schule verbinden. Daß die Artikel diese Qualität hatten, ist auch dem sehr engagierten Lehrer zu verdanken, der, wie gesagt, immer eine Schlüsselstellung in dem Projekt innehat.

Einmal haben wir auch eine Extra-Seite veröffentlicht: Auf unser Projekt aufmerksam geworden, fragte die Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit in Frankfurt an, ob wir nicht etwas über den Besuch ehemaliger Frankfurter Juden in der Stadt veröffentlichen könnten. Die Zeugen der Jahre des Nationalsozialismus hatten auch mit Schulklassen gesprochen. Auch diese Seite gehört zu den besten, die veröffentlicht wurden. Demnächst gibt es über die Schülerseiten hinaus eine Kooperation mit einem Frankfurter Museum; auch dabei sollen Schüler lernen, Artikel zu schreiben, die dann prämiert werden. Auch solche Kreise kann das Jugend-schreibt-Projekt ziehen.

Ein neues Projekt mit jüngeren Schülern

Ganz bewusst hat meine Zeitung einen neuen Schwerpunkt gesetzt: auch junge Schüler mit dem Lesen einer Tageszeitung bekannt zu machen. „Meine Zeitung – Frankfurter Schüler lesen die F.A.Z.“ heißt es seit März. Das auf vier Monate angelegte Projekt richtet sich an Schüler der Klassen 5 bis 7 aller Schulformen, rund 1000 Schüler aus 41 Klassen nehmen daran teil. Das von mir schon erwähnte Aachener Institut hat auch für dieses Projekt Unterrichtsmaterial erarbeitet. Hier liegt der Schwerpunkt darauf, daß Lehrer mit der Zeitung ihren Unterricht bereichern, weniger darauf, daß Schüler Artikel schreiben. „Wir sollten den Jungen ruhig etwas zutrauen“, sagte Kultusministerin Karin Wolff (CDU) zum Projektaufakt. Die Schüler könnten sehr wohl beurteilen, dass Fernsehnachrichten allein nicht reichen, um Zusammenhänge zu verstehen.

Eine Umfrage in einer Klasse hat allerdings ergeben, dass in fast der Hälfte der Elternhäuser keine Zeitung gelesen wird. Kein Wunder, dass auch ältere Schüler, mit denen wir im Jugend-schreibt-Projekt zusammenkommen, wenig Erfahrung im

Zeitungslesen haben. Dies zu ändern und die Kompetenz der Schüler im Umgang mit Medien und im Umgang mit der Sprache zu verbessern, ist Basis aller Schülerprojekte, die wir haben.

Die deutsche Bundesbildungsministerin Annette Schavan sagte vor wenigen Wochen aus Anlaß des 20-Jahr-Jubiläums von „Jugend schreibt“ im überregionalen Teil der Zeitung, die Schulprojekte der F.A.Z. seien eine Gelegenheit, politische Bildung „einzüben“. Auch wenn die Arbeit für „Jugend schreibt“ in den Schulen mitunter mühsam ist, finde ich, daß sie sich lohnt. Denn es kann gelingen, daß Schüler für politische Vorgänge im weitesten Sinn und für Sprache zu sensibilisieren. So können sie wachere Mitglieder der Gesellschaft werden und merken, daß es ein schönes „Gefühl“ ist, sich zu bilden.

Schlussfolgerung

Die Medienerziehung in Schulen muss, was Zeitungen angeht, von mit der Lektüre eher ungeübten Schülern ausgehen und sie schulen, wie man eine Zeitung liest. Die Begleitung der Schüler beim Schreiben eigener Artikel ist gelegentlich zeitintensiv, manche Schüler aber schätzen diese Begleitung und verfassen gute Texte. Wichtig ist, die Lehrer früh in das Projekt einzubeziehen, wenn sie es nicht schon von sich aus tun.

Literatur:

Zeitungstexte

Izop-Institut, Berichte über das Projekt 2006/2007, Aachen, 2007-08-08

Izop-Institut, Abschlussbericht Projektgebiet Rhein-Main, Frühjahr 2004, Aachen 2004

Vzdělávací úloha České televize (Marína Landová)

Hlavním tématem příspěvku jsou vzdělávací pořady vysílané v České televizi, a to zejména z pohledu výzkumných šetření realizovaných občanským sdružením Hermés. Tematicky lze tuto problematiku zařadit do oblasti mediální výchovy (mediální pedagogiky), předmětem příspěvku jsou totiž edukativní mediální obrazy a jejich analýza; dotkneme se nicméně i pohledu mediálně-didaktického.

Otázkami „vzdělávání prostřednictvím médií“ se dlouhodobě zabývá řada renomovaných mediálních odborníků i pedagogů; bohužel v českých podmínkách začátků 21. století spíše okrajově. Nicméně – již ve třicátých letech minulého století podobně uvažovali osvětenější pedagogičtí pracovníci, kteří stáli u zrodu nově vznikajícího školského systému v meziválečném Československu. Citujme např. školního inspektora ministerstva školství a národní osvěty v Praze Františka Míka; v publikaci, kterou bychom dnes nejspíše zařadili do oblasti mediální didaktiky (má název „Učebné pomůcky a moderní škola“), autor píše:

„V nové škole nejsou učebními pomůckami jenom přírodniny, vzorky, obrazy, mapy, tabulky, diagramy, globy, rozmanité hláskovací stroje a počítadla, fyzikální a technologické přístroje atd., nýbrž celá školní budova s přerozmanitým svým zařízením, její okolí a celá živá příroda vůbec. Dnes více než kdy jindy se zdůrazňuje život skutečný, s nímž má být škola v ustavičném spojení, a vše, co moderní doba přinesla a čím šíří vzdělání do širokých vrstev lidových, jako jsou telefon, mikrofon, gramofon, rozhlas, světelné obrazy a film...“¹⁶⁴

Učební pomůcky, školy i společenské vztahy se od roku 1933 velmi změnily.... Vedle „tvrdé vzdělávací struktury“ je nyní, na přelomu tisíciletí, součástí celoživotního vzdělávání také jakási „měkká složka“, a to vzdělávání prostřednictvím elektronických médií – rozhlasu a televize; zde však chybí některé tradiční parametry „klasického“ vzdělávání. Zejména od počátku existence Československého rozhlasu bylo jako součást hlavního proudu rozvoje budováno rozhlasové vzdělávání. Při vzniku televize se stala rozhlasová tradice tvůrčím potenciálem i personálním vybavením startovací pozicí nového typu vzdělávání. Nástup komerčních médií a masové kultury v devadesátých letech a později se nepříliš kladně promítl do vzdělávání prostřednictvím České televize i Českého rozhlasu. „Čisté“ vzdělávací pořady se v současnosti v objemu vysílání ČT pohybují kolem pouhých 3 % celkového vysílacího času, což z hlediska plnění úkolů média veřejné služby opravdu není mnoho. Vzdělávání prostřednictvím elektronických médií má přitom zejména v současné informační, mediální a učící se společnosti obrovský potenciál.

Možnosti televize vzdělávat ještě vzrostou její digitalizací. V naplňování vzdělávací funkce televize v informační a digitální společnosti je v podmínkách ČR bohužel zřejmě největší bariérou absence koncepčnosti. Ještě než toto tvrzení opřeme o některá výzkumná data, podíváme se, jakými povinnostmi je v oblasti vzdělávání Česká televize vázána.

¹⁶⁴ MÍK, F. (1933): *Učebné pomůcky a moderní škola. Dílo instruktivní o pomůčkách ze všech oborů, jež moderní škola má mít na zřeteli*. Velké Meziříčí, Nakladatelství Aloise Šaška.

Legislativní kontexty

Zákon č. 483/1991 Sb. o České televizi výslovně stanoví tomuto významnému audiovizuálnímu médiu povinnost veřejné služby, mimo jiné i přímo v oblasti vzdělávacích pořadů.

V § 2 zákona jsou vymezeny úkoly v oblasti vzdělávání takto:

„... (2) *Hlavními úkoly veřejné služby v oblasti televizního vysílání jsou zejména e) výroba a vysílání zejména zpravodajských, publicistických, dokumentárních, uměleckých, dramatických, sportovních, zábavných a vzdělávacích pořadů a pořadů pro děti a mládež.*“¹⁶⁵

Za povšimnutí patří v tomto paragrafu zákona vedle výslovné zmínky o vzdělávacích pořadech a pořadech pro děti a mládež (odst. 2 písm. e) tohoto paragrafu) také požadavek vyváženosti pořadů a rozmanitosti názorů v nich prezentovaných.

Výroba a vysílání „čistě“ vzdělávacích pořadů jsou upraveny také článkem 10 Kodexu ČT. Povšimněme si např. čl. 10.1. Kodexu, který klade důraz na využití výhod televizní komunikace:

„Čl. 10 *Vzdělávací a osvětové pořady*

10.1. *Česká televize vytváří a v programu vyčleňuje pevné místo pro populárně vzdělávací a osvětové pořady určené různým věkovým i zájmovým skupinám. Využívá výhod a zvláštních forem, jež poskytuje televizní komunikace, a vhodně tak doplňuje zdroj pramenů, z nichž lidé mohou získávat poznání. Tam, kde je to možné a vhodné, doplní uvedení vzdělávacího či osvětového pořadu nabídkou dalších zdrojů informací o tématu včetně publikace vzdělávacích informací na vlastních internetových stránkách (e-learning).*

10.2. *Ve skladbě vzdělávacích pořadů České televize je značná pozornost věnována pořadům přispívajícím k znalosti cizích jazyků.*

10.3. *Česká televize se podílí na obecně prospěšných kampaních zaměřených na osvětu bezplatným vysíláním upoutávek nebo informativních materiálů (spotů). Při rozhodování o výběru témat a partnerů takových kampaní postupuje Česká televize podle čl. 20.1. až 20.7.*“¹⁶⁶

Prof. J. Skalková nicméně v této souvislosti zdůraznila: „Jedna z problematických stránek působení televize spočívá v tom, že kultura obrazu silně zatlačuje kulturu slova. Dominuje dívání se, pouhé receptivní sledování obrazů, tzv. ikonické osvojování. Potlačuje se verbálně analytické osvojování symbolické kultury. V běžném životě názornost v televizi (s výjimkou speciálních vzdělávacích pořadů) nechce vyučovat, ale bavit, a to tak, aby ji každý mohl sledovat bez námahy. To vede ke konzumní názornosti a spolu s tím ke zlovyku vyhýbat se náročnějšímu pojmovému myšlení. Z hlediska školy a realizace názorného vyučování jde vlastně o pseudonázornost nebo jakousi konzumní názornost. Vyučování ve škole nemůže pokračovat v těchto trendech.“¹⁶⁷

Hranice mezi „konzumem“ a vzděláním je ovšem právě v televizním médiu čas-to obtížně identifikovatelná, byť by nechyběla snaha.

¹⁶⁵ Zákon č.483/1992 Sb, o České televizi. www.czech-tv.cz.

¹⁶⁶ Kodex České televize. www.czech-tv.cz

¹⁶⁷ SKALKOVÁ, J. (2002): *Využívání médií jako didaktických prostředků v procesu školního vzdělávání*. In: Teoretické podkladové studie. Grant MK ČR: Informatizace české společnosti v kontextu globalizace. Praha.

Závazky uložené České televizi v Kodexu lze považovat za velmi „silné“, jejich možné splnění za úctyhodný výkon. Otázkou je, do jaké míry, kdy a za jakých okolností se to ČT zdaří. Přitom nikterak nezpochybňujeme, že plnění rady ustanovení Kodexu ČT včetně citovaných je již nyní pro Českou televizi jako médium veřejné služby jakoby samozřejmé.

„Čistě“ vzdělávací pořady v České televizi představují téměř 600 hodin vysílání ročně a zauímají přes 3 % celkové vysílací plochy České televize. Z obsahového hlediska je u skupiny „čistě“ vzdělávacích pořadů zřejmá: velká tematická pozornost věnovaná přírodovědné a zeměpisné problematice, cizím jazykům a zdravotní problematice, velká věková škála potenciálních uživatelů, velmi formalizované zpracování většiny pořadů TVŠ, značné rozdíly v obsahovém přínosu a přitažlivosti zpracování u pořadů zařazených do skupiny Po škole, kolísavá úroveň zpracování jednotlivých dílů dlouhodobě vysílaných pořadů.

Vedle „čistě“ vzdělávacích pořadů lze v programové skladbě České televize nalézt velké množství pořadů se vzdělávacím prvkem, ať již v oblasti dokumentární tvorby, vědy, menšinových pořadů, kultury či umění. Není bez zajímavosti, že ve výzkumném šetření realizovaném v rámci projektu ÚIV Média a vzdělávání 2003 uvádějí čeští středoškoláci i jejich pedagogové mezi nejoblíbenějšími pořady se vzdělávacím prvkem pořad Objektív, magazín zahraničních zajímavostí, který rozhodně není uvažován v ČT jako vzdělávací !!

V úvahách o budoucí digitalizaci vysílání České televize a rozšíření její programové nabídky se opakovaně objevuje možnost vytvoření samostatného vzdělávacího a dokumentárního televizního programu, který by mohl významným způsobem prohloubit a doplnit vzdělávací funkci České televize jako média veřejné služby.

Prohloubení vzdělávacího potenciálu České televize důsledným propojením již nyní vysílaných vzdělávacích a dokumentárních pořadů s jejich širokou webovou prezentací a rozsáhlým e-learningovým vzděláváním po vzoru webových stránek BBC neexistuje. Přitom mohlo být levnější a rychlejší alternativou finančně náročné digitalizace.

Vzdělávací pořady z pohledu mediálně-didaktického

V posledním období, zejména od konce 90. let se v souvislosti s prudkým rozvojem tzv. „nových médií“ začalo i v českém školství vážněji diskutovat o úloze médií ve vzdělávání. Přesněji jde o dvousměrnou diskusi: jednak o uplatnění médií jako moderních didaktických prostředků, jednak o „soužití s médii jako předmětu výuky“, tedy o mediální výchovu.

Prof. Skalková uvádí: „Mediální didaktika se především ptá, jak zařazovat jednotlivá média do procesu vyučování, jak jich využívat v procesu učení žáků, aby se dosáhlo jejich optimalizace. Mediální pedagogika (někdy také mediální výchova) činí předmětem analýzy vlastní média a jejich používání. Obojí ovšem těsně souvisí, vzájemně se prolíná.“¹⁶⁸ Jak ovšem konstatuje dále, „nestačí tedy, aby učitelé i žáci měli k dis-

¹⁶⁸ SKALKOVÁ, J. (2002): *Využívání médií jako didaktického prostředku v procesu školního vyučování*. In: Pedagogika, Praha, 4/2002, s. 453-456.

pozici nové technologie a naučili se s nimi prakticky zacházet. Učitelé jich musí umět i pedagogicky a didakticky využívat: ujasnit si, k čemu a jak je budou zařazovat do vyučovacího procesu, jaké způsoby učení žáků budou podněcovat, jaké možnosti budou žákům otevírat aj.¹⁶⁹

Při práci na projektech Ústavu pro informace ve vzdělávání v letech 2001 – 2003 v oblasti médií a vzdělávání, které obsahovaly vedle výzkumné části také tvorbu databáze vzdělávacích pořadů a programů použitelných ve školské praxi – jakousi mediálně-vzdělávací mapu, jsme potřebovali alespoň pracovní definici vzdělávacích obsahů médií a vzdělávacích pořadů. Ukázalo se, že je to hodně problematické – vzdělávacím pořadem nepochybně není pouze ten pořad, který se takto jeho tvůrci rozhodnou označit!! „Záměrné“ a „vedlejší“ vzdělávání je tématem pro mnohé pedagogy – specialisty. Citujme tuto pracovní definici:

„Vzdělávací pořad (někdy bývá použit pojem „čistě“ vzdělávací pořad)

– pořad, který je jako celek určen svým zaměřením a obsahem k dosažení předem stanoveného vzdělávacího cíle. Obsahuje předem daný plán záměrného vzdělávacího působení přinášející odpovědi na otázky: „proč, koho, v čem, jak, za jakých podmínek a s jakými očekávanými výsledky vzdělávat.

Pořad se vzdělávacím prvkem

- pořad, který nebyl jako celek primárně určen k dosažení předem stanoveného vzdělávacího cíle, případně účinku, avšak svým zaměřením a obsahem vzdělávací cíle (účinky) alespoň částečně naplňuje.“¹⁷⁰

V projektech ÚIV jsme se rovněž pokusili o typologii vzdělávacích pořadů. Využili jsme mj. základního rozlišení edukativních mediálních obsahů (dělení podle deklarovaného zaměření), jak jej nastínil prof. J. Sokol ve svém vystoupení na konferenci Česká televize – věc veřejná:

Vzdělávací působení elektronických médií – dělení

A. výslovně vzdělávací pořady:

- jazyky včetně češtiny - SLOVA
- čísla a práce s nimi - ČÍSLA
- občanská gramotnost - LIDÉ

B. nepřímé vzdělávací působení dalších pořadů

(především neškodit – veřejná média: metoda dobrého příkladu)¹⁷¹

Takto obecné rozlišení vyžadovalo ovšem pro naše potřeby další, podrobnější členění. V databázi zpracované v ÚIV jsme využili více kritérií třídění mediálních obsahů:

¹⁶⁹ SKALKOVÁ, J. (2002): *Využívání médií jako didaktického prostředku v procesu školního vyučování*. In: Pedagogika, Praha, 4/2002, s. 455-456.

¹⁷⁰ LANDOVÁ, M., DOBAL, J., ŠKALOUDOVÁ, M. (2003): *Rozhlas, televize, škola – místa doteku*. Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání, s.10,12.

¹⁷¹ SOKOL, J. (2002): *Veřejná televize a vzdělávání*. In : Česká televize – věc veřejná. Diskuse o roli televize veřejné služby v české společnosti na počátku 21. století. Česká televize, Praha.

jak těch použitelných pro všechny mediální obsahy, tak i specifických, vztahujících se pouze k edukativním mediálním obsahům.

Uvádíme jednu z jednoduchých typologií podle vyučovacích předmětů, kterou jsme po konzultacích s pedagogy z praxe použili ve fázi testování databáze.

Třídění vzdělávacích pořadů podle vyučovacích předmětů – ZŠ, SŠ

SP – společenskovední předměty (dějepis, občanská nauka, základy společenských věd, náboženská výchova)
ZE – zeměpis
JA – výuka cizích jazyků
PŘ – přírodovědné předměty (přírodopis, chemie)
MF – matematika, fyzika
IT – informační technologie, programování
VÝ – hudební výchova, výtvarná výchova, umění, estetika...
ČJL – český jazyk a literatura
VZ – všeobecně vzdělávací obsahy, mezipředmětové vazby
PŠV – předškolní výchova
ZD – zdravotnická problematika, protidrogová výchova, zdravý životní styl
OD – odborné předměty
UČ – pořady pro učitele a o učitelích
SE – vzdělávání seniorů

Testování databáze přineslo dosti podstatný poznatek o obtížích spojených se zařazením kritéria věku do databáze. U věkového určení vzdělávacích pořadů se lze, jak uvádí následující příklad, dočkat i „kouzla nechťeného“. Pořady z cyklu Teletubbies jsou primárně určeny nejmenším divákům předškolního věku. Pro sledování je třeba hlavně trpělivosti nebo naopak schopnosti nechat se vtáhnout, být fascinován. Pořad je vhodný pro děti do tří let, jimž předvádí základní vzorce sociálního chování (pozdravy, popis vlastní činnosti apod.), sleduje jej nicméně i blíže neurčená cílová skupina starších diváků, kteří si z něj vytvořili kultovní záležitost.

K realizovaným výzkumům vzdělávacích pořadů ČT

V posledních pěti letech jsme s kolegy z ÚIV a Hermésu realizovali některé výzkumy, které přinesly zajímavá zjištění o plnění vzdělávací role ČT, a to jak v oblasti „čistě“ vzdělávacích pořadů, tak i pořadů se vzdělávacími prvky.

Výzkumná část projektu ÚIV „Média a vzdělávání 2003“¹⁷² proběhla formou reprezentativního výzkumného šetření pedagogů a studentů středních škol doplněného o anketu komerčních médií a expertní anketu odborníků v oblasti médií a pedagogiky. Účelem šetření bylo podat aktuální informace o vzájemném vztahu českých médií a oblasti školství a vzdělávání.

Předmětem výzkumu byl reprezentativní výběrový soubor 557 učitelů a 570 studentů různých typů středních škol ze všech 14 krajů ČR, s doplňkovým výzkumem skupiny expertů působících ve vzdělávací a mediální oblasti.

Vybrané výzkumné poznatky:

- *Přibližně polovina dotazovaných středoškolských učitelů (51 %) je nespokojena s informacemi o školství a vzdělávání poskytovanými médii. Učitelé více důvěřují informacím o školství a vzdělávání získaným od řídicích a správních orgánů, než informacím z médií (44 %). Pro studenty mají oba zdroje informací (médiá, učitelé) stejný význam – uvádí největší skupina studentů, tj. 39 %.*
- *Jako zdroj informací o školství a vzdělávání ve skupině učitelů nevítězilo žádné médium, téměř stejným podílem využívají učitelé rozhlas, televizi a tisk.*
- *Jako zdroj informací o školství a vzdělávání studenti na rozdíl od učitelů výrazně preferují televizi (uvádí až 71 % studentů). Ve srovnání s učiteli studenti více preferují internetové servery.*
- *Byla zjištěna názorová shoda učitelů a studentů na využití rozhlasových a televizních vzdělávacích pořadů ve výuce. Asi 20 % respondentů obou skupin uvádí, že tyto pořady jsou ve vyučování využívány alespoň jednou za měsíc a častěji. Nejvíce (až 60 %) je však těch respondentů, kteří tyto pořady využívají jen občas nebo výjimečně. Asi 1/5 výběrového souboru obou skupin uvádí, že vůbec nevyužívá vzdělávací pořady ve vyučovacím procesu. Poměr respondentů uvádějících časté využití a respondentů nevyužívajících tyto pořady je přibližně stejný.*

Shrnutí : využití vzdělávacích pořadů ve vyučování nedosahuje z didaktického hlediska zjevně žádoucího stavu, jeví se jako spíše nahodilé. Učitelé přitom obecně hodnotí vzdělávací pořady lépe než studenti.

- Na 1. místě mezi vzdělávacími pořady se v obou skupinách umístil pořad Objektiv, který není Českou televizí deklarován jako vzdělávací(!). Až na dalších místech se v obou skupinách umístily pořady zamýšlené a deklarované jejich tvůrci jako vzdělávací (Kalendárium, Bafoh).
- Učitelé většinou neznají webové stránky rozhlasových a televizních stanic, jejich znalost uvádí pouze 17 % respondentů.

Na práce realizované v rámci ÚIV v letech 2001 – 2003 navázala výzkumná šetření občanského sdružení Hermés; běží od r. 2005 s předpokladem vydání závěrečné souhrnné zprávy z výzkumů v závěru r. 2007. Zmínme nejprve focus group Mediální vzdělávací pořady, kterou na základě projektu občanského sdružení

¹⁷² DOBAL, J., LANDOVÁ, M., ŘEZNÍČEK, M.: *Média a vzdělávání 2003*. Závěrečná zpráva z projektu (nepublikováno)..

Hermés realizovala AMASIA, s.r.o. na počátku r. 2006. Zásadním zjištěním focus group složené z pracovníků médií a pedagogů byl fakt, že v názoru na koncepci vzdělávání prostřednictvím médií nejsou jednotní ani samotní respondenti, shodli se nicméně na její absenci v ČR i ČRo. Tato média však pracují s analýzou cílových skupin a snaží se vycházet vstříc jejich požadavkům (využívají se peplemetrové analýzy, tzv. deníčková metoda v ČR, focus groups aj.). Účastníci potvrdili, že v České televizi i v Českém rozhlase existují v redakci vzdělávacích pořadů samostatné pozice dramaturgické i tvůrčí. V naprosté většině jde o pracovníky s vysokoškolským vzděláním humanitního směru – historii, filozofii, žurnalistiku. V názoru na vzdělání tvůrců “vzdělávacích” pořadů nebyli účastníci focus group zcela jednotní. Oslovení pracovníci médií jsou přesvědčeni, že hlavním kritériem je konceptční myšlení lidí z této oblasti. U odborníků z oblasti vzdělávacích pořadů není podle jejich názoru, podmínkou pedagogické vzdělání, ale odborná praxe a schopnosti. Připustili, že pedagogický cit je pro pracovníky redakce vzdělávání značnou výhodou. Shodli se nicméně i v názoru, že v médiích neexistuje systém vzdělávání, který by napomáhal tvůrcům získat pedagogické schopnosti. Moderátor také vyjmenoval účastníkům televizní a rozhlasové pořady a ti měli uvést, které z nich považují za vzdělávací a uvést hlavní důvod svého rozhodnutí. Nadpoloviční většina účastníků za televizní vzdělávací pořady označila pořad Zázračná planeta (BBC), Diagnóza, Cestománie, AZ – kvíz, Šumná města a Riskuj. Z rozhlasových označili Toulky českou minulostí, Periskop a Meteor. Přítomní respondenti z “nemediální” sféry i zástupci médií zastávali názor, že vzdělávací pořady mají pro image České televize a Českého rozhlasu zásadní význam. Disponibilní data o množství vzdělávacích pořadů v ČR však mluví zcela jinak... Pro skupiny lidí předproduktivního a postproduktivního věku jsou přitom vzdělávací pořady z uvedených médií často jediným zdrojem informací a možností k rozšíření znalostí. Tyto informace se stávají pomocí i pro nezaměstnané, kteří jsou dočasně vyřazení z pracovního procesu a mnozí z nich doplňují tímto způsobem chybějící informace.

Na realizaci focus group navázalo expertní šetření vybraných vzdělávacích pořadů České televize využívající prvky kvalitativní obsahové analýzy. Expertní šetření, realizované skupinou 10 expertů z oblasti médií a pedagogiky analyzovalo dle zadaných výzkumných znaků celkem 10 „čistě“ vzdělávacích pořadů České televize. Poznatky z tohoto šetření ukázaly stejně jako v předchozích případech, že u „čistě“ vzdělávacích pořadů se experti až na výjimky shodují v relativně pozitivním hodnocení! Odborná úroveň vybraných vzdělávacích pořadů byla hodnocena vysoce. Jako spíše dobrou odbornou úroveň pořadu ohodnotili experti ve 47 % případů, ve 30 % ji ohodnotili jako velmi dobrou. Jako „ani dobrou ani špatnou“ vyhodnotili zkoumanou úroveň pořadů experti ve 23 % případů. Hodnocení „velmi špatná“ a „spíše špatná“ odborná úroveň pořadu se ve zkoumaném vzorku nevyskytla. Didaktická úroveň hodnocených pořadů odpovídá podle expertů určení a obsahu jednotlivých pořadů a jeví z tohoto pohledu jako vyvážená. Nejčastěji byla didaktika pořadu hodnocena odpovědí typu „neruší, ale ani nepomůže“ (73 %). Následovalo hodnocení typu: didaktika pomáhá ve sledování a zvyšuje efekt učení (21 %). Vynikající didaktická stránka pořadu byla zmíněna pouze v 6 % případů. Hodnocené pořady zasáhly celé vzdělávací spektrum diváků a z tohoto hlediska volba titulů pokryla záměr projektu, byť se tím nevyhla možná až příliš vysoké míře zobecnění. Pořady na úrovni poznatků základní školy našli experti pouze v 9 % případů. Naopak ve 46 % se domnívali, že úroveň pořadu je na úrovni středoškol-

ské, úroveň vysokoškolská byla hodnocena v 36 % a to, že pořad rozvíjí vysokoškolské vzdělání se experti domnívali v 15 %. Podle expertů to znamená, že vybrané vzdělávací pořady navazují na školskou soustavu a vhodně ji rozvíjejí. Kultura mluveného projevu byla ve vzdělávacích pořadech hodnocena jako dobrá až velmi dobrá. Ve více než desetině případů experti hodnotili kulturu mluveného projevu jako velmi dobrou, jako spíše dobrou 38 %, ve 40 % byla hodnocena jako „ani špatná, ani dobrá“. Kultivovanost pořadu se jako „velmi špatná“ nejevila žádnému z expertů. Jako „spíše špatnou“ ohodnotili úroveň pořadů v 11 % případů.

Poměrně vysoko byla hodnocena odborná úroveň odborníků účastnících se pořadů. Experti ohodnotili úroveň odborníků pořadu v převážné většině jako dobrou a velmi dobrou. Ve více než dvou pětinach případů byla úroveň odborníků hodnocena jako velmi dobrá, spíše dobrá ve 37 % případů, a v 15 % byla hodnocena jako „ani špatná, ani dobrá“.

Celkově lze konstatovat, že ačkoliv lze pouze u některých ze zkoumaných pořadů vymezit jasně edukativní hranice, má drtivá většina všech zkoumaných pořadů podle expertů velmi širokou cílovou skupinu, která jde napříč věkem i vzděláním a má jasné pozitivní efekty z hlediska přínosů pro procesy celoživotního učení.¹⁷³

Co říci závěrem?

Tvorba různých typů vzdělávacích rozhlasových a televizních pořadů a pořadů se vzdělávacím prvkem a jejich dokonalé propojení na vzdělávací a školské struktury je významnou úlohou médií veřejné služby v měnícím se systému vzdělávání počátku nového tisíciletí.

Jak ukázaly naše výzkumné poznatky, česká média veřejné služby (Český rozhlas, Česká televize) vyrábějí a vysílají řadu kvalitních vzdělávacích pořadů a pořadů se vzdělávacím prvkem pro všechny věkové skupiny a ve velké tematické škále. V této oblasti však oběma médii chybí ucelený, komplexní a koncepční přístup k plnění vzdělávací funkce. Spolupráce médií veřejné služby se školskými orgány při tvorbě takové koncepce je nulová, při tvorbě vzdělávacích pořadů jde spíše o ad hoc spolupráci se školami a jednotlivými pedagogy.

Média veřejné služby (zejména to platí o ČT) prezentují vzdělávací pořady na webových stránkách jen v omezené míře, propojení s dalšími informačními zdroji a vzdělávacími nástroji zcela chybí. Také další databázové zdroje o pořadech v podobě přístupné pedagogické veřejnosti jsou minimální.

A nakonec k pedagogům: schopnost učitele vyhledávat, rozlišovat a využívat vzdělávací obsahy elektronických médií ve výuce vyžaduje od něj důslednou předchozí práci a didaktické kvality. Stejně jako v případě médií veřejné služby, je i zde co dohánět.

Budme nicméně optimisty: podle našich výzkumných poznatků, ale i poznatků ze školské praxe má průměrný český učitel, pokud jde o vztah médií a vzdělávání, stále spíše potřebu být dobrým žákem Komenského, nežli věrným poddaným televize, vyučujícím ve stylu televizní show.

¹⁷³ Předběžné informace o realizovaných výkumech Hermésu lze nalézt na www.hermesmedia.cz/Modul/Vyzkum.

Úloha médií v dalším profesním vzdělávání (František Pelka)

Projekt „Pražské mediální a komunikační centrum – tvorba, ověřování a evaluace vzdělávacích programů a výzkumná činnost v oblasti dalšího vzdělávání“¹⁷⁴ zahrnuje kromě vývoje školicích a metodických materiálů a realizace dalšího vzdělávání v dané oblasti též některé poznávací aktivity (empirické výzkumy, expertní ankety, focus groups atd.).

V současnosti nelze spoléhat na to, že jedinec dostane v počátečním vzdělávání vzdělanostní a kompetenční výbavu pro celý život. Současná společenská skutečnost a trendy vývoje společnosti předpokládají celoživotní vzdělávání, které by mělo vytvořit ucelený systém, s provázanými subsystémy počátečního a dalšího vzdělávání.

Celoživotní učení a především jeho složka další vzdělávání musí pružně reagovat na vývoj společnosti v oblasti trhu práce, samo o sobě může do jisté míry i dynamiku trhu práce ovlivňovat (další vzdělávání jako nikoliv jen důsledek ale i jako faktor společenského a ekonomického vývoje).

Koncipování dalšího vzdělávání musí předbíhat před současnou ekonomickou a společenskou realitou. To vyžaduje potřebné analýzy a výzkumy v dané oblasti. V rámci svého projektu se Hermés soustředil na tři oblasti:

- vybavenost populace k užívání elektronických médií a nových informačních technologií k dalšímu vzdělávání
- subjektivní složky zaměstnatelnosti
- skelet dalšího profesního vzdělávání.

V současné době je k dispozici závěrečná zpráva z prvního výzkumu a jsou zpracovávány data posledních dvou výzkumů (sběr dat obou výzkumů provedl v prosinci minulého roku STEM, s.r.o.).

V našem příspěvku se soustředíme na problematiku dalšího vzdělávání a význam médií pro další vzdělávání¹⁷⁵. Předpokládá se, že v informační společnosti význam médií a e-learningu do značné míry spolurozhoduje o dynamice a úrovni znalostní společnosti. Pokusíme proto ukázat, jaký je v současnosti vzdělávací význam médií.

Další vzdělávání ve světle výzkumu

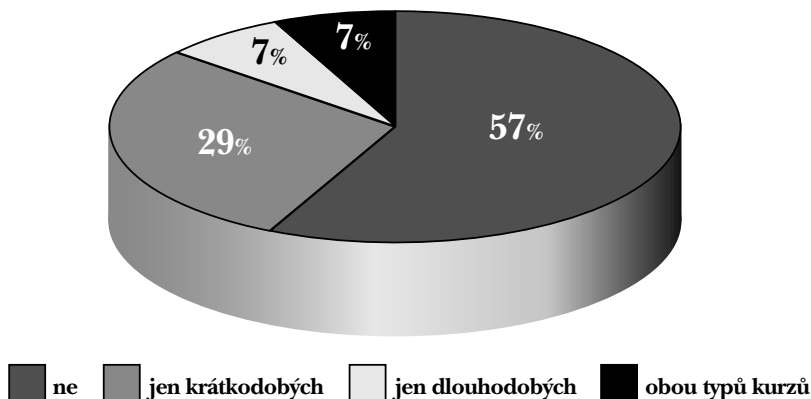
V posledních pěti letech se zúčastnily dalšího vzdělávání více než dvě pětiny obyvatel, většina z nich se zúčastnila krátkodobých kurzů (do 10 pracovních dnů).

Na účast v kurzech nemá vliv věk, pohlaví respondentů ani velikost obce, významný vliv vykazuje vzdělání. Krátkodobé kurzy jsou charakteristické pro osoby se základním vzděláním a vyučením, obou typů kurzů se zúčastňují spíše osoby vysokoškolsky vzdělané.

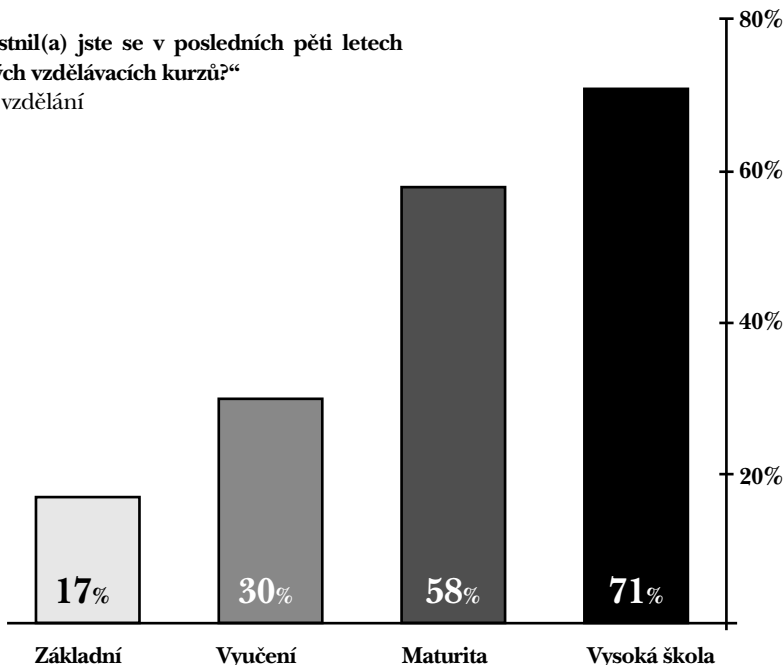
¹⁷⁴ Projekt je financován z rozpočtu Evropského sociálního fondu, státního rozpočtu ČR a z rozpočtu hlavního města Prahy.

¹⁷⁵ Šlo o 1313 respondentů z celé ČR ve věku 18 až 59 let (kvótní výběr podle kritérií pohlaví, věku, vzdělání, velikostního pásma bydliště a kraje). Standardizované osobní rozhovory (face to face) provedli tazatelé STEM v prosinci roku 2006.

„Zúčastnil(a) jste se v posledních pěti letech nějakých vzdělávacích kurzů?“



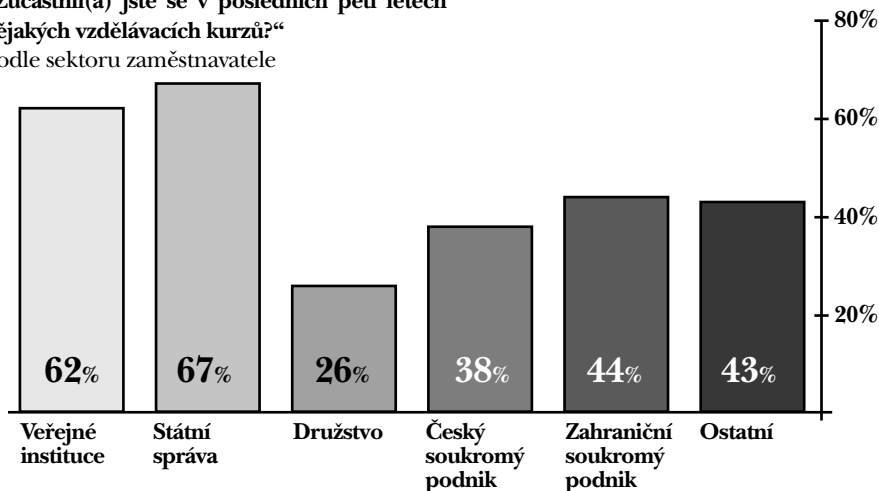
„Zúčastnil(a) jste se v posledních pěti letech nějakých vzdělávacích kurzů?“
podle vzdělání



Z hlediska sektoru zaměstnání vykazují vyšší účast na dalším vzdělávání v posledních pěti letech zaměstnanci veřejných institucí a pracovníci státní správy¹⁷⁶.

¹⁷⁶ Jedna z doprovodných ankety, které Hermés v rámci svého výzkumu realizoval, poukázala nejen na to, že větší důraz na další vzdělávání kladou veřejné instituce (například vzdělávání zdravotnického personálu), státní správa (například další vzdělávání úředníků reflektující mimo jiné i problematiku legislativy EU), ale i na skutečnost, že většina českých firem neumí cíleně pracovat s lidskými zdroji, nemá nástroje k určování efektivity peněz vynakládaných na další vzdělávání pracovníků, dokonce často nemá ani potřebu tyto efekty měřit (jen asi čtvrtina z nich považuje podnikové vzdělávání za prioritu své personální politiky). S tím ostře kontrastuje přístup některých zahraničních firem působících u nás (například v roce 2005 bylo společností Škoda Auto zrealizováno celkem přes 2300 vzdělávacích kurzů, kterých se zúčastnilo více než 17500 zaměstnanců).

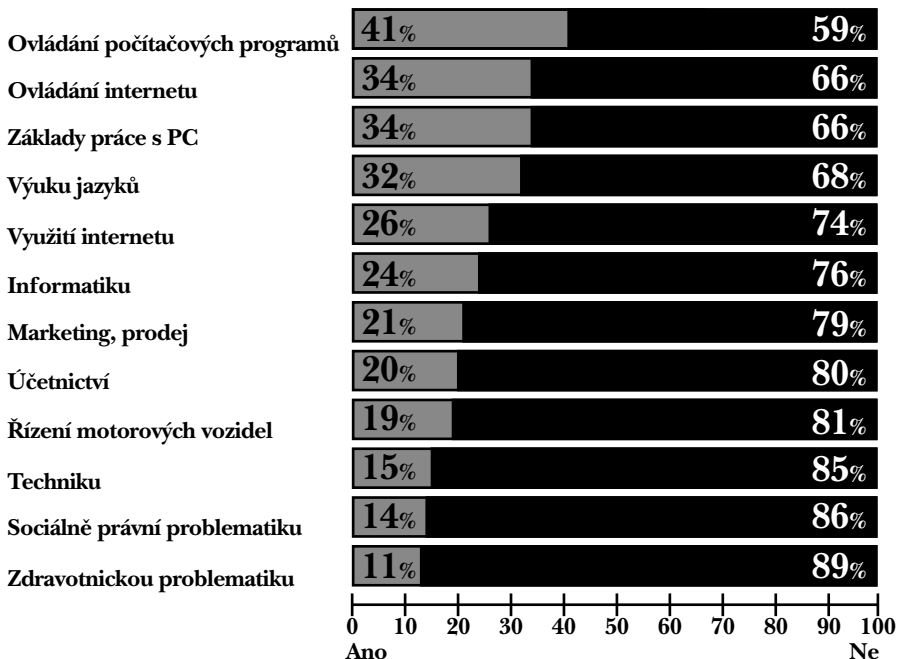
„Zúčastnil(a) jste se v posledních pěti letech
nějakých vzdělávacích kurzů?“
podle sektoru zaměstnavatele



Další vzdělávání bylo zaměřeno především na zvyšování počítačové gramotnosti (ovládání programů, využívání internetu např. pro obchod, tvorbu webových stránek, základy práce s počítačem) a výuku jazyků.

Malý podíl kurzů byl naopak zaměřen na sociálně právní a zdravotnickou problematiku a technické dovednosti a znalosti (sváření, zkoušky dle ČSN).

Na co byly nebo jsou zaměřeny kurzy (kurz), kterých jste se zúčastnil(a) v posledních pěti letech?



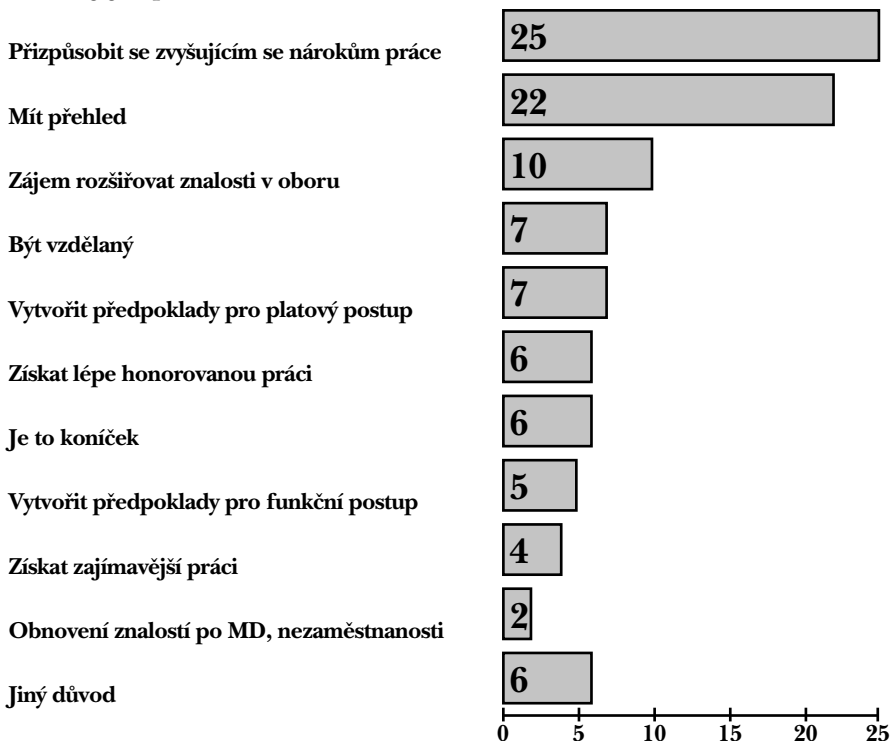
Zvyšování počítačové gramotnosti uvádějí mírně častěji ženy a vzdělanější respondenti (osoby s maturitou a vysokoškoláci okolo 50 %) a pracovníci státní správy. Základy práce s PC uvádějí mírně častěji méně vzdělaní respondenti, pracovníci veřejných institucí. Kurzy užívání Internetu uvádějí častěji ženy než muži (41 % ku 28 %).

Rozšiřování jazykových dovedností reflektují všechny věkové skupiny v obdobné míře (méně se týká nejstarších respondentů), v této věci není rozdíl mezi muži a ženami, významný je vliv vzdělání. Jestliže si v minulých pěti letech žádného jazykového vzdělávání nezúčastnilo 77 % osob se základním vzděláním, 81 % vyučenců, tak u osob s maturitou tento podíl činí 68 % a u vysokoškoláku již jen 48 %. Vyšší důraz na jazykové vzdělávání kladou zahraniční firmy (zúčastnilo se 42 %) a státní správa (38 %).

Dominantním činitelem motivujícím organizace k dalšímu vzdělávání je potřeba reagovat na nové technologie a trendy, novou legislativu a vůbec nutnost obstát v konkurenci globalizujícího se trhu a rychle se vyvíjející a měnící společnosti. Odrážejí se tyto skutečnosti v motivaci respondentů k dalšímu vzdělávání? Lze říci, že ano.

Hlavními důvody, proč si respondenti rozšiřují své znalosti, vzdělávají se, je totiž skutečnost, že se snaží přizpůsobit se zvyšujícím se nárokům práce, chtějí mít větší přehled a snaží se rozšiřovat své znalosti v oboru (57 %). Finanční ocenění stojí v popředí jen u každého osmého dotázaného.

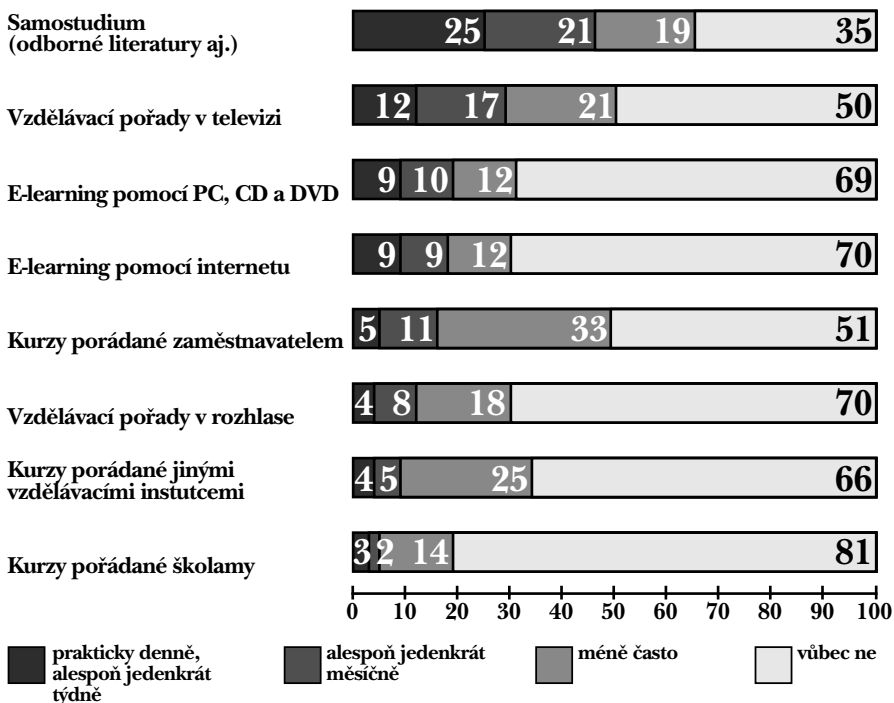
„Vyberte, prosím, z karty dva hlavní důvody, proč si rozšiřujete znalosti, vzdělávájí se a určete jejich pořadí“ (N=955)



Po té, co jsme stručně charakterizovali situaci v dalším vzdělávání v České republice, se pokusíme charakterizovat přínos (využívání) využívání jednotlivých forem vzdělávání a v jejich rámci i přínos médií. Respondent vypovídal pomocí frekvenční škály jak často danou formu využívá.

Na prvním místě je samostudium s pomocí toho nejklasičtějšího média – odborné publikace. Tato forma vyhovuje respondentům z řady důvodů (je na nich, kdy si vyčlení čas na studium, knihy mohou číst i při cestě do zaměstnání a podobně). Na druhém místě je sledování televizních vzdělávacích pořadů. Třetí místo e-learningu u české populace naznačuje, že byly objeveny jeho výhody, které se podobají výhodám samostudia pomocí odborných knih a publikací. Dále v pořadí následují kurzy pořádané zaměstnavatelem, rozhlasové vzdělávací pořady a nejméně využívané jsou kurzy a vzdělávání zajišťované školami a jinými institucemi.

Frekvence využívání jednotlivých vzdělávacích forem



Vzdělávací pořady v televizi využívají stejně často různé věkové skupiny, není rozdíl mezi muži a ženami, mírně častěji takové pořady sledují osoby s maturitou a vysokoškoláci.

E-learning (vzdělávání pomocí PC, DVD aj.) využívají stejně často různé věkové skupiny, není rozdíl mezi muži a ženami, významně častěji jej využívají lidé s vysokoškolským vzděláním (denně či minimálně jednou týdně jej využívá 24 %, oproti 5 % u vyučených a 10 % u maturantů). Jeho využívání mírně častěji signalizují zaměstnanci veřejných institucí a státní správy.

E-learning (vzdělávání pomocí Internetu) využívají mírně častěji lidé do 29 let věku, rozdíl mezi muži a ženami není patrný, významně častěji jej využívají lidé s vysokoškolským vzděláním (denně či minimálně jednou týdně jej využívá 22 % , oproti 4 % u vyučených a 12 % u maturantů). Jeho využívání mírně častěji signalizují zaměstnanci státní správy – 16 % (kde se ostatně k doškolování úředníků používá).

Zde je nutné říci, že nejde o dvě zcela odlišné skupiny uživatelů e-learningu. Zhruba ze tří čtvrtin, ti, kdo denně či minimálně jednou týdně užívají pro své vzdělávání počítač a DVD a jiné, taktéž se stejnou frekvencí užívají k učení Internet (a jen z cca 15 % obě skupiny druhou formu vůbec nevyužívají).

Vzdělávací pořady v rozhlasu, které ze sledovaných médií obsadily poslední místo, sledují různé skupiny respondentů v podobné míře.

Oblíbenost televizních vzdělávacích pořadů nepochybně souvisí s návykem populace u televize trávit značnou část svého volného času. Televizní vzdělávací pořady jsou schopny oslovit vzdělanostně různě vybavené skupiny populace. Podobnou schopnost má i rozhlas. Ve srovnání s televizními pořady je e-learning do jisté míry náročnější, vyžaduje počítačovou gramotnost, předpokládá aktivní účast jedince při vlastní výuce. Přestože se e-learning v české společnosti objevil poměrně nedávno, tak v četnosti využívání již výrazně předčil rozhlasové vzdělávací pořady a dotahuje na televizní vzdělávací pořady. Z tohoto pohledu lze usuzovat, že Česká televize problematiku dalšího vzdělávání nedostatečně oceňuje a rozvíjí.

Další vzdělávání je do jisté míry závislé na dosaženém vzdělání. Čím nižší vzdělání, tím menší pravděpodobnost, že se jedinec zúčastní nějaké vzdělávací aktivity, bude se sám vzdělávat. To se zejména vztahuje k Internetu. Zde se tedy nejvíce rozevírají nůžky mezi vzdělanějšími a méně vzdělanějšími.

Význam vzdělávání prostřednictvím elektronických médií - rozhlasu a televize podle našeho názoru tedy spočívá v tom, že může zmenšovat rozdíly ve vzdělávání vzdělanějších a méně vzdělaných. Obě média v této věci mají své tradice. Od počátku rozvoje rozhlasu bylo v Československém rozhlasu jako součást hlavního proudu rozvoje rozvíjeno rozhlasové vzdělávání. Při vzniku televize se stala rozhlasová tradice inspirací i pro televizi.

Podle studie, kterou v rámci projektu Hermés zpracovala organizace EU fórum, nástup komerčních médií a masové kultury v devadesátých letech se promítl do kvality České televize i Českého rozhlasu. Navzdory kritériím veřejnoprávnosti se hlavním kritériem stala sledovanost a poslechovost. To vedlo k bulvarizaci veřejnoprávních médií, ke sblížení s komerčními a bulvárními médii a k potlačení některých typů pořadů a žánrů. To se týká v prvé řadě vzdělávacích pořadů. V České televizi podle této studie neexistuje koncepce televizního vzdělávání, pořady jsou zařazovány do vysílání často nahodile, podle toho jak se komu zalíbí zahraniční vzdělávací pořad a prostřednictvím podobných mechanismů.

Teoretická a odborná reflexe a rozpracování tématu vzdělávání na podmínky elektronického média v České televizi do značné míry neexistuje¹⁷⁷. Ani jeden pracov-

¹⁷⁷ Poznatzky o vzdělávání v ČT jsou obsažené ve zprávě z Focus group „Mediální vzdělávací pořady“ a v dopise generálního ředitele ČT o.s. Hermés.

ník ČT se nezabývá teoreticko metodologicky tématem vzdělávání a i organizací a uváděním pořadů do vysílání se zabývá maximálně 15 pracovníků, přičemž většina z nich se vzdělávacími pořady zabývá jen částečně. Počet pracovníků a absence koncepce vzdělávání vypovídá o pozici vzdělávání v České televizi.

Vzdělávání prostřednictvím elektronických médií má obrovskou potencialitu. Jediný pořad může sledovat až několik milionů diváků. To je ve srovnání s klasickou formou vzdělávání nepředstavitelná efektivita. Kvalitní vzdělávací pořad, který by shlédl v jednom okamžiku jeden milion diváků, by pro klasické další vzdělávání při srovnatelném efektu představovalo zhruba 30 tisíc učitelů, 30 tisíc učeben a k tomu další náklady (otop, světlo, doprava 1 milionu žáků na místo vzdělávání a další náklady).

Jak konstatuje výše zmíněná studie v informační, mediální a učící se společnosti bude nepochybně nezbytné využít vzdělanostní potenciál televize. Možnosti televize vzdělávat ještě vzrostou její digitalizací. Propojení všech médií pracujících digitálně vytvoří homogenní digitální prostředí v celé společnosti. Informace a poznatky v jakékoliv podobě, text, obraz, video, hudba, mluvený projev budou moci procházet bez jakékoliv technické či technologické bariéry v multimediální podobě institucemi a body, představovanými osobními počítači jedinců.

Obě veřejnoprávní televizní stanice od roku 2000 vysílají 24 hodin denně, celkový objem vysílání za rok je tedy 17 520 hodin. Ve struktuře vysílání veřejnoprávních televizí mají největší zastoupení kinematografické filmy a televizní hry spolu se zprávami a naučnými a vzdělávacími pořady. Dohromady zabírají necelou polovinu vysílání. Digitalizace přinese veřejnoprávní České televizi možnost vytvářet nové stanice. Česká televize se připravuje na spuštění dalších dvou digitálních kanálů. Po zpravodajském programu ČT 24 půjde o vzdělávací kanál ČT 4 a dokumentární stanici ČT 5. Zde presentovaná analýza by mohla být jedním z podnětů pro utváření ČT 4. Významnými inspiracemi mohou být zahraniční zkušenosti (výhled rozvoje BBC atd.). V každém případě se televize mimo jiné dosti zaměřuje na cestopisné, přírodovědné a historicky zaměřené pořady, a některé si získaly velkou oblibu. Namátkou jmenujme příklady vzdělávacích pořadů české televize: Cestománie, Šumná města, Objektív, Toulavá kamera, Neúspěšné operace 2.světové války, AZ – kvíz, Riskuj, dále Zázračná planeta, Diagnóza, O češtině, Rodina a škola, Eurovzdělávání, Popularis, Planeta věda, Bílá místa, České hlavy, Kosmické lékařství. Ve všední dny jsou vysílány pořady zaměřených na zájmové aktivity, hobby aktivity (vaření, bydlení, zahrada atd.). Výsledky našeho výzkumu z roku 2005 dokazují, že nejsledovanější vzdělávací televizní pořady představuje kategorie cestopisné a přírodovědné pořady. Následují historické pořady. Sečteme-li všechny pořady, nejoblíbenější jsou cestopisné, zeměpisné pořady, následované přírodovědnými a historickými. Z toho můžeme vyvodit, jaké typy pořadů obsahové i formou podání nacházejí diváka, ale také naopak co ve vzdělávacích pořadech chybí. Společensko vědní oblast výrazně zaostává, alespoň podle indikátoru televizního chování diváků. Jednou z příčin ve srovnání z přírodními vědami může být zatíženost těchto pořadů ideologií a politickou propagandou. Z hlediska nejoblíbenějších pořadů je pořadí poněkud jiné. Nejoblíbenější jsou cestopisné pořady a dále historické pořady.

Výsledky tohoto výzkumu naznačují, že Česká televize vlastně ještě ani nena-
stoupila na cestu reflektovaného a systematického vzdělávání.

Sledované vzdělávací pořady v televizi za poslední měsíc (ČR=1197)

	Sledované	Oblíbené
Přírodovědné obecně - pořady/dokumenty/filmy	5	–
Cestománie	9	4
Historické - pořady/dokumenty/filmy	4	2
Objektiv	3	–
Riskuj	4	–
AZ-Kvíz	3	–
Cestopisné, cestování obecně pořady/dokumenty/filmy	3	–
Toulavá kamera	1	1
Dokumenty obecně	2	–
Šumná města	1	1
Výuka jazyků obecně	4	–
Významné osobnosti pořady/dokumenty/rozhovory	1	0,2
Diagnóza	2	0,3

Podle tohoto výzkumu (rok 2005) jsou vzdělávací pořady rozhlas sledovány
ještě méně než v televizi, nepřesahují 2%. Zajímavé je, že na prvních místech
jsou „Toulky českou minulostí“ a „Meteor“, tedy pořady, které byly vytvořeny
v hloubi minulého režimu. U těchto pořadů nacházíme soulad mezi poslecho-
vostí a zařazením mezi pořady, které nejvíce zaujaly.

Sledované vzdělávací pořady v rozhlasu za poslední měsíc (ČR=1197)

Angličtina na BBC	1
Toulky českou minulostí	2
Meteor	1
Kultura, umění obecně	1

Nejoblíbenější rozhlasové vzdělávací pořady (ČR=1197)

Výuka jazyků obecně	0,4
Toulky českou minulostí	1
Kultura, umění obecně	0,1
Meteor	2

Znamená postavení „Toulek českou minulostí“ a „Meteoru“, že v polistopadové etapě rozhlasu nebylo do této doby schopno ani jedno vedení vytvořit vzdělávací pořad, který by se alespoň přiblížil kvalitou a ohlasem uvedeným dřívějším vzdělávacím pořadům?

Podobně jako u televizních a rozhlasových vzdělávacích pořadů výzkum z roku 2005 mapoval i četnost používání a oblíbenost také u e-learningu (v nejširším slova smyslu). E-learning je používán pro výuku jazyků popřípadě pro jazykové předlady.

Využívané e-learningové vzdělávací pořady za poslední měsíc (ČR=1197)

	Sledované	Oblíbené
Slovníky	4	1
Výuka jazyků obecně	6	4
Encyklopedie	1	0,1

Nejoblíbenější e-learningové vzdělávací pořady (ČR=1197)

	ČR
Výuka jazyků obecně	4
Slovníky	1
Encyklopedie	0,1

Podívejme se tedy, jaké důvody svého budoucího, dalšího vzdělávání uvádějí naši respondenti. Důvody dotazovaných jsou poměrně různorodé, nicméně jejich jednotlivým prvkem je zaměstnání, úspěšnost v zaměstnání a s tím spojené vzdělávací potřeby. Z tohoto pohledu stávající vzdělávací pořady České televize jistě mohou napomáhat jakési povšechné kultivaci osobnosti, ale již ne cílům, které si lidé ve spojitosti s dalším vzděláváním kladou.

V předchozím textu jsme dokladovali, na co bylo zaměřeno další vzdělávání v uplynulých pěti letech. Další vzdělávání bylo zaměřeno především na zvyšování počítačové gramotnosti (ovládání programů, využívání internetu např. pro obchod, tvorbu webových stránek, základy práce s počítačem) a výuku jazyku.

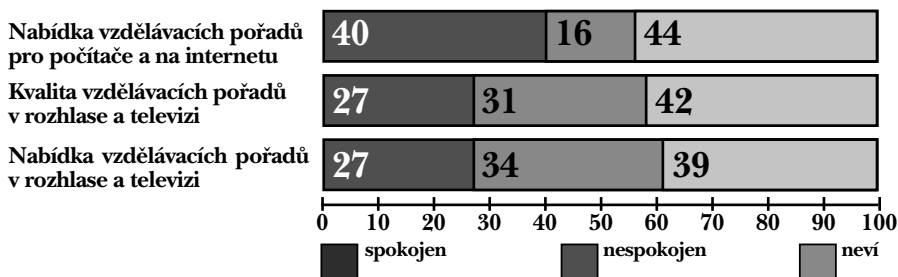
Není důvodu se domnívat, že by se tato poptávka měla do budoucna nějak výrazně, co do zaměření lišit. Právě naopak se lze domnívat, že informatizace společnosti si bude vyžadovat další zvyšování schopností ovládat počítače, Internet a to v té míře jak bude postupovat vývoj v této oblasti. V dohledné budoucnosti se předpokládá komunikace občanů se státní správou prostřednictvím internetu, do multimediální podoby se převádí celá řada informací a lze očekávat, že v budoucnu budou dnes běžné formy sdělování informací převedeny na nové způsoby sdělování (to může mnohé lidi s moderní technikou nedostatečně seznámených lidí přivádět do obtížných situací – to již dnes zažívá řada našich starších spoluobčanů, kteří se jen obtížně vyrovnávají s používáním mobilních telefonů, nemohou využívat možností vyhledávání informací, které poskytuje internet).

„Co by bylo případným hlavním důvodem vašeho dalšího vzdělávání v budoucnosti? Z nabídky na kartě vyberte, prosím, dva hlavní důvody“ (N=813)



Podnětem k takovému zamyšlení by mohly být poznatky jak lidé hodnotí nabídku a kvalitu vzdělávacích pořadů rozhlasu a televizi. Spokojena je jen pětina (27 %) dotázaných a dvě pětiny respondentů neví, či nedokáží kvalitu a nabídku posoudit (že by takové pořady ani nezaznamenali, nebo je nepovažují za vzdělávací).

„Spokojenost s nabídkou možností vzdělávacích pořadů“



Závěrem

Z tohoto pohledu by se televize a rozhlas měly v budoucnu více zaměřit na skupiny méně připravené na rychlý vývoj informačních technologií a především i více prakticky. Domníváme se totiž, že lidé dostatečně vzdělanostně vybavení a motivovaní si pro uspokojení svých vzdělávacích potřeb najdou způsoby, které jim budou nejvíce vyhovovat (samostudium, Internet, e-learning a podobně).

Podle našeho názoru je současný stav využívání vzdělávacích pořadů v televizi dán i pasivním přístupem k dalšímu vzdělávání, namísto aby byl další vývoj předjímán a televizní publikum bylo cílevědomě, byť nenásilně připravováno na potřebu dalšího vzdělávání.

Další vzdělávání považujeme nikoliv jen za reakci na společenský a ekonomický vývoj, ale i za faktor tohoto vývoje.

III. NOVINÁŘSTVÍ, MÉDIA

A MEDIÁLNÍ GRAMOTNOST

Co změnil internet (Milan Šmíd)

Před nedávnem navštívil Prahu jeden se spoluzakladatelů internetu, tvůrce internetového protokolu TCP/IP Vinton Cerf. Když se ho v době, kdy ještě nebyl „apoštolem Google“, a nebyl tedy vázán povinností propagovat rozšíření internetových služeb za každou cenu, zeptali, co ho na vývoji internetu nejvíce překvapilo, odpověděl: *„Nejvíce jsem byl překvapen lavinou obsahu, která se začala valit internetem po vynálezu World Wide Webu a po následném rychlém rozšíření prohlížečů.“* Na další otázku, čím ho internetový vývoj nejvíce zklamal, odpověděl: *„Spam, pornografické a nenávistné webové stránky, spory doménových jmen s obchodními značkami a snahy některých úřadů zavést do internetu cenzuru.“*

V těchto dvou odpovědích jsou shrnuty hlavní klady i zápory komunikačního fenoménu internetu, jenž dal vzniknout globální síti pro sdílení informací – webu. Za zmínku stojí i Cerfův komentář k negativním jevům na internetu: *„Celkově řečeno, čím více se stává internet infrastrukturou pro všechny části naší komplexní globální společnosti, tím větší bude pravděpodobnost, že v něm najdeme všechny aspekty této společnosti...“*¹⁷⁸ Komunikační prostředí internetu svým způsobem odráží komplexitu světa, který by existoval i bez internetu.

Nová dimenze komunikace

Nicméně jeho nové komunikační schopnosti vnášejí do světa sociální komunikace nové dimenze: především síťovou strukturu umožňující komunikovat nejen systémem interpersonální komunikace „jeden k jednomu“, nejen systémem masové komunikace „jeden k mnohým“, ale také v komunikačním vzorci „mnozí k mnohým.“ Již zmiňovaný globální charakter této komunikace ve spojení s jejím síťovým charakterem pak **dává vzniknout komunikačním situacím, které předinternetová doba neznala.**¹⁷⁹

Kdybych měl odpovědět na otázku, co změnil internet, případně, co nového nám internet přinesl, musel bych nyní přednést předlouhý výčet činností a služeb, které internet nabízí, e-mailem, chaty, nejrůznějšími informačními službami, internetovým telefonováním, výměnou textů, zvuků a obrazů počínaje a tzv. sociálními weby a síťovými hrami konče. V internetové komunikaci se zrcadlí vesmír sociální reality současného světa, charakter jeho obyvatel i našich mezilidských vztahů. Internet a web není jenom tím, čím je. Internet je a bude také

¹⁷⁸ Citace z diskusní stránky na webu slashdot.org, <http://interviews.slashdot.org/article.pl?sid=02/10/09/1315233> [cit. 9.4.2007]

¹⁷⁹ „Sít je ovšem „řád“ zcela jiného typu než systém či struktura: je to řád virtuální, tj. otevřený nepředvídatelným variantám. Virtuální povaha dataféry znamená, že její určité úseky či výseče se stavají reálnými pouze tehdy, pokud jsou aktualizovány svým čtením (...) o významu rozhoduje uživatel, a nikoli „správce“ sítě. (...) Pojem významu je – ve srovnání se systémem i strukturou – radikálně de-lokalizován. Síť není objekt: je to komplexita, jejíž konfigurace a spoje se neustále mění. Významu nenabývají entity, nýbrž jejich (aktuální) relace.“ (podtrhl mš). PETŘÍČEK, M. (1998). *Sít čili tělo bez orgánů*. In: Filosofický časopis. Ročník 46, č.1, str. 67–72.

tím, co z něj uděláme, jak ho oslovíme, jak a kterých jeho služeb budeme využívat. Právě zde je prostor pro mediální výchovu, pro pátrání po tom, jak a v čem změnil internet obsah pojmu mediální gramotnost, aby se dal použít i pro nová digitální média. Internet a jeho služby a mediační možnosti zprostředkovávající komunikaci a informace nelze hodnotit per se, izolovaně, jako homogenní celek, bez vazeb na vnější svět, nelze k němu přidávat jednoduché a jednoznačné hodnotící přívlastky. Při jeho popisu a hodnocení bude muset vždy přihlížet k souvislostem.

Miliony uživatelů internetu trávící hodiny denně se svojí virtuální identitou v podobě avatarů v masové síťové online hře „Second Life“ mohou být nahlíženy buď jako vítězství lidské vynalézavosti umožňující extenzi člověka v McLuhanovském pojetí média, nebo se mohou pokládat za příznak degenerace lidského bytí unikajícího z reálného světa, zanedbávajícího své sociální kontakty, které nahrazuje bezproblémovou virtuální realitou. Nehledě na nebezpečí vytváření nezdравé závislosti na používání internetu, která se nemusí vázat jen na účast v síťových hrách a na nekonečná chatování v internetových komunitách, ale bohužel někdy i na bezcílné a neúčelné surfování po síti odvádějící pozornost od jiných naléhavějších úkolů každodenního života. Také proto se můj referát omezí pouze na jeden aspekt internetové a webové reality, na **nové masové médium internetu**, které z funkcionálního pohledu na masovou komunikaci rozšiřuje dosavadní rodinu „tradičních“ médií tisku, rozhlasu a televize.

Internet jako médium masové komunikace

Internet mění paradigma „klasických“ či „tradičních“ masových médií minimálně v tom, že oslabuje moc profesionálního a organizovaného komunikátora, jenž až do příchodu internetu měl pod svou kontrolou formu, obsah i způsob distribuce komunikovaného sdělení. Důležitým sdělením pro pedagogy mediální gramotnosti je zjištění, že **internet je médium, jehož hnací silou je uživatel**. Zda se daná webová stránka stane sdělením masové komunikace, rozhoduje nejen komunikátor, který ji vytváří, nejen systém, který mediální produkt (noviny, časopisy, rozhlasové a televizní pořady) distribuuje, ale především příjemce sdělení, který si danou webovou stránku vyhledá a začne ji periodicky navštěvovat.

O tom, který produkt se na internetu, přesněji řečeno na webu, stane masovým médiem, tedy už nerozhoduje statické a hierarchické rozdělení rolí účastníků masové komunikace (profesionální komunikátor, technický prostředek multiplifikující sdělení, disperzní a heterogenní publikum), ale také proměnlivý kontext komunikačního procesu, ovlivňovaný specifikou internetové komunikace (disponibilita v čase a prostoru, multimedialita, interaktivita umožňující okamžitou zpětnou vazbu apod.), jehož dynamiku určuje příjemce sdělení, publikum¹⁸⁰.

Stručně řečeno: na webu, který je dnes „univerzálním médiem pro sdělení informací“, ¹⁸¹ více než kde jinde rozhoduje nikoliv chování toho, kdo se nějaké

¹⁸⁰ Viz také: ŠMÍD, M. (2001). *Zpravodajství internetové žurnalistiky*. In: Zpravodajství v médiích, Praha: Karolinum, str. 98–108.

¹⁸¹ Viz Tim Berners-Lee v knize *Weaving the Web*, str. 84: „My motivation was to make sure that the Web became what I'd originally intended to be – a universal medium for sharing information.“

BERNERS-LEE, T., FISCHETTI, M. (2000): *Weaving the Web: Origins and Future of the World Wide Web*, Collins, Londýn.

sdělení rozhodl komunikovat, ale chování toho, kdo se rozhodl toto sdělení přijmout. (Tuto volbu máme sice i u tradičních médií, nicméně možnost výběru a tím i význam volby je u nich o několik řádů nižší než u internetu.)

Internet a tradiční média: tisk

Při odpovědi na otázku, co změnil internet, bych se rád zmínil několika slovy o budoucnosti existujících tradičních médií, tisku, rozhlasu a televize.

Současná debata o budoucnosti tiskových médií, především novin, méně již časopisů vychází z objektivních dat a čísel, jejichž řeč je neúprosná. Náklady denního tisku ve všech vyspělých průmyslových státech postupně klesají¹⁸². Na tom nic nemění optimistická vyjádření Světové asociace denního tisku WAN, která do svých globálních statistik zahrnují také data stále rostoucích nákladů deníků na asijských trzích.¹⁸³

Kromě toho sociologické průzkumy jasně ukazují, že v zemích s rozvinutou komunitou internetových uživatelů přestávají být prvotními a hlavními zdroji denních informací nejen noviny, ale i rozhlas a televize distribuované tradičním způsobem, tj., zemskými vysílači, kabelem a satelitem.

Dokonce i mediální magnát Rupert Murdoch, který zpočátku měl k internetu a webu nedůvěru, protože nedokázaly generovat zisk z prodeje zpravodajství, dnes uznává, že situace se mění. Zatímco dříve začínal den u kávy a čerstvého výtisku novin, dnes začíná u kávy a pohledu na monitor počítače s webovou stránkou nějakého zpravodajského serveru. I když tento zpravodajský server nemusí vydělávat, lze ho propojit s nějakými dalšími výdělečnými webovými stránkami a servery. Také proto společnost News Corp. Ruperta Murdocha zakoupila tzv. sociální web MySpace.com.

Prognostici zániku denního tisku se často odvolávají na esej amerického spisovatele Michaela Crichtona *Mediasaurus*¹⁸⁴ z roku 1993, předpovídající budoucnost, v níž důležité a významné informace budeme hledat na síti, nikoli v novinách.

Znamená to však, že noviny a tištěné slovo nemají budoucnost? Na toto téma se dnes publikuje více úvah a hodně diskutuje. Například výrok vydavatele New York Times Arthura Sulzbergera v Davosu, publikovaný v únoru izraelským deníkem Haaretz: „Opravdu nevím, zda budeme Timesy za pět let ještě tisknout, a víte co? Je mi to jedno,“ okamžitě využili internetoví nadšenci jako další důkaz brzkého zániku novin. Většinou nezaznamenali pozdější Sulzbergovo dementi, kterým svým výrokem chtěl pouze říci, že digitální operace NYT se za pět let mohou stát ziskovými.¹⁸⁵

¹⁸² Tento trend dokazují dlouhodobé statistiky auditovaných prodaných nákladů českých novin, které jsou zveřejňovány na webové stránce www.abccr.cz, případně na stránkách Unie vydavatelů www.uvdt.cz. Ještě působivější statistiky o poklesu čtenosti novin v USA jsou zveřejněny na webových stránkách Newspaper Association of America, podle nichž úbytek čtenářů za posledních osm let činí v průměru deset procent. Viz <http://www.naa.org/ResearchPages/Newspaper-Audience/Readership-Statistics.aspx> [cit. 8.4.2007]

¹⁸³ Viz například článek ze 27. března 2007 „Vast Majority of Editors Optimistic About Future of Newspapers“ zveřejňující výsledky globálního průzkumu „Newsroom Barometr“. Viz <http://www.wan-press.org/article13614.html> [cit. 8.4.2007]

¹⁸⁴ CRICHTON, M. (2003): *Mediasaurus*, časopis Wired, Sept/Oct 2003 <http://www.wired.com/wired/archive/1.04/mediasaur-pr.html>

¹⁸⁵ Viz např. článek v *American Journalism Review* „Preparing for the End“, <http://www.ajr.org/Article.asp?id=4315>, [cit. 8.8.2007]

S podobným ohlasem se setkal nedávný výrok šéfa německého vydavatelství Axel Springer Verlag Mathiase Döpfnera, který pro německý Financial Times ohlásil velké investice do digitálních médií a předpověděl zánik papíru jako média distribuujícího informace.¹⁸⁶ Krátce na to oznámil deník Welt změnu své politiky pro publikování aktuálních zpráv na webu. Zatímco dříve mělo přednost tištěné vydání a proto některé zprávy se na webové stránce objevily až druhý den ráno, nyní se Welt připojil k praxi amerických médií a britských deníků The Guardian a The Times, které tzv. breaking news neváhají dát okamžitě na web. (U českých zpravodajských serverů spojených s tradičními médii mají tištěná vydání stále přednost a internetový uživatel musí počkat.)

Ne všechny názory v probíhajících diskusích jsou ve vztahu k budoucí existenci tištěných médií pesimistické. Většinou se shodují v tom, že tištěná média včetně denního tisku sice přežijí, ale budou se muset přizpůsobit změněným podmínkám. Internet a web se ve společnostech s rozvinutými informačními technologiemi zřejmě stanou prvotním a hlavním zdrojem zpravodajských informací.

Ovšem noviny a novináři zde budou i nadále od toho, aby obsah na webu třídili a dodávali mu významový kontext. Tedy nikoli jen kontext odkazování na další a další zdroje, ale kontext, který novináři nabídnou čtenářům již tím, kolik příslušné zprávě věnují prostoru, jaký jí dají titulek, kde ji umístí na stránce, zda ji spojí s delším autorským komentářem, který by na obrazovce unavil, apod. Právě tento kontext bude podle mého názoru přidanou hodnotou, která umožní tisku přežít, a pro kterou se lidé i nadále budou obracet k tištěným médiím. Ne každý, ne všichni, možná ne vždy, ale jen výběrově, ale obracet se budou.

Internet a tradiční média: rozhlas a televize

Závěrem několik málo slov o tom, co změnil internet ve vztahu k vysílacím médiím rozhlasu a televize. O vývoji tohoto vztahu se rozhodovalo nejen na internetu, ale také v rozvoji počítačů a spotřební elektroniky, která zdemokratizovala tvorbu obrazových sdělení dodávkami lacinějších digitálních kamer, fotoaparátů, rekordérů.

Dnes se v podstatě každý může stát rozhlasovým autorem či televizním reportérem, a každý může tyto své produkty nabízet na webu. Televizní vysílání se dostává do podobné situace a do podobného vztahu, jako mají v oblasti psaného slova profesionální periodika (tištěná i online) k blogům přesahujícím svým obsahem a významem do žurnalistiky. Popularita videoklipových serverů typu YouTube u části mladé generace je dnes vážnou konkurencí sledování televizních programů,

Netroufám si na tomto malém prostoru nabídnout jakoukoli analýzu budoucnosti velice komplikovaného vztahu mezi vysílacími médii a internetem. Vždyť tento vztah má více rovin, z nichž IPTV je jen jednou z nich, a navíc dnes vysílací média se dostávají do širšího prostředí digitální komunikace, které není omeze-

¹⁸⁶ Viz Financiat Times Deutschland 2.4.2007 „Springer Chef will Papier abschaffen“ http://www.ftd.de/technik/medien_internet/:Springer%20Chef%20Papier/181402.html [cit. 8.8.2007]

na na internet, neboť zahrnuje například také digitální zemské vysílání DVB-T, DAB, DRM nebo vysílání prostřednictvím mobilní komunikace DVB-H.

Internet a regulace

Je zřejmé, že svět digitálních produktů a komunikací zbavuje rozhlas a televizi jejich *splendid isolation*, tedy jejich výlučného postavení a chráněné izolovanosti, a že tato média se postupně zařadí do širšího rámce většího počtu více druhů audiovizuálních služeb v jednom daném uživatelském prostředí.

V této souvislosti bude možná zajímavější analyzovat, zda a jak toto prostředí audiovizuálních služeb a nabídky všeho druhu ovlivní regulační aktivity, ať už jejich původ bude v ochraně autorských práv nebo v ochraně spotřebitele nebo ve snaze zajistit hájení lidských práv či práv dětí a mládeže. Vysílací média mají za sebou tradici regulace, která vždy přesahovala rámec platnosti obecných zákonů občanského a trestního práva, kterými se řídí náš život.

Směrnice EU Televize bez hranic v těchto dnech finalizuje svoji novelizaci, která by měla reflektovat změněnou situaci, ve které se televizního vysílání nachází. Tradiční televize se v nových definicích stává „lineární audiovizuální mediální službou“ na rozdíl od „nelineárních audiovizuálních mediálních služeb“, což je jakékoli vysílání „on demand“, „na vyžádání“, tj. o jehož výběr si sám uživatel požádá, a také veškeré videoklipy a pořady na internetu nabízené ke stažení do vlastního počítače.

Konflikt, který při tvorbě novely vznikl, a který se podařilo překlenout velice kompromisními formulacemi, pramenil z faktu, že novelizovaná Směrnice EU chce – byť jenom rámcově – kontrolovat a regulovat také „nelineární“ sféru, do které by spadaly i videoklipové servery, jejichž počet se dnes stále rozšiřuje (viz například český stream.cz). To by znamenalo vpád regulace do až dosud svobodného internetu, což je nebezpečí, jež stále není zažehnáno. (Nedávno jsem například dočetl, že ve spolkové zemi Severním Rýnsku-Vestfálsku chtějí licencovat internetová rádia.)

Závěrem

Možná, že právě úvahy o proměnách tradičních médií rozhlasu a televize poněkud relativizují název mého referátu „Co změnil internet“. Neboť **proměny těchto tradičních médií ovlivňuje nejen internet, ale především neustále postupující expanze digitálních komunikací všeho druhu, které má pak dopad na disponibilitu, distribuci, a tím také na způsoby konzumace mediálních sdělení, které se v konečném důsledku promítají do účinků těchto sdělení.** Zda tyto účinky jsou vždy jen pozitivní, by bylo na delší diskusi, o které věřím, že se na tomto semináři ještě rozvine.

Diskuse o tom, jak zvyšovat mediální gramotnost veřejnosti, by tudíž měla vzít v úvahu, že nestačí zahrnout do jejího zorného pole jenom tzv. tradiční média tisku, rozhlasu a televize, ale také veškeré nové způsoby komunikace digitálního světa, ať už jde o internet a všechny jeho digitální služby s návazností na mobilní komunikaci, digitální hudbu, digitální obrazy statické i pohyblivé a především by se měla vzít v úvahu také jednoduchost, s jakou tyto obrazy vznikají a šíří se po komunikačních sítích.

Trendy v současném novinářském vzdělávání v ČR (Barbora Osvaldová)

V současné ČR se žurnalistické vzdělávání uskutečňuje jednak jako univerzitní, jinak jako neuniverzitní. Oba typy se – ať uvědoměle nebo spontánně – svým způsobem vymezují vůči minulosti, především vůči novinářskému vzdělávání na Fakultě žurnalistiky UK. Ve snaze postihnout tuto skutečnost je text komponován tak, aby nejprve postihl proces transformace novinářského vzdělávání na UK a pak typy přípravy budoucích novinářů, jak se realizují v současnosti.

To, že výuka žurnalistiky, ať už v jakékoli podobě, pokračovala (mimo jiné v návaznosti na Svobodnou školu politických nauk), po roce 1948 i po roce 1968, respektive 1972, kdy vznikla samostatná Fakulta žurnalistiky, bylo zároveň malou výhodou i velkou nevýhodou. Malá výhoda spočívala v tom, že hromadné sdělovací prostředky (HSP) a později prostředky masové informace a propagandy (PMIP) takto zatraceny nebyly, protože ovlivňování veřejnosti všechny totalitní režimy potřebují. Tím se stalo, že v rámci edukace se přece jen studenti v některých přednáškách nebo seminářích něco důležitého dověděli. Nevýhodou ale bylo, že výuka metastázovala do různých ideologických výkladů, vazby na zahraniční výzkum v oblasti komunikace a médií byly přerušeny, a zatímco v USA, Velké Británii, Dánsku, Norsku, Švédsku, Francii, Španělsku, NSR a dokonce i v Polsku byla média živý organismus podléhající reflexi a seberefexi, v Čechách a na Slovensku – až na různé pokusy hlavně v období 1967 – 1971 – mediální scéna postupně petrifikovala. Břemeno ideologie tížilo žurnalistiku a logicky i její edukaci a mělo za následek, že jako disciplína musela více než jiné prokázat nárok na existenci obecně, ale především v akademickém prostředí. Uvedu jen pár předmětů, které se vyučovaly na Fakultě žurnalistiky Univerzity Karlovy v letech 1981 – 1984 ve studiu graduálním, postgraduálním nebo mimořádném: *Propaganda a agitace, Vědecký ateismus, Straničké řízení PMIP, Úvod do marxisticko-leninské teorie žurnalistiky, Ideologický boj a PMIP, Morálka socialistického novináře a morálně výchovné působení PMIP, Straničké a státní řízení kultury, Úloha kultury při utváření socialistického způsobu života*. Pokud některé další předměty z tehdejších seznamů znějí po formální stránce i dnes neutrálně, disproporce se mohly objevit v jejich obsahu.

Bylo tedy jasné, že pokud má studium žurnalistiky na akademické půdě zůstat, je potřeba je strukturovat jinak a vzít v úvahu výsledky vědy a výzkumu těch zemí, kde kontinuita reflexe přerušena nebyla a zároveň odpovídají našemu ekonomickému, sociálnímu, kulturnímu i historickému paradigmatu.

Při koncipování nového pojetí edukace jsme se proto seznámili s curriculy vybraných evropských a amerických univerzit a byli bychom nevdční, kdybychom nevpomenuli, že některé školy nám samy nabídlly pomoc. Vznikl tak projekt TEMPUS, v jehož garanci byli někteří pedagogové i studenti na zahraničních stážích a především zástupci zahraničních škol zabývajících se žurnalistikou a komunikací analyzovali naše vznikající programy a proběhlo také několik oponentur včetně závěrečné. Na celém procesu se podíleli podstatně i tehdejší studenti. Při retrospektivním pohledu je jasné, že zástupci zahraničních škol mluvili z vlastní dlouholeté zkušenosti, která na rozdíl od české a slovenské byla kontinuální, a předjímalí mnohá úskalí, se kterými se pak akademická podoba výuky vyrovnávala a někde vyrovnává dodnes. *Zpráva pro curriculum projektu TEMPUS* měla devět stran (řádkování 1) a vycházela jak z tehdejší situace ve společnosti, tak v médiích. Zde uvedme jen nejdůležitější body zprávy.

Jako důležité pracovní skupina vyzdvihla:

a) Sladit a smířit požadavky vhodných akademických standardů na jedné straně a požadavky profesionálního tréninku na straně druhé. Tato dichotomie ale není specifikou českých podmínek, setkává se s ní většina univerzit i vysokých škol, kde se přednáší komunikace a žurnalistika.

b) O veškerém vzdělání, včetně žurnalismu, lze diskutovat pouze v kontextu společnosti jako celku.

c) V období od revoluce vyústil rozvoj základní struktury studia v nový pětiletý vzdělávací program, který nahrazuje předchozí čtyřletý program (kdy poslední studenti absolvovali v roce 1992). Tento pětiletý program je rozdělen do dvou částí: tři roky základního úvodu do žurnalistiky zakončené kvalifikační úrovní BA/Bc (zpráva hovoří o BA jako bakalářském stupni, nakonec byla zvolena zkratka Bc, stejně jako místo MA magisterského stupně byla zvolena zkratka Mgr. – poznámka autorky) a další dva roky, které by měly vést k získání kvalifikace na úrovni MA/Mgr. Kromě toho v létě roku 1991 získala fakulta (míněna FSV UK – poznámka autorky) od univerzity akreditaci k poskytování titulu PhD v žurnalistice. Byl to důležitý krok pro potvrzení žurnalistiky jako normální a stále součásti akademické aktivity Karlovy univerzity.

Základní struktura studia:

Podle zkušeností skupiny existují rozmanité modely žurnalistického vzdělávání na univerzitní úrovni, které by bylo možné zkoumat. Některé evropské instituce se soustřeďují na jeden aspekt, jiné na více aspektů, některé je různě kombinují. K tomu, aby byl tento model přizpůsobován jakékoli instituci, však napomáhá, jestliže budeme mít neustále na paměti tři oddělené proudy či účely vzdělávání:

1. poskytování všeobecného univerzitního (třetího stupně) vzdělání lidem, kteří tvrdí, že se chtějí stát žurnalisty,

2. poskytování profesionálního žurnalistického výcviku univerzitním studentům (buď na BA/Bc nebo MA/Mgr úrovni) a

3. poskytování rámce pro ty, kteří si přejí studovat masovou komunikaci nebo žurnalistiku z akademického (a nikoli praktického) hlediska.

4. Pro studenty, kteří si přejí studovat žurnalistiku spíše z akademického než z praktického hlediska, by měl být zřízen oddělený program MA/Mgr v masové komunikaci. Byl by to normální dvouletý magisterský program a měl by se soustředit na akademický přístup k danému předmětu, i když není žádný důvod k tomu, proč by neměl obsahovat také prvek zkušenosti „hands on“.

5. Téměř univerzální zkušeností je to, že studenti se silnou motivací stát se žurnalisty se postupem doby, jak jejich studium pokračuje, více zajímají o praxi a méně o teorii. Proto se dá očekávat, že studenti žurnalistiky BA/Bc s praktickým talentem si budou přát získat zaměstnání v médiích již po třech letech a nebudou chtít pokračovat ve studiích na úrovni MA/Mgr. Tento magisterský program by proto měl být vytvořen pro ty, kteří zjistili, že mají silnější akademické ambice. (Toto bylo jedno z předpokladů skupiny, ale v našich podmínkách se zatím neosvědčilo. Ve společnosti, včetně studentů, stále ještě přetrvává dojem, že vysokoškolské vzdělání končí titulem magistr. To vedlo zatím k tomu, že i další vznikající vysoké školy, včetně soukromých – a nejde zdaleka jen o zaměřené na žurnalistiku nebo komunikaci – usilují o akreditování i magisterského stupně, přesto že někdy magisterský program obtížně naplňují jak skladbou předmětů, tak jejich obsahem, nebo vhodně graduovanými přednášejícími).

6. Pro rozhodování o tom, které akademické předměty by měly být součástí učebního plánu Bc v žurnalismu, existují dva obecné modely. První model vybírá předměty, které jsou tím či oním způsobem spojeny se žurnalismem – například jazyky, sémiotika, sociologie médií, komunikační teorie, psychologie apod. Tyto předměty jsou pak často vyučovány v silném žurnalistickém kontextu. Druhý model vybírá předměty z těch důvodů, že poskytují jistý druh dobrého všeobecného vzdělání, které by žurnalisté měli mít. Žádný z těchto modelů nemá nějakou vnitřní nadřazenost ve vztahu k modelu druhému. Rozhodnutí o tom, který bude zvolen, je často ovlivněno tím, co už je v dané instituci k dispozici – existujícími přednáškami nebo učiteli.

7. Praktický žurnalismus však musí být komunikován studentům jiným způsobem. S výjimkou omezeného rozsahu tak nemůže být činěno v rámci tradiční akademické struktury přednášek a seminářů. Jisté úvodní zásady, principy a základní fakta sice mohou být komunikovány tímto způsobem. Ale – stejně jako u hudby, medicíny, krásných umění a jiných disciplín, které obsahují jak teoretické uvažování, tak praktickou činnost (both mind and hand) – podstatného pokroku lze dosáhnout praxí.

8. Tento aspekt učebního plánu proto musí být stačen na praktických cvičeních, jejichž promyšlenost by měla v průběhu tříletého programu Bc stoupat. Tato cvičení lze provádět v rámci žurnalistických kateder a v rámci omezeného časového období. Ale tato cvičení se musejí přeměnit na individuální nebo kolektivní cvičení, která dostanou studenty do kontaktu se zdroji mimo fakultní budovu a která studenty přivedou k vytváření jednoduchých žurnalistických produktů s přísně určenými termíny dokončení (praxe o prázdninách).

9. Vyučování musí být prováděno učiteli, kteří jsou nebo ještě nedávno byli praktikujícími žurnalisty.

10. Specializační výuka v posledních ročnících by měla být soustředěna do bloků.

11. Konkrétní trénink by se měl provádět vydáváním novin a zařazením tvůrčích dílen včetně využití lidí z praxe.

12. Důležité slovo by měl mít Poradní výbor – za účasti šéfredaktorů z praxe. (Tehdejší představy vycházely ze stavu médií a zahraničních zkušeností – dnes se dá bohužel hovořit o tom, že pokud reflektujeme současný stav médií, často k nim jsme v edukační fázi kritičtí. Nicméně spolupráce s médií probíhá a jejich představitelé jsou zváni na přednášky a semináře a vedou studenty během letní praxe).

13. Existuje tu však vážné nebezpečí, že ti, kteří za výuku odpovídají, dojdou k přesvědčení, že příchod dokonalejší technologie všechny problémy vyřeší a že se nedá nic zlepšit, dokud nové dokonalejší věci nebudou k dispozici. Skupina pro učební plán je pevně přesvědčena o tom, že výchova žurnalistů je především věcí vzdělávání myslí a pouze druhotně věcí technické výuky. Prioritou by mělo být vzdělávat studenty tak, aby mysleli a jednali jako profesionální žurnalisté, více než zajišťovat jim vybavení nezbytné k výrobě profesionálně kvalitních novin, časopisů, zvukových či obrazových záznamů. (Přes toto konstatování projekt TEMPUS zajistil základní vybavení pro praktickou výuku, pomohl zařídit newsroom, přispěl nebo přímo zakoupil nahrávací zařízení, kopírovací zařízení a čestí vyučující se podíleli na několika workshopech se zahraničními školami, především se CFPJ v Paříži a zahraniční lektori se podíleli na výuce psané žurnalistiky, etiky, audiovizuální žurnalistiky a fotografie. Zejména v oblasti fotožurnalistiky spolupráce s CFPJ pokračuje dodnes).

Od doby působení poradního sboru zahraničních profesorů shromážděných v projektu TEMPUS vzniklo na našem území mnoho dalších možností, jak se vzdělávat v oboru. Vycházejí ze směrů, které poradní skupina naznačila. Tedy možnosti jednooborového studia,

dvouoborového, kombinovaného nebo navazujícího. Tři z těchto forem jsou dnes integrální součástí edukace na Fakultě sociálních věd UK.

Vnikly fakulty univerzitního typu i vysoké školy neuniverzitního typu a také školy soukromé. U zrodu většiny z nich stáli pracovníci Univerzity Karlovy, někdy jako vyučující, jindy jako poradci nebo oponenti vypracovaných programů. Některé instituce ovšem vznikly tak, že okopírovaly univerzitní programy a doplnily je o další předměty. Všechny podoby byly v rámci přípravy tohoto textu analyzovány, ale není možné je zde rozebírat. Jako jednu z možných hypotéz lze vyslovit názor, že některé formy vzdělávání se vzájemně podobají v programech nebo sylabech, ale jejich realizace nedosahuje požadované kvality. Stejně tak používaná literatura může signalizovat zastaralost přístupů. Rozdíly jsou patrné jak v přípravě teoretické, tak v úrovni požadované praxe.

Vyjmeme selektivně kde (jak) lze dnes žurnalistiku (mediální, masovou komunikaci – některé školy všechny tři termíny nerozlišují) studovat, a pak se zaměříme na některé zajímavé nebo kontroverzní programy. Z komparace by mohla vyplynout východiska pro směřování edukace novinářů.

Mezi veřejné vysoké školy patří např. Masarykova univerzita v Brně, Palackého univerzita v Olomouci, Vysoká škola ekonomická v Praze, Ekonomická fakulta Vysoké školy báňské – TUO Ostrava. Mezi soukromé patří Univerzita Jana Ámose Komenského, Literární akademie Josefa Škvoreckého a další. Kromě různých podob vysokoškolského vzdělávání existují také Vyšší odborné školy (VOŠ), vzdělávání pomaturitní a řada různých školení. Některé typy pořádá Syndikát novinářů ČR (SNČR), ale také média – Český rozhlas, Lidové noviny, Mladá fronta Dnes. Existují také placené kurzy (některé ve formě tak zvaných přípravných kurzů na univerzity).

Co se týče jednorázových školení, jde spíše o praktický výcvik, jehož prostřednictvím hledají média redaktory. Bývají to buď elévy s absolvovaným středoškolským vzděláním, kteří mají pro redakce dvojí výhodu – jsou relativně levní a přizpůsobí se provozu v redakci. Jejich handicapem je nedostatečný rozhled na vzdělání (který ovšem někteří pocítí až mnohem později a nebo také nikdy).

Pokud se redakce zaměřují na vysokoškoláky, je šance na kvalitu takových adeptů větší – to je případ programu Lidových novin a SNČR, kde dělají předvýběr a kromě tréninku a praxe dodávají také např. informace o etice, žánrové skladbě novin apod. Nicméně tady má novinářská organizace po mém soudu velký dluh, který musí splatit. V zahraničí jsou kurzy pořádané profesními organizacemi daleko bohatší a mnohotvárnější.

Zmíněné tzv. přípravné kurzy ke studiu sice některé základní informace dodávají, ale jsou zaměřeny velmi účelově a jejich efektivita je přinejmenším sporná. Spočívá jak v oblasti personální – přípravu vedou někdy nezkušení lektori, kteří vycházejí z otázek stažených z internetu, aniž by adepty nutili k četbě nebo přemýšlení, literatura, kterou nabízejí, nemusí odpovídat současnému stavu, nebo jde skutečně jen o účelové brožury. Krom toho výběr těch, kteří se kurzů účastní, je dán dostupností jak lokální, tak finanční. Kurzy nabízejí různé certifikáty a absolventy utvrzují v tom, že jsou dostatečně připraveni k přijímacímu řízení na VŠ.

Univerzitní vzdělání

Masarykova univerzita

Fakulta sociálních studií MU má několik možností edukace. Jako bakalářský volila systém dvouoborový (tak že si student volí druhý obor z nabídky MU), jako magisterský jednooborový. Jde o Mediální a komunikační studia – program prezenční bakalářský 3 roky,

Mediální a komunikační studia kombinovaná 3 roky, Mediální a komunikační studia kombinovaná 4 roky. Obor se nazývá Mediální studia a žurnalistika.

Mezi předměty, které nabízejí, patří (abecední enumerace) 3D grafika (základy), Badatelské projekty studentů, Blok expertů, Debatování, Dějiny televizního vysílání v ČR a ve světě, DTP, Digitální vizuální kultura, Ekologická ekonomie, Fotografie a populární kultura, Informační technologie a komunikace pro novináře, Internetová publicistika, Interview (dílňa), Kapitoly z dějin světových médií, Kyberkultura, Management a marketing médií, Média, modernita a národní identita, Metody a techniky výzkumu médií, Nevládní neziskové organizace, Organizace a vedení kulturní rubriky, Paradigmatické systémy kultury, Právo a environmentální problémy, Průmysl populární hudby, Publicistické žánry (v různých médiích), Rétorika – základy dramatického a rozhlasového projevu, Sociální psychologie, Sídla, krajina, divočina, Současná vizuální kultura, Současný český jazyk, Stylistika – zpravodajské žánry, Sportovní žurnalistika, Teorie masové komunikace, Úvod do mediálních a komunikačních studií, Tiskový mluvčí, Tvorba odborného textu – formální esej, Tvůrčí psaní pro žurnalisty, Uvedení do biologie, Úvod do digitálních médií, Úvod do novinářské fotografie, Úvod do rozhlasové žurnalistiky, Úvod do studia kultury, Úvod do zpravodajství, Úvod do žurnalistiky, Videopostprodukce a speciální efekty, Vybrané problémy právní regulace médií, Webové aplikace a animace, Základy ekologie, Základy práce na tiskovém a PR oddělení, Životní hodnoty starověkého člověka, Žurnalistická etika. Nabídka zahrnuje různé typy praxí včetně přípravy Revue pro média (která dnes zůstala zachována v internetové podobě).

Magisterský navazující program Mediální a komunikační studia, studijní obor Mediální studia a žurnalistika nabízí některé předměty v angličtině, krom toho přednášky na téma Etika a média, Historické proměny mediálních účinků, Internetová publicistika, Kamera ve zpravodajství a publicistice, Kapitoly z dějin světových médií, Komunikační management, Kulturní časopisy 20. století, Kvalitativní sociologický výzkum, Mediální projekt a produkty, Novinář Karel Čapek, Praktická environmentální žurnalistika, různé tvůrčí dílny opět včetně Revue pro média, Semináře k diplomové práci, Sociálně stratifikační výzkum, Sociální konstrukce identity, Sociologie antisemitismu, Televizní dokument, Televizní publicistika (dramaturgie), Umělecká kritika v tištěných médiích, Vznik a vývoj knižní kultury, Základy studia kultury, Zvuková média (rozhlasová publicistika).

Vysoká škola ekonomická

Na této vysoké škole vznikla před lety vedlejší specializace žurnalistika, respektive ekonomická žurnalistika. Dnes je na katedře hospodářské politiky VŠE, vedena jako specializace Ekonomická žurnalistika (magisterské studium, vedlejší specializace).

V informaci o studiu se říká: „Vedlejší specializace Ekonomická žurnalistika je garantována katedrou hospodářské politiky VŠE. Tato vedlejší specializace umožňuje doplnit studium některé z hlavních specializací o takové znalosti, které absolventu studia umožní žurnalistickou praxi. K tomu účelu jsou ve vedlejší specializaci zařazeny předměty, které ho seznamují s nezbytnými teoretickými i praktickými základy žurnalistické práce. Mimo to se snaží doplnit jeho specializovanou přípravu vybranými předměty mikroekonomického a makroekonomického profilu a rozšířit jeho obecný humanitní rozhled.

Absolvent je schopen se dobře uplatnit v odborné ekonomické redakci jakéhokoliv ekonomického deníku či časopisu. Studium vedlejší specializace může být vhodným doplňkem kvalifikace vysokoškolsky vzdělaného ekonoma pracujícího v oblasti státní správy, pod-

nikového managementu (s ohledem na vytváření public relations firmy), ekonomického poradenství či ekonomického výzkumu.

Mezi státnicové předměty patří Žurnalistická tvorba a masová komunikace, Praktická žurnalistika, Informace a propaganda nebo Public relations (student volí jeden).“

Z tohoto programu postupně vznikla náplň soukromé školy Jana Ámose Komenského, dnes Univerzity J. A. Komenského.

Další spojení žurnalistiky a ekonomie vzniklo na *Ekonomické fakultě Vysoké školy báňské-TUO Ostrava*, kde je katedra ekonomické žurnalistiky.

„Katedra Ekonomické žurnalistiky patří k nejmladším katedrám Ekonomické fakulty VŠB-TUO. Svým zaměřením přispívá k vyšší humanizaci exaktního rámce studia ekonomických věd na fakultě. Hlavním posláním katedry je zajistit teoretickou výuku a praktickou přípravu studentů v bakalářském studiu oboru Ekonomická žurnalistika. Absolventi studia budou připraveni zastávat profesi redaktorů sdělovacích prostředků (zvláště ekonomicky zaměřených), případně také pozice v hospodářském řízení a správě médií. Katedra chce do budoucna usilovat o magisterské studium v příbuzném oboru Marketingová komunikace. Těsná vazba katedry s regionálními médii a zejména s Filozofickou fakultou Ostřavské univerzity a Fakultou sociálních věd UK v Praze, na něž je napojena v současnosti externí výukou specializovaných předmětů tohoto oboru, umožňuje podílet se na vědecko-výzkumné práci těchto pracovišť. Katedra Ekonomické žurnalistiky garantuje vydávání vědecko-odborného časopisu Ekonomické fakulty VŠB-TUO Ekonomická revue.“

Studium obsahuje kromě cizích jazyků předměty jako Dějiny a současnost masových médií, Evropská unie, Finance, Informatika, Jazykověda, Makroekonomie, Matematika, Mikroekonomie, Podniková ekonomika, Sémiotika, Spisovný jazyk a jazyková kultura, Struktura médií a jejich specifika, Veřejná ekonomika a správa, Tělesná výchova, aj.

Univerzita Palackého Olomouc

Katedra žurnalistiky Filozofické fakulty Univerzity Palackého Olomouc garantuje tři varianty vzdělávání: prezenční tříleté bakalářské, prezenční pětileté magisterské v kombinaci s dalším oborem, kombinované tříleté bakalářské, koncipované v rámci celoživotního vzdělávání.

Studium je členěno do bloků I, II a III, v prvním bloku nabízejí předměty základní, volitelné a doplňující. Mezi základní řadí České dějiny 18. – 20. století, Odborné praktikum, Profesionální etika a image, Tvůrčí dílny, Úvod do studia jazyka, Úvod do psychologie, Úvod do sociologie, Úvod do studia žurnalistiky, Základy logiky.

Mezi volitelné řadí Sociální komunikaci, Sociologii politiky, Sociologii životního způsobu a Základy ekonomických disciplín. Jako doplňující si mohou studenti brát předměty napříč univerzitou.

V druhém bloku jako základní nabízejí Etiku v žurnalistice, Jazykové praktikum – mluvená řeč, Jazykové praktikum – pravopis, Lexikologii a stylistiku, Módní filozofické směry, Public relations, Redakční praxi, Teorii masové komunikace, Zpravodajství a publicistiku a další.

Soukromé vysoké školy

Literární akademie (Soukromá vysoká škola Josefa Škvoreckého)

Je podle svých náborových materiálů „vysokou uměleckou školou zaměřenou na hu-

manitní programy, realizované v činnostech pedagogických a studijních, vzdělávacích a osvětových, uměleckých a výzkumných, praktických i teoretických. Všechny tyto činnosti sjednocuje důraz na kreativní a činný přístup v nejtěsnějším sepětí s aktuální kulturní, uměleckou, jazykovou a mediální praxí. Profilujícím studijním oborem je obor *Tvůrčí psaní a publicistika* realizovaný na úrovni bakalářského studia. Magisterskými navazujícími obory jsou *Tvůrčí psaní*, *Mediální komunikace* a *Redakční práce*.

Tyto studijní obory zaplňují v literárně kreativní a komunikační kultuře mezeru, kterou v uměleckých oborech plní veřejné vysoké umělecké školy. Zatímco každá z těchto škol se věnuje rozvíjení některé konkrétní dovednosti aktivním cvičením a poznáním jakožto procesem, v oborech slovesných je vzdělávání soustředěno téměř výlučně na informace, na studium o věci, nikoliv na studium věci samé. V tomto ohledu se Literární akademie snaží splácet jistý dluh vůči té jazykové a slovesné kultuře, na níž tento národ vznikl.

Studijní obory jsou realizovány na základě potřeb a reflexe současného literárního a mediálního provozu, charakterizovaného masovou tvorbou a užíváním textů nejrůznějšího zaměření, stylu a obsahu v prostředí globalizující se kultury při stále intenzivnější koexistenci mnoha subkultur, žánrů, stylů a směrů. Textový a intermediální provoz a jeho kulturní pluralita klade mimořádně velké nároky na kompetenci tvůrců textů jak ve smyslu dokonalého zvládnutí „techné“ (schopnosti využívat účelně nejrůznějších literárních a paraliterárních postupů), tak ve smyslu „ars“ (mohoucnosti jedinečného výrazu, osobitého vyjádření reality)“.

Bakalářské studium Tvůrčí psaní a publicistika (3letý prezenční bakalářský obor) bylo rozděleno – jako všechny programy této školy – na hlavní předměty (např. Aplikovaná kulturní antropologie, Dějiny a současnost, Dějiny české kinematografie, Dějiny světové kinematografie, Mediální obraz, Odborná publicistika, Od rukopisu ke knize, Tvůrčí psaní), kdežto povinný základ obsahoval: Úvod do dějin umění, filosofie, psychologie, exkurzi a praxi. Existuje také jako kombinované tříleté studium.

Bakalářské studium Komunikace v médiích obsahoval jako hlavní předměty: Aplikovaná kulturní antropologie, Média v historickém kontextu, Mediální komunikace, Mediální obraz, Nová média, Odborná publicistika, Práce s textem v elektronických médiích, Rozhlasové a televizní formáty, Rétorika, Řízení a strategie v médiích aj. Jako povinný základ uvádějí předměty České země v kontextu světových dějin, Úvod do dějin umění, Úvod do studia humanitních oborů, Úvod do psychologie.

Magisterské studium Tvůrčí psaní (2 roky) obsahoval hlavní předměty např. Fenomén středověké prózy, Česká stylistika, Genologie, Kapitoly z pragmatiky, Vnější lingvistika nebo Žánroslví středověké literatury, kdežto jako povinný základ např. předměty Autor a právo, Sociologii a Rétoriku.

Magisterské studium Mediální komunikace (2 roky) zahrnoval stejný povinný základ a jako hlavní předměty Dějiny médií, Kapitoly z pragmatiky, Mediální komunikace, Práce s textem v elektronických médiích, Rozhlasová žurnalistika, Společenské chování, Svět reklamy, Televizní prostor atd.

Magisterské studium Redakční práce (2 roky) měl opět stejný povinný základ a jako hlavní např. předměty Česká stylistika, Psychologie osobnosti, Redakční práce, Rozhlasová žurnalistika, Svět reklamy atd.

Další soukromá škola, dnes *Univerzita Jana Amose Komenského*, nabízí bakalářský obor Sociální a masová komunikace.

Formy studia mohou být klasické prezenční (denní); kombinované (obdobu dřívějšího dálkového studia). Standardní doba studia: 3 akademické roky. Podle jejich údajů je základním cílem studijního oboru „rozvinout znalosti společenských věd nutných pro porozumění společenské komunikaci zvláště v organizované masové komunikaci a se specifickostí komunikace mediální. Studium vychází z hlubokého zvládnutí teorie profilových disciplín a jejich aplikace na praktické činnosti v oboru. Absolvent má být odborník se znalostí mediální komunikace (žurnalista, tiskový mluvčí, moderátor atd.); odborník se znalostí veřejné a specificky komerční komunikace, marketingu, oblasti rozvoje lidských zdrojů, hospodářského, politického a kulturního života; mediátor, rozvojový manažer, pracovník PR, HR atd. Profilové studijní předměty: psychologie, pedagogika, politologie, sociologie, psychologie lidské komunikace, teorie masové komunikace, mediální komunikace, mediální tvorba, politická komunikace, marketingová komunikace, firemní komunikace atd. Praxe se vykonává jak v médiích, tak tiskových a reklamních agenturách, v personálních útvech atd. U studentů kombinovaného studia, kteří již pracují v oboru, lze započítat podle individuálních podmínek do praxe činnosti vykonávané v rámci pracovního poměru“. Bakalářské studium končí státní závěrečnou zkouškou zahrnující ústní část (psychologie a pedagogika + mediální komunikace + komerční a politická komunikace) a obhajobou bakalářské práce.

Také magisterské studium navazující se jmenuje Sociální a masová komunikace. Je možné ho studovat jako prezenční i kombinované, standardně dva roky. Má poskytovat „klasické magisterské vysokoškolské vzdělání navazující na předchozí studium bakalářské. Výsledkem jsou hluboké teoretické znalosti a dovednosti bezprostředně aplikovatelné v praxi.

Jednotlivé studijní předměty jednoznačně odlišují dvě základní polohy mediálních studií - tj. oblast žurnalistické povahy a oblast komerční komunikace, což je zřetelně i systémem povinně volitelných předmětů.

Základním cílem studia oboru je rozvinout hluboké znalosti sociální a masové komunikace na bázi konsekvantních společenskovědních oborů a tento obecný společenskovědní základ promítnout do specializovaných znalostí a dovedností v oboru sociální a masové komunikace v prostředí médií.

Profilové studijní předměty: pedagogika, psychologie, sociologie, politologie, teorie masové a mediální komunikace atd. Speciální znalosti a dovednosti jsou orientovány jednak směrem k žurnalistice, jednak směrem k marketingové komunikaci. Jde o předměty: soudobé trendy v žurnalistice, televizní dramaturgie a programová skladba, rozhlasová dramaturgie a programová skladba, atd., respektive soudobé trendy v marketingové komunikaci, teorie a dějiny marketingové komunikace, komerční a nekomerční marketing, atd. a jsou prohloubeny povinně volitelnými bloky směřujícími jednak k marketingové strategii a tvorbě, jednak k žurnalistické tvorbě v médiích.

Magisterská zkouška se skládá z obhajoby diplomové práce a Teorie a praxe masové komunikace, Mediální výchovy, volitelně Žurnalistiky nebo Teorie a praxe marketingové komunikace. Absolvent dostává titul magistr (Mgr.)

Vyšší odborné školy

Již delší dobu existuje pražská VOŠP s akreditovaným oborem „publicistika“. Úvodní kurzy jsou společné, od druhého ročníku je možná specializace. Objevují se podobné předměty, jako na dalších už jmenovaných školách, navíc je výuka předmětů Média a náboženství nebo Křesťanství v dějinách, kultuře a politice I–II, což je dáno okolnostmi vzniku školy. K zajímavým volitelným kurzům mohou patřit Základy staré řečtiny a helénské mytologie,

Jak psát prózu, Buddhismus – religionistický seminář, Publicistický a literární překlad, Poesie. Studium publicistiky nabízí čtyři hlavní zaměření: kulturní politiku, společensko-politickou publicistiku, televizní a rozhlasovou tvorbu, publicistiku a spolupráci s veřejností (reklama a PR).

1) kulturní publicistika

Kromě společného základu je výuka zaměřena na vývoj výtvarného a audiovizuálního projevu. Studenti navštěvují jak různé kulturní akce, tak rozebírají kritiky, recenze, články i rozhovory a sami je také píší.

2) společensko-politická publicistika

Studují se zde tak zvané politické vědy, hlavními předměty jsou: Politologie, Mezinárodní vztahy, Analýza politických teorií a ideologií, Občanská společnost, Ekonomie, Problémy současné společnosti a Politická komunikace. Jako specializaci zařazují „obory sportovní, mezinárodněpolitické, domácí, společenské či ekonomické publicistiky.“ Studenti pracují v rámci modulů na semestrálních praktických projektech.

3) televizní a rozhlasová tvorba

Jde o volitelnou specializaci pro druhý a třetí ročník. Jak uvádějí v nabídce, „k tomu není nutné mít předešlé zkušenosti či dokonce vlastní techniku. Škola má dobré technické zázemí, vlastní kamery a fotoaparáty, stativy, reflektory i střihny“.

Adepti se zde mají dovédat o základech dramaturgie, scenáristiky, kameramanství, střihu, režie dokumentů a tvorby reportáží. Jako závěrečnou absolventskou práci je možné zpracovat nejen teoretickou práci nebo televizní či rozhlasový dokument, ale i sérii fotografií.

Kromě toho v rámci specializace se studenti rozhodují pro zaměření na některé ze tří hlavních médií: tisk, internetová média, televize a rozhlas.

4) publicistika a spolupráce s veřejností (reklama a PR)

Tyto přednášky a semináře mají připravovat komunikační profesionály pro neziskový sektor.

Zmíněná specializace má umožnit stát se partnery a spolupracovníky novinářů v kterémkoli z médií – a to jako komunikátoři, tiskoví mluvčí, pracovníci pro styk s veřejností, moderátoři, produkční a account-manageři ve státní správě, institucích, komerčních firmách a neziskových organizacích. Škola svým absolventům nabízela ve školním roce 2007/2008 zkrácené jednoroční bakalářské studium na Literární akademii (Soukromé vysoké škole Josefa Škvoreckého). Toto roční studium je zakončeno bakalářským titulem. To je mimochodem jediná cesta, jak absolventi VOŠ dostanou bakalářský titul, pokud vyšší odborná škola nemá bakalářskou akreditaci.

Kurzy

VOŠP přechází některými programy do další kategorie, kam jsme zařadili krátkodobé kurzy. Pořádá přednášky, semináře, besedy, filmová promítání a kurzy pro veřejnost. Mezi nabízené patří například Lekce z žurnalistiky.

Má to být přípravný kurz pro ty, kdo chtějí studovat publicistiku, ať už na VOŠP, nebo na vysoké škole. Mají získat přehled o struktuře periodik a informačních a publicistických žánrech (zpráva, článek, poznámka, komentář, fejeton, reportáž, rozhovor, medailon, esej, črta), součástí výkladu je „historie a základy fotografie, principy reklamní tvorby, zásady typografické úpravy počítačového textu, seznámí se s dějinami české žurnalistiky v dobových politických souvislostech, seznámí se s rozhodujícími událostmi z vývoje masmédií ve světě, s vývojem rozhlasu, televize a zpravodajských agentur, a budou poučeni o příkladech

cenzury a základech tiskového práva“. Kurz má dvanáct lekcí, probíhá jednou týdně (90 minut), jeho cena je 1950,- Kč. Kurzovné je třeba uhradit v hotovosti při první lekci kurzu. Po absolvování kurzu obdrží absolventi osvědčení a učební texty.

Na margo různých pořádaných kurzů si nemohu odpustit alespoň ještě dvě informace: o projektu AMOS a o středisku „U tří kohoutků“. AMOS – centru vzdělávání – organizuje jednoletý přípravný kurz zaměřený na studium žurnalistiky v ceně 7490 korun. Je označován jako kompletní intenzivní tzv. nultý ročník, výuka probíhá v Praze a Brně, dále nabízí také Semestrální přípravné kurzy pro přijímací řízení na VŠ včetně žurnalistiky, cena je 4900 Kč. Je velmi těžké přesvědčit někoho, kdo vlastní certifikát, že absolvoval nultý ročník žurnalistiky, že neprošel přijímacím řízením na bakalářský obor žurnalistika.

Kulturní a vzdělávací středisko „U tří kohoutků“, příspěvková organizace s adresou v Brně nabízí mimo jiné kurzy Základy žurnalistiky, které jsou určeny začínajícím a mírně pokročilým autorům, zájemcům o studium žurnalistiky, redaktorům, editorům, příp. vydavatelům různých tiskovin (profesní tiskoviny, obecní zpravodaje apod.). Předpokládané tematické okruhy: základy tvorby zpravodajských materiálů, základy tvorby publicistických příspěvků, praktická cvičení, analýzy vlastních i cizích prací, mediální provoz a zákulisí (výroba, natáčení, práce se zdroji, agenturní zpravodajství, kontakty, legislativa, etika atd.) základy redakční práce.

Kurzy podporují a jako partneri jsou uváděni Brněnský Metropolitan a Westernové městečko Wildwest Boskovice.

Shrnutí

Jak je z předešlých odstavců – včetně záměrně doslovně citovaných pasáží – patrné, nejenom že zrcadlí dosavadní zkušenosti vzdělávání novinářů ve světě, ale zahrnuje v sobě různé podoby edukace v České republice, ať už ve sféře veřejné, nebo soukromé. Můžeme konstatovat, že zatímco univerzitní sféra si dichotomií teorie a praxe neustále uvědomuje a snaží se o zohlednění posledních odborných výzkumů a poskytnutí co nejširší palety vědomostí, které pak mohou absolventi věnující se žurnalistice zužitkovat, sféra soukromá nemá potřebu tyto otázky řešit, někdy o nich ani neuvažuje nebo je považuje za marginální.

Analýza programů naznačuje, že v některých případech výuku nejde o promyšlenou koncepci programu, ale o personální obsazení, které je k dispozici a tomu se přizpůsobují curricula, není řešena dvojkoľejnost žurnalistiky, komunikace a PR a některé programy to ani jako problém nepocítují. Reagují tak možná i na požadavky praxe, kde tato dvojkoľejnost také pocítována není.

Co se týče literatury, analýza sylabů ukázala několik problémů – někde je literatura zastaralá, nejen z roku 1990 – 1991, ale dokonce jsou používány i učebnice před rokem 1990.

Bibliografie se samozřejmě řídí inklinací pedagogů (důraz na lingvistiku, někde také vlastní texty různé kvality).

Prekvapuje kongenialita v předepisování některých studijních titulů. Diskurs je pochopitelně daný, otázka je, zda tu nedochází k určité nápodobě.

Porovnání jmen přednášejících (pokud opravdu odpovídají realitě) a přednášených kurzů na některých školách a dokonce i univerzitního typu naznačuje, že pedagogové vyučují nejen obory příbuzné, ale naprosto rozdílné a v hojném počtu. Což je sice možná ku prospěchu jejich rozhledu, ale na druhé straně to brání určité profilaci. Nejde o výuku jazyka, komunikace a stylistiky, ale např. kombinaci Úvod do studia žurnalistiky, Zpravodajství a publicistika, Manažerská komunikace, Politická žurnalistika nebo skupinu České

dějiny 18. – 20. století, Dějiny žurnalistiky, Lexikologie a stylistika, Mluvnice a pravopis, Zpravodajství a publicistika, Ekonomická žurnalistika, Kulturní žurnalistika nebo předměty Zdroje žurnalistických informací, Základy žurnalistické fotografie, Rozhlasová a televizní technika, Redakční praxe, Aktuální otázky žurnalistiky, Typografie a polygrafie, grafická úprava novin, Praktická cvičení psané tvorby a pod.

Závěry

Na základě výše řečeného se nabízí několik odpovědí na položenou otázku: kam svěřovat další vzdělávání novinářů v České republice? Mělo by jít o

- Vzdělávání myslí, jasné povědomí o struktuře médií, jejich fungování, reflexe. Vytváření elit v tom nejlepším slova smyslu, které jsou schopny jak v médiích pracovat, tak mít od nich odstup.
- Jasné vymezení profesionálních standardů, včetně etických, což vede k zodpovědné práci se zdroji a jasnému rozlišení zpravodajství, publicistiky a PR
- Důraz na sběr a třídění faktů, práce se zdroji, nutnost interpretace při použití širokého vzdělanostního zázemí, ale také vědomí mezi interpretace, která se nesmí transponovat ve spekulace
- Důraz na aktivní zapojení studentů jak v předmětech teoretických – nikoli jen pasivní konzumace doporučených titulů, tím méně už prefabrikovaných podkladů. V předmětech tvůrčích přemýšlet o tématech, přicházet s vlastními nápady na základě dostatku informací a podnětů z literatury, pozorovat svět kolem sebe, vyhodnocovat, nebýt pasivním příjemcem
- Jasné povědomí o žánrových strukturách, včetně nových podob pod vlivem elektronizace a internetizace, akceptování posunů v této oblasti – zkracování, vizualizace informace, kombinování různých formálních prvků, znalost tradice, ale také nelpění na této tradici – poznání, vstřebání, aktivní aplikace
- Nicméně zároveň povědomí toho, že příchod dokonalejší technologie všechny problémy nevyřeší. Stále větší důraz na rychlost nevede vždy k nejlepším výsledkům, chybí propracovanost, nadhled, souvislosti. Technické možnosti rozšiřují i možnosti médií, ale zároveň je omezují (někdy na pouhý servis) – je potlačována individuální a tvůrčí složka, často na výsledek působí stres
- Akceptování změny funkce tradičních médií nikoli jako nositelů informace (nebo JEN nositelů informace), ale interpreta faktů
- Inkorporace nových témat – menšiny, globální problémy, shodnost versus různost
- Provázanost různých diskursů místo jejich parcializace, což by nemělo probíhat jen v rámci přednášek a cvičení, ale i v myslích studentů a projevovat se v klauzurních, bakalářských a diplomových pracích
- Fungování oboru interně i externě – rozšířit nabídku cílených krátkodobých kurzů ve spolupráci s relevantními institucemi, ale zároveň povědomí o určité „privilegovanosti“ akademické půdy.

Podklady:

Archiv autorky

Projekt Tempus - vzdělávání žurnalistů na Karlově Universitě. Zpráva skupiny pro curriculum (učební plán), Praha 1991/92. Archiv autorky a <http://www.louc.cz/pril01/p54-tempus.rtf>

Zdroje jako oblast novinářského vzdělávání

(Ludmila Trunečková)

Úvodem

Zdroje informací jsou natolik zásadní pro práci novináře,^{187,188,189} že se jim ve vysokoškolské přípravě studentů žurnalistiky nutně věnuje – z různých úhlů pohledu a v různých souvislostech – hned několik dílčích disciplín.

Vycházím přitom především ze zkušeností mateřské katedry žurnalistiky Fakulty sociálních věd získaných při realizaci studijního programu Mediální a komunikační studia, studijního oboru 7202R Žurnalistika.

Abych postavení práce se zdroji v přípravě novinářů přiblížila, (1) nejprve rekapituluji, do kterých oblastí vysokoškolského vzdělávání se zdroje novinářských informací promítají. U vybraných předmětů přiblížím jejich zaměření a spojitost se zdrojem. Z jednotlivých fází práce se zdrojem jsem zvolila proces verifikace a pokouším se poukázat na nezbytnost a současně složitost teoretické přípravy na ověřování získaných informací. Pak (2) několika příklady ilustruji, že v praxi může pochybit i spolehlivý a důvěryhodný zdroj, že například ve zdrojové matematice může jeden znamenat víc než dva – aneb že praxe mnohdy popírá mýtus o potřebě dvou na sobě nezávislých zdrojů. Na závěr (3) v souladu s řešením dílčího úkolu Výzkumného záměru KŽ IKSŽ (Internetizace a digitalizace žurnalistiky) přiblížím, jak internet ovlivňuje vztah novináře a zdroje. Většinu praktických příkladů budu přitom vybírat z oblasti agenturní žurnalistiky.

Zastoupení tématu novinářských zdrojů v předmětech studijního oboru Žurnalistika na UK FSV

Zdroje informací jsou předmětem zájmu novinářské etiky a mediální legislativy, sociologie zpravodajství, ale také významnou součástí teoretické a praktické profesní přípravy studentů žurnalistiky zaměřené na tvorbu zpravodajských textů a práci s informacemi a dalších. V pojetí UK FSV to jsou přednášky a semináře předmětů Žurnalistická tvorba (I – III), Práce s informacemi (I a II), Vedení tiskových konferencí a tisková mluvčí či Zpravodajské agentury.

Cílem předmětu Právní souvislosti žurnalistické práce (JB022, vyučující JUDr. Helena Chaloupková) je „*seznámit studenty s právním rámcem, v němž je realizována svoboda projevu*“.¹⁹⁰ Účastníci kurzu získávají informace o obsahu právních norem (Listina základních práv a svobod) a velmi záhy se seznamují s tzv. tiskovým zákonem, Zákonem č. 46/2000 Sb. o právech a povinnostech při vydávání periodického tisku a o změně některých dalších zákonů, který v § 16 upravuje ochranu zdroje a obsahu informací. Ve výuce je pak hlavní pozornost věnována příkladům

¹⁸⁷ „Na informačních zdrojích často závisí kvalita novinářského produktu.“ (HRADISKÁ, E. a kol. (2003): *Zmeny novinárskej profesie na Slovensku a príprava novinárov*. Slovenský rozhlas, Bratislava, str.13)

¹⁸⁸ „...studium zpravodajských zdrojů a jejich vztahů se zpravodajskými organizacemi (je) zcela ústřední pro rozkrývání produkce zpráv a měla by být jádrem uvažování o zpravodajském novinářství...“ (MANNING, P. (2001): *News and News Sources*. Sage. – citováno podle TRAMPOTA, T. (2006): *Zpravodajství*. Portál, Praha 2006, str.78-79)

¹⁸⁹ „Identifikace zdroje vypovídá o zprávě bezmála tolik jako sám její obsah.“ (STEJŠKAL, J. (2004): *Čtyřicet kapitol zpravodajství*, interní text ČTK, Praha, str. 130)

¹⁹⁰ viz slabý příslušných předmětů dostupné na <http://is.cuni.cz/studium/predmety>

z praxe včetně verdiktů soudů a nálezů Ústavního soudu či rozhodnutí Evropského soudu pro lidská práva.

Samoregulační část normativního rámce práce novinářů přibližuje studentům Úvod do etiky žurnalistické práce (JB011, vyučující PhDr. Václav Moravec). Přednášky se soustředí nejen na samoregulaci médií v evropském kontextu, ale i na vývoj a současný stav samoregulace žurnalistiky v ČR. Probírají se jednotlivé kódexy (např. Etický kodex Syndikátu novinářů, kódexy médií veřejné služby) a jedním z dílčích témat je např. novinář a jeho zdroj, možná manipulace novináře zdrojem, rozebírají se související konkrétní případy, uvádějí se příklady selhání novinářů při práci se zdrojem.

V profilovém předmětu Žurnalistická tvorba I-III (JB012-14, vyučující doc. PhDr. Barbora Osvaldová, PhDr. Ludmila Trunečková) se probírají jednotlivé fáze od získání informace až po její verifikaci a při praktických zadáních příspěvků si studenti osvojují zásady práce se zdrojem, zdrojem se jménem a beze jména, učí se rozlišovat mezi citací či parafrází zdroje, učí se zdrojování (nejen v užším smyslu – tzn. umístění a funkce odkazu na zdroj, ale i v širším – popis způsobu, jakým novinář informaci od zdroje získal).

Zdroje digitalizovaných informací a způsob práce s nimi představuje studentům předmět Práce s informacemi I (JB019, vyučující PhDr. Milan Šmíd). Učí je vyhledávat informace v on-line informačních systémech (např. parlament, státní správa a samospráva, obchodní rejstřík a informační databáze ekonomických subjektů, mezinárodní organizace OSN, NATO, EU, média jako zdroje informací a další užitečné žurnalistické zdroje na internetu, jako jsou knihovny, encyklopedie atd.).

Již získané znalosti studentů o zdrojích novinářských informací prohlubuje a o oblast agenturní žurnalistiky rozšiřuje Práce s informacemi II (JB020, vyučující PhDr. Ludmila Trunečková). V seminářích se budoucí novináři učí efektivně pracovat s infobankou České tiskové kanceláře, v seminářích mají k dispozici soudobou agenturní produkci domácí provenience (aktuální textový servis o dění v České republice a v zahraničí, archiv, dokumentační databáze) a poznávají proces jejího vzniku i možnosti jejího využití v novinářské praxi.

Širší teoretické a faktografické zázemí nezbytné ke kvalifikované orientaci v agenturních zdrojích pak ještě nabízí předmět mediálního zaměření psaná a obrazová žurnalistika Zpravodajské agentury (JB042, vyučující PhDr. Ludmila Trunečková). Studenti se jeho prostřednictvím seznamují s rolí tiskových agentur ve světě v návaznosti na české realie tak, aby jako budoucí uživatelé produkce tuzemských i zahraničních tiskových agentur znali své zdroje informací. Orientují se v mezinárodních dokumentech, zákonech a jiných národních normách, které definují předmět činnosti tiskových agentur, a osvojují si kritéria jejich diferenciace.

V nabídce téhož mediálního zaměření figuruje rovněž předmět Vedení tiskových konferencí a tisková mluvčí (JB043, vyučující doc. PhDr. Barbora Osvaldová), z jehož názvu je zjevné zaměření i souvislost se zdrojovou problematikou.

Z předmětů jiných oborů Institutu komunikačních studií a žurnalistiky nemohu opominout Sociologii zpravodajství (JB328, vyučující PhDr. Tomáš Trampota, Ph. D., studijní obor 7202T Mediální studia – bakalářské studium v kombinova-

né formě, studijní obor 7202T Mediální studia – navazující magisterské studium otevřené i pokračující a studijní obor 7202T Žurnalistika – navazující magisterské studium). Sociologie zpravodajství sleduje mimo jiné vývoj sociologie zdrojů, proměny vztahu novinářů a zdrojů, vliv zdrojů na podobu zpráv ale i zdroje interpersonální povahy.

Jaký má být zdroj resp. ani důvěryhodný zdroj se jménem nemusí být zárukou spolehlivé informace

V již zmiňované odborné literatuře domácí i zahraniční proveniencie (Hradiská, Manning, Stejskal, Trampota, dále pak Hanuš a Haškovec¹⁹¹, Hlavčáková¹⁹², Zschunke¹⁹³) většinou panuje shoda, že zdroj informace musí být především spolehlivý, důvěryhodný. V tomto ohledu není patrný rozdíl mezi teorií a praxí, například manuály zpravodajských agentur rovněž požadují v první řadě spolehlivost a důvěryhodnost zdroje.

Přestože tiskové agentury platí za respektované zdroje, které za úplaty poskytují přesné a ověřené informace, i ony čas od času navzdory vnitřním pravidlům chybují při práci se zdrojem. Studenti se proto seznamují kromě teorie i s konkrétními případy omylů těch nejzkušenějších, aby byli poučeni o možném riziku.

Mýlit se totiž může i zkušený a důvěryhodný zdroj. Zřejmě nejznámějším takovým případem je nepravdivá a později stornovaná zpráva ČTK o úmrtí spisovatele Jaroslava Foglara vydaná 23.7.1995 v 15,50 s titulkem Krátce po svých 88. narozeninách zemřel spisovatel Foglar. Po více než třech hodinách (v 19,09) byla zpráva stornována.¹⁹⁴ Vznikla nedorozuměním. Při návštěvě v nemocnici se u zastlaného lůžka spisovatelův starý přítel a shodou okolností letitý agenturní novinář od personálu na pokoji dověděl, že Foglara už odvezli. Zatímco pacient byl převezen jen na jiné oddělení, novinář pochopil informaci jako sdělení o spisovatelově skonu a zavolal ji do ČTK. Protože agentura zdroj dobře znala (jako velmi spolehlivý a důvěryhodný), informaci v nemocnici neověřila a zařadila do servisu. Foglar si pak zprávu o své smrti vyslechl z rozhlasu, prý se musel štipnout do ruky, aby se přesvědčil, že ještě žije.

Z chyby se agentura poučila. Když Foglar 23.1.1999 skutečně zemřel, uvedla jako zdroj nejen jeho synovce, který ji informoval, ale také primářku, která úmrtí potvrdila.

Případ se dostal i do zahraniční literatury. Udo Ulfkotte ho zaznamenal v titulu *So lügen Journalisten*.¹⁹⁵ V kapitole věnované „mediálním úmrtním“ známých osobností figuruje jako jediný z Česka.

Na druhou stranu existuje mnoho zpravodajských příležitostí, kdy jeden zdroj může znamenat víc než dva, jinými slovy, kdy praxe popírá mýtus o potřebě dvou na sobě nezávislých zdrojů. Že se nejen mezi studenty a akademiky, ale i novináři vžilo tvrzení, že zveřejnit lze informaci až poté, co byla ověřena ze dvou na sobě

¹⁹¹ HANUŠ, P., HAŠKOVAC, S. (1998): *Problematika agenturního zpravodajství II (K otázce zdrojů agenturních zpráv)*. SPN, Praha.

¹⁹² HLAVČÁKOVÁ, S. (2000): *Zdroje a původ informací, ich použití v zpravodajství I*. In *Otázky žurnalistiky* 2/2000.

¹⁹³ ZSCHUNKE, P. (1994): *Agenturjournalismus Nachrichtenreiben im Sekundentakt*. Ölschläger, München.

¹⁹⁴ <http://ib.ctk.cz>

¹⁹⁵ ULFKOTTE, U. (2001): *So lügen Journalisten*. (Der Kampf um Quoten und Auflagen), Bertelsmann Verlag. München.

nezávislých zdrojů, dokládá také název jednoho letošního dílu z cyklu Rozpravy o českých médiích. Pořadatelé – internetový deník Česká média a Univerzita J.Á. Komenského – ho nazvali: Důvěřuj, ale proveřuj! aneb Ověřují novináři informace z nejméně dvou na sobě nezávislých zdrojů ?

Někdy ale přece stačí (a musí stačit) ke zveřejnění zdroj jeden, jindy jsou málo dva. Neověřují se (není kde ověřit) oficiální, institucionalizované informace (ČSÚ o vývoji zahraničního obchodu, MPSV o vývoji nezaměstnanosti). Neověřují se ani informace mluvčího Hradu, oznámí-li, že prezident plánuje cestu do Moskvy, neověřuje se v Kremlu, zda je to pravda.

U informací týkajících se budoucnosti (například uměleckých plánů, záměrů) nelze než citovat.

Tezi o dvou na sobě nezávislých zdrojích považuje Stejskal dokonce za nesmyslnou a v praxi nerealizovatelnou pověru:

„Mezi novináři i nenovináři se zakořenila představa, že fakta obsažená ve zprávě je možné publikovat až tehdy, jsou-li ověřena nejméně ze dvou na sobě nezávislých zdrojů. Pokud je oba zdroje potvrdí, může zpravodaj s informací vyjít ven. Z pohledu obecného zpravodajství je to nesmyslná, v praxi nerealizovatelná pověra. Práce se zdrojem je závislá na příliš mnoha okolnostech, aby tak jednoduchá zázračná poučka mohla beze zbytku platit.“¹⁹⁶

Jak internet ovlivňuje vztah novináře a zdroje

Nebudu opakovat notoricky známé pozitivní zkušenosti s rozšířením komunikačních možností novinářů a snadnější dostupností informací – ani negativní ve smyslu jisté deformace novinářské práce.

V souvislosti se zdrojem novinářských informací chci jen upozornit, že fámy na internetu mohou být účinnější a je stále obtížnější je rozpoznat (a) a že na druhé straně může zdroj nespokojený s prací novináře využít internet k účinné obraně (b).

ad a) Za letos zřejmě největším pochybením České tiskové kanceláře stál podvržený mail informující o výzvě senátorského klubu KDU-ČSL k okamžité rezignaci vicepremiéra, předsedy lidovců a senátora Jiřího Čunka. Prohlášení zaslané agentuře a agenturou neprodleně (bez ověření) vydané (10.4.2007 ve 14,58) obsahovalo i odůvodnění: „Čunkovo dosavadní vyjadřování ohrožuje KDU-ČSL v očích veřejnosti, ale i samotnou vládní koalici.“¹⁹⁷ Po čtvrt hodině (15,14) vydala agentura storno a požádala odběratele, aby dříve vydanou zprávu nepoužívali, neboť obsahuje nepravdivé údaje. Ve shrnutí (19,15) ČTK přiblížila, že text na hlavičkovém papíře Senátu (údajně stažený ze senátních webových stránek) byl odeslán z e-mailové adresy klub.kdu@email.cz. K e-mailu se pak přihlásil Lukáš Kohout, „proslulý“ zahraničními cestami na účet Poslanecké sněmovny.

Podle odborníků, na něž se odvolávala agenturní zpráva, šlo o ukázkový případ zneužití tzv. freemailové adresy, kterou si může zřídit kdokoli. „Provozovatelé identitu zřizovatele neproověřují, a může tedy snadno dojít k situaci, že příjemce pošty po-

¹⁹⁶ STEJSKAL, J. (2004): *Čtyřicet kapitol zpravodajství*. Interní text ČTK, Praha.

¹⁹⁷ viz archiv autorů

važuje takto odeslaný podvodný mail za oficiální sdělení,“ řekl mluvčí antivirové firmy Grisoft Jiří Macík¹⁹⁸.

Odborníci současně upozornili, že novináři by měli ověřovat autentičnost zdroje i tehdy, je-li adresa prověřená, známá a pravá. „*Přímo za počítačem v oficiální instituci totiž také může sedět kdokoliv,*“ upozornil podle zprávy ČTK Macík.

Tento aktuální případ názorně dokládá, jakou daň může zaplatit novinář za rychlou a dostupnou informaci, jak překvapivě snadno může podlehnout fiktivnímu zdroji. Imunní vůči podobným rizikům nejsou ani renomované zahraniční agentury.

Americká agentura Bloomberg, která si velmi zakládá na vlastních standardech novinářské práce, vydala 2. května 2007 rovněž povrženou zprávu. Přestože údajně podnikla obvyklé kroky nutné k ověření informace, zařadila do servisu sdělení jiného mystifikátora o existenci cca 600 členné komunity Maďarů v Demokratické republice Kongo, jejichž předkové se měli v Africe usadit v 17. století. Informaci publikoval na svých webových stránkách Afrika Research Institute (<http://ar-institutte.ch>) spolu se ženevskou adresou. Stránku se švýcarskou doménou si ale nechal zaregistrovat budapeštský dokumentarista David Kresalek, s cílem ukázat, jak pracují média.

Informaci přinesl maďarský zpravodajský web Index, Bloomberg, maďarský tisk (Magyar Nemzet, Vilggazdasag) a televize (Hir TV).

ad b)V našich podmínkách není zatím příliš obvyklé, aby zdroj, nespokojený s výsledkem práce novináře (b), využil vlastních webových stránek na svoji obranu.

Systematicky tak činí například prezident Václav Klaus, který má na hradních stránkách¹⁹⁹ stálou rubriku – Co prezident neřekl, v níž dementuje, případně koriguje dle jeho názoru nepřesnosti v mediálních citacích svých výroků. Zřídil ji v září 2005 a během dvou let jejím prostřednictvím vydal dvě desítky dementi.

V loňském roce se tímto způsobem jednorázově ohradila Československá obchodní banka proti práci redaktorů MF Dnes, jimž 28. dubna 2006 poskytl rozhovor člen představenstva ČSOB Jan Lamser. Rozhovor se týkal přípravy obchodního kontraktu s Českou poštou vyjednávaného v letech 2004 – 2005. Banka nespokojená s verzí publikovanou v deníku zveřejnila na svých stránkách nejen doslovný přepis celého novinářského rozhovoru, ale dala na nich k dispozici i záznam jeho úplného znění.

Stejně se vloni před parlamentními volbami bránil tehdejší premiér a předseda ČSSD Jiří Paroubek nespokojený s vyzněním svého rozhovoru poskytnutého agentuře Reuters. Kromě tiskové zprávy zveřejnil rovněž na webových stránkách doslovný přepis rozhovoru s korespondenty Reuters.

Tento postup je možné interpretovat i tak, že novináři a jejich způsoby, jak jednájí se zdroji a nakládají se získanými informacemi, jsou pod jistou (veřejnou) kontrolou a že tato možnost obrany zdroje nemusí být v dlouhodobější perspek-

¹⁹⁸ <http://ib.ctk.cz>

¹⁹⁹ <http://www.hrad.cz>

tivě na škodu profesi. Skutečnost, že internet umožňuje např. účinnou obranu zdroje v případě nestandardního postupu novináře, by totiž mohla přispět k vyšší profesionalitě novinářského výkonu. Vědět by to měl i student žurnalistiky.

Literatura:

- HANUŠ, P., HAŠKOVEC, S. (1998): *Problematika agenturního zpravodajství II, K otázce zdrojů agenturních zpráv*. SPN, Praha.
- HLAVČÁKOVÁ, S. (2000): *Zdroje a původ informací, ich použití v zpravodajství I*. In: Otázky žurnalistiky 2/2000.
- HRADISKÁ, E. a kol. (2003): *Zmeny novinárskej profesie na Slovensku a príprava novinárov*. Slovenský rozhlas, Bratislava.
- MANNING, P. (2001): *News and News Sources*. Sage. – citováno podle TRAMPO-TA, T.: *Zpravodajství*. Portál, Praha.
- STEJŠKAL, J. (2004): *Čtyřicet kapitol zpravodajství*. Interní text ČTK, Praha.
- ŠMÍD, M. (2006): Internet jako informační zdroj novináře. In *Postavení médií v České společnosti a v Evropské unii* (Příspěvky z odborného semináře konaného ve dnech 6.-7.11.2006), Matfyzpress, Praha.
- ULFKOTTE, U. (2001): *So lügen Journalisten. (Der Kampf um Quoten und Auflagen)*, Bertelsmann Verlag, München.
- ZSCHUNKE, P. (1994): *Agenturjournalismus Nachrichtenschreiben im Sekundentakt*. Ölschläger, München.

Digitalizace fotografie jako oblast novinářského vzdělávání

(Alena Lábová, Filip Láb)

Anotace

Digitální fotografie a digitalizace fotografického procesu znamenají podle mediálních teoretiků v historii média a vizuální reprezentace zvrát, jehož význam pro současnou vizuální kulturu je srovnatelný s vynálezem fotografie samotné (Mitchell, 2005). Fotografický obraz ztrácí svoji materiální podstatu, stává se souborem jedniček a nul vzniklých v počítači a je tak na několik úrovních snadno manipulovatelný bez možnosti takovou úpravu poznat a prokázat. Fotografie nadále nemusí být jen věrným otiskem reality, stejně realisticky vypadající obraz skutečnosti může být zkonstruován v počítači bez předlohy v reálném světě. Historický koncept fotografie jako důkazu existence je zpochybněn, mluví se o postfotografii a nové paradigma lze vyjádřit slovy: „nevěřte všemu, co vidíte“.

V těchto souvislostech bylo nezbytné začít i v profesní přípravě novinářů uvažovat o důsledcích digitální obrazové technologie pro média a vizuální kulturu vůbec.

Je třeba rozšířit dosud spíše prakticky orientovanou výuku fotografie o teoretické základy vizuální komunikace, aby se studenti naučili vizuální sdělení nejen připravovat a „vyrábět“, ale aby je rovněž uměli „číst“ a interpretovat.

Zatímco analýzy mediálních textů mají v rámci mediálních studií dobrou teoretickou platformu, vizuálním obrazům dosud nebyla adekvátní pozornost věnována. Proto jsou úvahy o změnách mediálního vzdělávání ve prospěch vizuální gramotnosti nejvýš aktuální.

Náš text je úvodní studií mapující současný stav vysokoškolské výuky novinářské fotografie a vizuální komunikace v kontextu technologických změn, k nimž došlo v uplynulém desetiletí v souvislosti s digitalizací média fotografie.

Vidět už neznamená věřit

17. června 2007 11:20

Umělecká skupina Ztohoven se nabourala do ranního vysílání České televize. V pořadu Panorama se mezi on-line záběry z českých hor a měst objevil atomový hřib.

Fotografickým viděním rozumíme naši naučenou schopnost rozumět fotografiím a chápat okolní svět jako možný zdroj fotografií, ale také naši schopnost ovládat fotografický sdělovací systém – jazyk, který jako každý jazyk podléhá pravidlům, konvencím, skladebným a stavebným principům. Pro úspěšné dekódování každého fotografického sdělení je nutné rozumět existenci těchto zákonitostí.

Naučit se zákonitostem „výroby“, ale i kritické „konzumace“ obrazových sdělení bylo od počátku součástí profesní přípravy budoucích žurnalistů. V souvislosti s příchodem nových technologií a digitalizací fotografie získává otázka vizuální gramotnosti žurnalistů na důležitosti, neboť průvodním jevem digitalizace fotografie jsou neomezené možnosti manipulace významem obrazových sdělení či výroba reálně vypadajících fotografií v počítači bez jakékoliv návaznosti na realitu. Díky historicky zakotvené představě, že fotografický obraz nemůže být ničím jiným než „objektivní“ či „pravdivou“ reprezentací reality pak nadále přetrvává naivní důvěra v pravdivost takové fotografie, byť vůbec nemusí mít reálný podklad.

Řada příkladů manipulativních zásahů do fotografického obrazu v mediální praxi nejen u nás, ale i v zahraničí, nás vedla k úpravám výukových plánů nejen ve smyslu vědomé přípravy na „produkci“ fotografií se zcela novým technickým zázemím, ale i jejich kritické „čtení“ a správné chápání jejich vizuálního poselství. Součástí přípravy je také důraz na etické aspekty profese fotožurnalisty.

Fotografie v digitálním věku

Klasická fotografie jako médium bývá považována za charakteristickou součást moderní společnosti, za produkt průmyslové revoluce nejen v technickém ohledu, ale také co se způsobu nazírání na svět a jeho vnímání týče. To naznačil ve svém slavném textu „Umělecké dílo ve věku své technické reprodukovatelnosti“ z roku 1936 Walter Benjamin (Benjamin, 1979). Fotografie (samozřejmě spolu s filmem a dalšími médii) je typickým médiem vizuální kultury moderní společnosti. Podobně je digitální fotografie typickým projevem postmoderní informační společnosti. Ta je také jako moderní společnost postavená na obrazové kultuře, ale hlavní komoditou se v ní stala informace, takže i obraz má v tomto kontextu podobu informace. Z Benjaminova „klasického“ věku mechanické reprodukce jsme se ocitli v postmoderním věku digitální počítačové produkce. Klasickou fotografii nahradil digitální obraz. Obrazová i technologická revoluce spojená s digitálními technologiemi má své analogie v samotném procesu proměn od moderní společnosti ke společnosti informační. Přichází společně s postmoderním nazíráním světa, ve kterém končí nadvláda materiálního světa nad obrazem. Obraz v postmoderní společnosti získává svou vlastní autonomii a navíc dokonce zpochybňuje „realitu“. Společnost se ocitá ve světě simulací a simulaker. V informační společnosti, kde je realita nahrazována a vytlačována obrazem, se ocitáme ve „světě obrazů světa“ (Robins, 1996).

Digitální technologie proměnily oblast fotografie po všech stránkách. Změnilo se technické vybavení fotografií. Změnil se způsob, jakým fotografové používají tuto techniku. Zmizela nutnost znalosti řemesla. S digitální technikou umožňující okamžité prohlížení pořízených snímků udělá dobrou fotografii metodou pokus/omyl v podstatě každý. Změnil se styl práce. Zatímco dříve fotograf – umírněván vysokou reží celého procesu – pečlivě zvažoval, než zmáčkl spoušť fotoaparátu, dnes se fotografování blíží víc snímání videa – fotografií se pořizuje velké množství s vědomím, že posléze se dobrý snímek vybere. Zvýšila se rychlost distribuce a možností přístupu k fotografiím. Fotoreportéři se potýkají s problémem, že jimi fotografované události sledují jejich účastníci ještě v den pořízení snímků na internetu, a nezáleží na tom, zda-li jde o palestinské vrhače zápalných lahví nebo čečenské válečníky. To pak působí zpětnou vazbou na chování fotografovaných, na konstruování událostí pro fotografie. Francouzský válečný reportér Patrick Chauvel) si stěžoval, že v jedné skupině Palestinců, které fotografoval, se během jejich týdenního společného soužití nechal jeden ostříhat a druhý začal držet dietu a cvičit, protože se jim nelíbilo, jak na jeho fotografiích objevujících se na webu časopisu Paris Match, vypadají.

Fotografie ztratila svou magickou podstatu. Digitální technika napadla jako virus klasické atributy starého média fotografie. Ta, považovaná za pravdivou, objektivní, důvěryhodnou, se najednou začala vzdalovat těmto pojmům a nastolila s novou

intenzitou diskurs o etických otázkách fotografie, zejména dokumentární a žurnalistické.

Jak digitalizace změnila profesní přípravu novinářů?

Vzdělávání budoucích žurnalistů se relativně rychle adaptovalo z klasické fotografie na fotografii digitální. Digitalizace výuky fotografie probíhala ve dvou stupních. Nejprve studenti fotografovali na klasický film, který zpracovávali ve fotokomoře a poté skenovali negativ nebo pozitiv do počítače, kde jej dále pomocí obrazových editačních programů upravovali. Na počátku nového století pak řada škol investovala (u nás většinou s grantovou podporou Fondu rozvoje vysokých škol) do digitálních fotoaparátů a obrazového software pro počítače a postupně vyměnila klasické fotokomory za počítačové laboratoře.

Kromě výměny technické základny ovšem digitální fotografie nijak nezměnila většinu důležitých aspektů fotožurnalistické pedagogiky, včetně vštěpování etických standardů profese, formální estetiky fotografie, její historie a teorie, ale i toho, jak uvažovat vizuálně a žurnalisticky současně.

Fotografické vzdělávání na českých vysokých školách

U nás stále zůstává standardem, že výuka fotografie na vysokých školách většinou zahrnuje jak klasickou, tak digitální fotografii. Důvodem pro tuto praxi souběžného vzdělávání klasického i digitálního je relativní novost digitálního odvětví fotografie a fakt, že ještě před pár lety se vyučovala pouze fotografie klasická, analogová. Tendence je většinou neopouštět výuku klasické fotografie, protože její dokonalé ovládnutí poskytuje kvalitní základ, na kterém je možné dále stavět znalosti ohledně digitálního zobrazení.

Výuku fotografie na vysokých školách můžeme v zásadě rozdělit do dvou hlavních skupin podle druhu studijních oborů – na obory umělecké a obory společenskovědní. Podle druhu zaměření se liší také způsoby výuky a cíle, ke kterým jsou posluchači směřováni. Na škole uměleckého zaměření bývá obvykle fotografie (někdy ve spojení s jinými médii) hlavním předmětem zájmu studia. Umělecká škola vede své posluchače k rozvoji tvůrčích autorských schopností, jejím ideálním cílem je absolvent – autonomní umělec. Studium se zaměřuje na zejména na suverénní ovládnutí techniky oboru. Po teoretické stránce je důraz kladen zejména na dějiny fotografie, dějiny umění, většinou bez větších přesahů mimo umělecký kontext. Hlavní pozornost je věnována praktické produkci fotografií. Studenti by měli být schopni vytvářet kvalitní fotografie – soubory fotografií, měli by ovládat všechny produkčně-technické stránky celého procesu, počínaje fotografováním a plnohodnotnou výstavní prezentací konče. Z pohledu zaměření na digitální fotografii je hlavním předmětem zájmu studia dokonalé osvojení digitální fotografické techniky, ovládnutí editačního softwaru a postprodukce. Absolvent tohoto druhu školy by měl být buď již zmíněný fotograf – umělec nebo fotograf – živnostník.

Cíle výuky fotografie na školách společenskovědního zaměření jsou odlišného charakteru, i když cesta k nim je často podobná jako na školách uměleckého zaměření. Zásadním rozdílem oproti školám uměleckého zaměření je, že fotografie zde nebývá hlavním předmětem studia, ale pouze jednou z volitelných možností, se kterými mají posluchači možnost se v průběhu studia seznámit a vyzkoušet si je. Rozdí-

lem oproti uměleckým školám dále je, že primárním cílem není produkce studentů – profesionálních fotografů, ale spíš poskytnutí možnosti posluchačům důkladně se seznámit a poznat specifika jednoho z majoritních obrazových médií, poskytnout jim prostředky a nástroje pro lepší práci s obrazovými sděleními, s obrazem jako prostředkem komunikace. Studenti absolvující tyto kurzy by měli odcházet s dobrou znalostí charakteristik fotografického média, měli by být co nejlépe připraveni na práci s fotografií i v jiných kontextech než je pouze omezená oblast samotného oboru fotografie.

Tento druh fotografického vzdělání si nyní budeme ilustrovat na konkrétním příkladu kurzů fotožurnalistiky na fakultě sociálních věd UK. Podobně jako na uměleckých školách, i v rámci naší výuky má studium fotografie svou teoretickou a praktickou část. Studenti se současně věnují praktickému fotografování a nabývají teoretických znalostí o oboru. Obě tyto oblasti se prolínají a navazují na sebe, přičemž v obou oblastech posluchači využívají nově získané poznatky. Praktická část začíná výukou klasické fotografie, jejích principů, fotografováním v terénu, prací ve fotokomoře, prezentací a rozborů vlastních fotografií. Snahou je na příkladech vlastní praktické tvorby vyvolávat diskuse mezi studenty o jednotlivých fotografiích, osvojení jejich schopností „čtení“ fotografických obrazů, rozvíjení obrazové gramotnosti. Výuka klasické fotografie je stratifikována do různých úrovní, od úplných začátečníků až po plně pokročilé. Studenti se učí pracovat s fotografickým obrazem v mediálním kontextu jako solitérem, v sériích ve formě fotoeseje, až po možnost vytvoření makety obrazové publikace, akcentující obrazovou skladbu, dramaturgii příběhu, grafickou úpravu i formální zpracování. Naším cílem není primárně student schopný dobrou fotografii vytvořit, zkonstruovat, ale posluchač, mající komplexní povědomí o tomto obrazovém médiu, se znalostí fotografického „jazyka“, schopný fotografie dekodovat, dekonstruovat a interpretovat.

Poté co si posluchači osvojí základní principy a techniku klasické fotografie, otevírá se před nimi možnost studia digitální fotografie, respektive digitálního zobrazení. Užíváme tohoto širšího pojmu, protože zahrnuje nejen oblast fotografie jako takové, ale i návazná odvětví zpracování obrazu na počítačích, jako je digitální postprodukce, kontrola výstupu, grafický design, atd. Posluchači si osvojí teoretické základy a principy digitálního zobrazení, seznámí se s možnostmi digitální techniky. Dále je čeká práce s fotoeditačními programy a praktický projekt využívající nabytých znalostí. Cílem našich kurzů opět není výchova potenciálních DTP operátorů popř. profesionálních retušérů, ale student mající důkladné povědomí toho, co obnáší digitalizovaný obraz, jaká úskalí s sebou nese tento druh obrazů, co je možné od něho chtít a očekávat. Ideálem je pro nás obrazově gramotný absolvent, mající přehled o médiu fotografie, který ví, jak s fotografií zacházet, jak ji „číst“, analyzovat, posluchač schopný najít uplatnění např. na pozici obrazového redaktora.

Univerzita Karlova

Fakulta sociálních věd, institut komunikačních studií a žurnalistiky

www.fsv.cuni.cz

První setkání s fotografií je pro posluchače zaměřené tisk a foto povinné v podobě kurzu Fotožurnalistika 1. Zde se studenti seznámí s historií novinářské fotografie, s důležitými momenty a díly předních fotografů. Na konkrétních příkladech

v českých médiích si osvojují specifika jednotlivých fotožurnalistických žánrů i zásady práce s fotografií v současném tisku. Ostatní vyučované fotografické předměty jsou již povinně volitelného charakteru. Z teoretických předmětů na studenty ještě čekají oborové Dějiny fotografie, které představují podrobněji média z hlediska časové linie, a Fotografické žánry, věnované jednotlivým oblastem fotografie. Dalším teoretickým předmětem, v němž se studenti učí rozumět a číst fotografie, je Fotografická recenze, věnovaná psaným rozborům fotografických děl. Po absolvování povinné Fotožurnalistiky 1 se mohou studenti účastnit i praktických kurzů, rozdělených podle stupně pokročilosti, počínaje Základy praktické fotografie, Fotožurnalistika 2, Tvůrčí dílny. Zaměření každého z kurzů se liší, od prvotního získávání technických znalostí, přes větší důraz na práci s obsahem, až po plně konceptní práci v rámci dlouhodobých fotografických projektů. Od úrovně předmětu Fotožurnalistika 2 se studentům otevírají také kurzy Počítačové zpracování obrazu a Digitální fotografie věnované digitálnímu zobrazení. V zimním semestru pak pravidelně pořádáme ve spolupráci s Francouzským kulturním institutem workshop vedený předním francouzským válečným fotoreportérem Patrickem Chauvelem. Zde je opět hlavní důraz kladen na práci s informací ve fotografii, jak na teoretické, tak praktické úrovni.

Při přípravě tohoto materiálu jsme došli k závěru, že v podobném rozsahu je teoreticko-praktická výuka, spojující klasickou fotografii i základy digitální fotografie a jejího zpracování, v českém i v evropském kontextu ojedinělá.

Univerzita Palackého v Olomouci

Filosofická fakulta

Katedra žurnalistiky

www.websmart.cz/zurnalistika

Semináře zaměřené na výuku fotografie zůstávají u výuky klasické fotografie. Studenti mohou absolvovat dva kurzy: Základy žurnalistické fotografie a praktikum fotografické tvorby, v nichž se studenti naučí technickým základům fotografie a metodám výběru informací pro fotografické zpravodajství a reportáž a způsoby jejich zpracování pro tištěná média, webové stránky a televizi. Nově je zavedena série kurzů vedených jako workshopy, které jsou směřovány k praktické práci s technikou a ke konkrétním výstupům (video a audio výstupy, tiskové a foto výstupy, webové projekty). Začala se vyučovat i Digitální fotografie. V magisterském studiu je zařazen povinný teoretický předmět Teorie obrazu a povinně volitelný Nová média a kyberkultura.

Masarykova univerzita Brno

Fakulta sociálních studií

Katedra mediálních studií a žurnalistiky

www.fss.muni.cz

Studium koncipováno tak, aby studentům poskytlo komplexní pohled na problematiku mediální komunikace, a to z hlediska historického, teoretického i praktického. Součástí studijního plánu jsou kurzy zaměřené na získávání praktických dovedností, včetně základů fotografie. Na technologický vývoj reagovala fakulta zřízením nového oboru Digitální média, který .. „Překonává rozdíl mezi teoretickými disciplínami a jejich praktickým využitím. Pohybuje se na hranici sociálněvědných,

technologických a uměleckých diskurzů. Spojuje reflexivní vytváření teoretických znalostí s jejich plnou praktickou aplikací. Pod vlivem informačních technologií dochází k revizi dosavadních způsobů vyjadřování. Digitální média učí novým tvůrčím metodám a přitom si uvědomují návaznost na tradici. Student specializace získá jak vědomosti z teoretických kurzů zaměřených především na humanitní a společenské disciplíny, tak si osvojí praktické dovednosti vedoucí k vlastním způsobům kreativního vyjádření“ (<http://medzur.fss.muni.cz/specializace/dig/index.php>).

Vedle praktičtější orientovaných předmětů Úvod do digitálních médií a Výrazové prostředky digitálních médií je výuka vedena v teoretické rovině. Seminář Kyberkultura uvádí do historie společenskovědné diskuse o nových technologiích, a to s přihlédnutím k sociálně-historickému kontextu jejich vzniku. Sociální teorie nových médií - kurz definuje pozici sociálního konstruktivismu a kritického přístupu k technologiím. Předměty Digitální vizuální kultura I a II sledují proměnu vizuální kultury spjatou s nástupem digitální technologie a představují ji v kontextu reálných projevů nových médií a vizuálních komunikačních strategií. Kurz se věnuje praktickému osvojení základních principů vizuálního zobrazování při tvorbě nových médií

Z teoretických předmětů je dále vyučována Současná vizuální kultura. Praktičtější zaměření má kurz E-Area (HCCI) I, který prohlubuje znalosti v oblasti nových směrů digitální kultury a celostního pohledu na sjednocování oborů IT, přírodních věd a umění.

Univerzita Karlova

Filosofická fakulta

Ústav informačních studií a knihovnictví

Studia nových médií

<http://novamedia.ff.cuni.cz/>

Podobně teoreticky orientovaný program má nový obor Studia nových médií, který vznikl se záměrem „sledovat změny v technologiích a v humanitním myšlení na přelomu 20. a 21. století, které oživují interdisciplinární dialog mezi filozofií, vědou a technologiemi. Chce ukázat, jak dobové diskursy ovlivňují naše chápání nových médií, ale také to, jak samotné technologie mění kulturu a společnost.

Smyslem učebního programu je připravit odborníky s teoretickými a praktickými znalostmi z oblasti komunikace a nových médií se schopnostmi kritické reflexe současné mediální a globální kultury se zvláštním zřetelem k soudobým filosofickým a sociálním aspektům komunikace a nových informačních technologií, informační gramotnosti a informační politiky,

Zahraniční zkušenosti

Z evropských žurnalistických škol uvádíme jako příklad program přípravy fotožurnalistů na finské University of Tampere. Jejich model interdisciplinární a mezifakultní spolupráce se nám jeví jako velmi inspirativní i pro naše podmínky.

University of Tampere

Finsko

www.uta.fi/jour/ekj/english.html

Finové mají historicky zakotvený pozitivní vztah k universitnímu vzdělávání žurnalistů a tradičně věnují velkou pozornost i vizuální stránce novin a časopisů. Ke

klasickému programu výuku fotografie v bakalářském studiu přibyl magisterský kurz nazvaný Electronic Photojournalism, zaměřený na přípravu profesionálů pro nová a tištěná média. Současný technologický rozvoj médií a zvyšující se různost vizuální komunikace dodal tomuto programu na významu – reagovali tak, že začali připravovat studenty pro práci nejen v tištěných, ale také v on-line médiích. Vzhledem k šíři dovedností, které by měl takový profesionál zvládnout, prosazují interdisciplinární přístup ke studiu – žurnalisté, fotografové a grafici studují společně a učí se vzájemně své pracovní metody a profesní dovednosti. Aby mohli takový přístup k výuce zajistit, připravili společnou výuku pro tři university: Department of journalism and mass communication na University of Tampere, Departments of photography and graphic design na Helsinki University of Art and Design a Department of Communication and Studies in Visual Communication programme na University of Jyväskylä. Studenti pak získávají magisterský titul z filosofie, sociálních věd nebo umění, podle své „domovské“ university. Studium je zakončeno závěrečnou prací nebo disertací na téma vybrané z výzkumného programu university. Základní výuka probíhá na University Tampere, studenti absolvují dílčí stáže na universitách Helsinki a Jyväskylä.

Pokud bychom měli hledat modely, které mohou být pro budoucnost vzdělávání českých novinářů v oblasti vizuální komunikace inspirativní, spíše než na západoevropské university bychom se měli obrátit k americkým universitám, které mají podstatně delší a propracovanější systém vysokoškolského vzdělávání nejen žurnalistů obecně, ale i fotožurnalistů či vizuálních žurnalistů zvlášť. Z našeho pohledu jsou zajímavé zejména programy pro fotografy na žurnalistických fakultách v Missouri a na kalifornské universitě.

The University of Missouri-Columbia

The Missouri School of Journalism

Photojournalism

www.missouri.edu

Program je koncipován podobně jako naše výuka. Je postaven na základech klasické fotografie, která je důležitá pro to, aby se studenti naučili při fotografování přemýšlet. Vstupní kurz poskytuje základy klasické fotografie pro tisk – studenti se učí základní technické dovednosti a ovládání fotoaparátu a fotolaboratorní techniku. Učí se fotografovat akční situace a rozvíjet vnímavost k lidem, okolnostem a událostem. Ve dvou seminářích pro pokročilé si studenti prohlubují znalosti techniky klasické fotografie a seznamují se s filosofickými, historickými a etickými kořeny profese. Další seminář je praxe v universitou vydávaném deníku *Columbian Missourian*.

Na technologické změny posledních let ve fotografii reagovali zařazením nového kurzu Electronic Photojournalism, v němž si studenti osvojují práci s digitální fotografickou technikou a učí se připravit design webové stránky, techniku audio a video nahrávek a jejich editování a koncept nových médií a jejich techniku vůbec.

Důležitý je seminář zaměřený na fotoesej. Studenti se podílí na přípravě, výzkumu, fotografování, výběru a řazení fotografií, jejich designu a lay-outu. Mohou fotografovat jak klasicky, tak digitálně. Výsledky tohoto kurzu studenti prezentují na svých webových stránkách.

Semináře jsou doplněny přednáškami, věnovanými zkoumání estetického a tech-

nologického rozvoje média fotografie se zvláštním důrazem na žurnalistickou fotografii a dokumentární tradici v Americe. Jeden seminář je věnován sociálnímu a politickému rozměru fotografie ve společnosti s důrazem na kritické myšlení a analyzování vizuální komunikace.

Missouri School of Journalism je v novinářských kruzích známá také tím, že každoročně pořádá prestižní soutěž novinářských fotografií Picture of the Year pro profesionální fotografy. Podobná soutěž pro studenty má název The College Photographer of the Year Competition. Kromě toho každoročně pořádá The Missouri Photo Workshop. Všechny tyto akce zajistí přítomnost nejlepších světových fotografů, obrazových editrů a pedagogů. Studenti mají k dispozici dobrou publikační platformu. Univerzita vydává prostřednictvím School of Journalism deník Columbia Missourian a celobarevný novinový časopis, týdeník VOX, on-line verzi novin Digital Missourian. Všechny poskytují pracovní příležitosti pro studenty.

California State University, Fullerton

College of Communication

<http://communications.fullerton.edu/>

Vedle Missouri dobře propracovaný program, který reflektuje novou technologickou situaci. Dr. Paul Martin Lester (fotograf, pedagog, teoretik vizuální komunikace <http://commfaculty.fullerton.edu/lester/>) již v polovině 90. let prosazoval termín visual journalism místo fotožurnalismu a pro fotografa podobně vizuální žurnalistu, protože podle jeho názoru se klasická fotožurnalistika změnila ve vizuální reportování.

Lester tvrdí, že tento termín přesněji vystihuje všechny činnosti, které práce současného fotografa pro média obnáší.

Výuka fotožurnalistiky je pojata obecněji. Zavádí kurzy „Introduction to Visual Journalism Production“ (2004), který je produktem konvergence médií. Kurz syntetizuje reportování, psaní, photojournalismus a audio a video produkci a webové prezentace. Smyslem je naučit studenty shromažďovat slovní a obrazové informace pro nové pole vizuálního žurnalistiky, fotografovat i pracovat s videokamerou, psát popisky a titulky a natáčet zvuk, používat počítačové software pro editování fotografií a úpravu zvuku, a vytvářet prezentace pro online média (Documentary photography, Web Design, Reporting and Writing a Video Reporting).

Seminář Fotožurnalistika kombinuje klasický program pro pokročilé fotografy – fotografování esejí, s výukou jeho zpracování, úpravy a lay-outu na počítači. Seznamuje studenty se základními počítačovými programy pro úpravu fotografií a jejich editování. Součástí výuky je i příprava webové prezentace.

Výuka některých kurzů probíhá pouze on-line, např. seminář Communication Technologies (WEB), v němž jsou analyzovány nové komunikační technologie a to, jak změnily profesionální praxi.

Velká pozornost je rovněž věnována etickým otázkám novinářské profese obecně a etice fotožurnalistiky zvlášť (např. seminář Ethical Challenges of the Mass Media zaměřený na výuku kritického myšlení a argumentace k etickým otázkám).

Lester spolu s Christopherem R. Harrisem z Middle Tennessee State University připravili v roce 2001 manuál pro pedagogy nazvaný VISUAL JOURNALISM A GUIDE FOR NEW MEDIA PROFESSIONALS. Manuál je rozdělen do tří částí. První sekce

obsahuje troje sylaby pro výuku vizuálního žurnalistu („Vizuální žurnalistu, design a produkce“, „Fotožurnalistu“ a „WWW design a produkce“). Součástí sylabů jsou úkoly a cvičení, které usnadní přechod od tradičních žurnalistických kurzů ke kurzům vizuálního žurnalistu. Autoři vystavili sylaby na webu a nabízejí je pro volné kopírování: „Use the syllabi as a guide for your thinking about teaching this new field“ (Lester, Harris 2001) <http://commfaculty.fullerton.edu/lester/abacon/index.html>

Závěr

Jak jsme již konstatovali, tento text je úvodní studií, mapující současný stav vysokoškolské výuky novinářské fotografie a vizuální komunikace v kontextu technologických změn, k nimž došlo v uplynulém desetiletí v souvislosti s digitalizací média fotografie. Můžeme konstatovat, že většina pracovišť, která se zabývají výukou fotografie, musela reagovat na překotný technologický rozvoj – digitalizaci média. V závislosti na možnostech technického vybavení dochází k postupné digitalizaci výuky. Ukazuje se ale žádoucí zachovat dosavadní dvoustupňovou výuku praktické fotografie, tj. vycházet ze znalostí klasické fotografie k osvojení si digitální technologie.

Vedle změn v praktické části výuky bylo třeba upravit rovněž teoretickou výuku, resp. rozšířit ji o základy vizuální komunikace, aby se studenti naučili vizuální sdělení nejen připravovat, ale aby je dokázali i správně dekodovat a interpretovat. Také byly rozšířeny přednášky věnované etickým aspektům média, která nabývají v kontextech současných technologických změn fotografie na důležitosti.

Také jsme sledovali, že vznikají nové obory vysokoškolského studia, které jsou přímo zaměřeny na studium nových médií.

Literatura

- MITCHELL, J. W. (2005): *What do pictures want. The lives and loves of images*. Chicago: The University of Chicago Press.
- ROBINS, K. (1996): *The Virtual Unconscious in Photography*. Timothy (ed.). Electronic Culture: Technology and Visual Representation. New York: Aperture.
- BENJAMIN, W. (1979): Umělecké dílo ve věku své technické reprodukovatelnosti. In: Walter Benjamin, *Dílo a jeho zdroj*. Praha: Odeon.

Novinář a profesní vzdělávání – dvě osobní zkušenosti (Václav Moravec)

„Ne každý si uvědomí, že skutečně dobrý žurnalistický výkon vyžaduje přinejmenším právě tolik „ducha“ jako výkon vědce. Je to dáno především nutností okamžitě, na povel, tvořit a působit, a to samozřejmě za zcela jiných podmínek k tvorbě. Téměř nikdy nedojde ocenění, že jeho zodpovědnost je daleko větší a že pocit každého čestného žurnalisty není v průměru o nic menší než zodpovědnost vědce. Děje se tak právě proto, že v paměti utkví díky svým strašným následkům jen nezodpovědné žurnalistické počiny. Nikdo nevěří, že schopní žurnalisté jsou v průměru diskretnější než jiní lidé. A přece tomu tak je.“

Max Weber, Politika jako povolání (1918/19)

Poměrně značné množství lidí podléhá v souvislosti s povoláním novináře mnoha nejrůznějším mýtům a zkresleným představám. Může se v této situaci jevit jako paradoxní, že začasť k jejich šíření přispívají sami novináři. Jde například o míru vlivu a moci novinářů, která se vryla do širšího povědomí veřejnosti prostřednictvím metafor o „hlídacích psech demokracie“. Tak, jako je obtížné boření těchto mýtů a podírývání falešných představ, se může jevit i poměrně složité pojmenování dovedností a znalostí, které by měl ovládat novinář, aby co nejlépe vykonával své povolání. Neodvážuji si v této souvislosti použít termín profese, protože jsem si vědom jeho problematičnosti. Je však nepochybné, že vzdělávání novinářů je možné považovat za součást jejich profesionalizace, a tudíž přispívá k rozvíjení odborných dovedností. Hlavním cílem tohoto textu je podělit se s jeho čtenáři o dvě osobní zkušenosti s institucionálním pojetím vzdělávání novinářů a programových pracovníků v médiích veřejné služby ve Velké Británii a v České republice.

Vymezení pojmu profese a jeho problematičnost

Při pohledu do odborné literatury najdeme značné množství pokusů o definici žurnalistické činnosti jako profesionální činnosti potažmo žurnalistiky jako profese. A tak se například dozvídáme, že pod pojmem žurnalistika bývá chápáno hlavní nebo vedlejší zaměstnání lidí, kteří se zabývají sbíráním, tříděním, ověřováním a rozšiřováním zpráv nebo komentováním aktuálních událostí (Koszyk a Prusy, 1976). Novináři jsou také chápáni jako stálí zaměstnanci nebo externí spolupracovníci pracující pro tisk, rozhlas a televizi, agentury a tiskové služby, ale i v tiskových odděleních firem, spolků a správních organizacích (Prusy, 1981). Podle jiného pohledu je žurnalismus jako společenská konstrukce výsledkem výrobního procesu soustředěného v redakci a pracovní prostředí redakce je odrazovým můstkem činnosti každého jednotlivého novináře a definuje rutinní postupy a limity jeho práce. Novinář tedy dělá to, co je třeba dělat, aby vyrobil zboží v rámci omezení daných uzávěrkou a konkurenčními tlaky (McNair, 2004).

Neexistence jednotné definice, spory a nejasnosti týkající se profesního modelu žurnalisty vede k tomu, že převažuje názor, že povolání novináře představuje pouze semi-profesi, pro kterou je charakteristický velmi volný postoj k profesním standardům (Weaver, Wilhoit, 1996, Hoyer, Epp, 1994). V obou případech se objevuje argument, že žurnalistika nesplňuje většinu z předpokladů profesionalizace, respektive že je splňuje jen podmíněně, přičemž jde: 1) o dovednosti založené na teoretických znalostech, 2) o absolvování specializované výuky a praxe, 3) o formální ověřování kompetence členů profese, 4) o existenci (profesní) organizace, 5) o respektování profesionálního kodexu činnosti a 6) o altruismus služby.

Profesionalizace je tak procesem, v rámci kterého získávají specifické pracovní aktivity status profese. Můžeme ji tak jednoduše vymezit jako proces přijímání atributů, které mají v obecné rovině povahu a) strukturální a b) postojovou, tj. zahrnují na straně jedné úroveň formálního vzdělávání a požadavky vymezující podmínky pro vstup do profese, na druhé straně jsou utvářeny vlastním vztahem k profesi, resp. k tomu, co si představuje profesionál, že tvoří jádro jeho zaměstnání (Volek, Jiráček, 2006).

V zásadě u novinářů nejde o homogenní sociální kategorii, i když alespoň v liberálně-kapitalistických společnostech platí, že žurnalisté se rekrutují převážně ze střední vrstvy (Kunczik, 1995). Podle postavení v dané mediální organizaci a druhu média (deník, týdeník, rozhlas, televize, on-line atd.) jsou úlohy a profesní sebeuvědomění novinářů velice odlišné a zveřejnění vede k nepochopení těchto odlišností, které jsou v mnoha ohledech zásadní.

Profesní vzdělávání v médiích

Práce novináře jako profesionálního komunikátora je strukturována a utvářena širokou škálou postupů, konvencí, etických norem i omezeními a hranicemi danými skutečností, že žurnalistika je složitý výrobní proces vyžadující složitou organizaci. Jsou to především profesní a organizační faktory uvnitř mediálních organizací, které mají vliv na produkci žurnalistických obsahů.

Osvojování si zmíněné škály postupů, konvencí, etických norem či technologických přístupů je součástí procesu vzdělávání novinářů na vysokých školách a univerzitách či v rámci dalšího vzdělávání v daných mediálních organizacích, pro něž novináři a programoví zaměstnanci pracují. Podle jednoho z možných přístupů je soustavné vzdělávání novinářů součástí rozvoje jejich profesionality a jednou z nejdůležitějších forem preventivního zajištění kvality žurnalistických obsahů (Ruß-Mohl, 2003).

Ponechme nyní stranou přípravu a vzdělávání budoucích novinářů na vysokých školách a univerzitách a věnujme se vzdělávání žurnalistů, kteří již nějaký čas v mediálních organizacích působí. V zásadě je možné k dalšímu vzdělávání novinářů přistupovat ve dvou rovinách: 1) individuální – v jejím rámci se žurnalista rozhodne sám rozvíjet teoretické znalosti týkající se jeho profese a 2) institucionální – kdy mediální organizace zajišťují a různými formami přispívají k dalšímu profesnímu vzdělávání novinářů, přičemž hlavním cílem tohoto vzdělávání je zpravidla osvojování si formálních či rutinních postupů například při tvorbě zpravodajských programů. Často se institucionální vzdělávání zabývá proměnou technologií a technologickými inovacemi v dané mediální organizaci.

Dvě osobní zkušenosti s pojetím profesního vzdělávání

Krátce po podpisu pracovní smlouvy s BBC World Service jsem se v roce 2000 stal objektem institucionální roviny profesního vzdělávání v BBC, které v sobě zahrnuje například úvodní kurz, v němž se každý zaměstnanec seznamuje s principy vysílání veřejné služby, byť se z hlediska definice a teoretického vymezení může tento pojem jevit do značné míry jako problematický.

Při součtu hlavních nákladů, které investoval britský vysílatel veřejné služby BBC v roce 2005 do profesního vzdělávání zaměstnanců, dojdeme k číslu 80 miliónů liber. Cílem profesního vzdělávání novinářů v BBC je především posilování dovedností založených na teoretických znalostech, kontinuální diskuse o principech a zásadách vysílání veřejné služby v oblasti televizního a rozhlasového zpravodajství, a nově i v oblasti nových médií, s čímž

souvisí i diskuse nad profesními standardy a psanými principy organizace (v případě BBC jde o BBC Editorial Guidelines). Součástí procesu kontinuálního vzdělávání je i následné ověřování pochopení profesních standardů a principů a dodržování editoriačních směrnic v každodenní novinářské praxi, a konečně každoroční formální ověřování kompetencí zaměstnanců organizace, které je jednou z částí jejich platového ohodnocení.

Odlišný přístup aplikují v rámci institucionálního vzdělávání česká média veřejné služby – Český rozhlas a Česká televize. Po několikaleté pracovní praxi v těchto médiích si dovoluji konstatovat, že institucionální podpora profesního vzdělávání v českých médiích veřejné služby téměř neexistuje, což do jisté míry posiluje velmi volný postoj k profesním standardům. Při pohledu na každodenní praxi je pak možné toto tvrzení doložit konkrétními příklady, které se týkají například používání skryté kamery a mikrofonu v publicistických pořadech, zveřejňování policejních odposlechlů atd.

Například v Československém rozhlasu došlo k obnovení existence studijního oddělení krátce po listopadu 1989. Obnovená tradice však netrvala dlouho. Reorganizace a snižování počtu zaměstnanců jako součást transformace státního rozhlasu na rozhlas veřejné služby vedly k tomu, že v roce 1993 studijní a výzkumné oddělení bez náhrady zaniklo (Moravec, 2003). Český rozhlas tak přišel o útvar, který se věnoval institucionálnímu vzdělávání a vydávání odborných publikací a periodik (např. Rozhlasová práce a Rozhlas ve světě), seznamující pracovníky rozhlasu s trendy a vývojem programů zahraničních rozhlasových stanic a přispívající k rozvoji rozhlasové teorie a praxe.

Absenci činnosti studijního a výzkumného oddělení se po jeho zániku pokusilo v rámci svých možností nahradit Sdružení pro rozhlasovou tvorbu. Šlo však jen o pokus, protože nebylo v lidských ani finančních možnostech zájmového sdružení obsáhnout oblast, o níž se staralo být malé, ale profesionálně organizované oddělení se zázemím, které mu rozhlas veřejné služby nabízel.

V současnosti sice existují v Českém rozhlasu a České televizi vzdělávací útvary, jsou však personálně, technicky a materiálně ne zcela zajištěné, což neumožňuje českým médiím veřejné služby systematickou činnost, rozvíjení a zdokonalování profesních postupů a standardů, jak je tomu například u britské BBC.

Závěrem

Profesní vzdělávání je možné vnímat jako jeden z principů veřejné služby v oblasti rozhlasového a televizního vysílání, byť nejde o princip hlavní. Podpora institucionálního vzdělávání patří například u britského vysílatele veřejné služby BBC k jednomu z atributů, kterým sebedeclaruje odlišnost média veřejné služby od médií soukromých. Rozvoj institucionálního vzdělávání souvisí v tomto případě především s rozvíjením profesních dovedností novinářů a programových pracovníků BBC a kvalitnějším naplňováním editoriační politiky BBC jako média veřejné služby. Situace v České republice je odlišná. Po roce 1989, kdy započala transformace státních médií (Československého rozhlasu a Československé televize) na média veřejné služby, nedošlo v Českém rozhlasu a České televizi k významnému rozvoji institucionálního vzdělávání. Byť v obou institucích existují vzdělávací oddělení, jejich personální, technické a materiální zajištění neumožňuje systematickou a dlouhodobou péči o rozvoj profesních dovedností novinářů a programových zaměstnanců rozhlasu a televize veřejné služby v České republice. Po roce 1989 nedošlo rovněž k rozvoji (v některých ohledech nastal dokonce i útlum) edičních útvarů, které by byly součástí vzdělávacích oddělení České televize a Českého rozhlasu, a které by přispívaly pravidelnou publikační

činností k rozšiřování povědomí zaměstnanců o nových teoretických poznatcích. Domnívám se, že přístup českých médií veřejné služby (resp. jejich vedení) k institucionální rovně profesního vzdělávání je jedním z důsledků nedokončené transformace státních médií na média veřejné služby v České republice.

Literatura:

BBC Annual Report and Accounts 2004/2005. London: BBC.

BBC Editorial Guidelines 2005. London: BBC.

JIRÁK, J., VOLEK, J. (2006): *Vybrané atributy profesního sebepojetí českých novinářů.* In: Mediální studia č. 1/2006. Praha: Syndikát novinářů.

KUNCZIK, M. (1995): *Základy masové komunikace.* Praha: Karolinum.

McNAIR, B. (2004): *Sociologie žurnalistiky.* Praha: Portál.

MORAVEC, V. (2003): Svobodný rozhlas 1990 – 2003. In: *Od mikrofonu k posluchačům.* Praha: Český rozhlas.

RUß-MOHL, S. (2003): *Journalismus.* Frankfurt nad Mohanem: F. A. Z. – Institut für Management.

WEAVER, D. H. a WILHOIT, C. G. (1996): *The American Journalist in the 1990s.* U. S. News People at the End of an Era. New Persey: Lawrence Erlbaum.

WEBER, M. (1998): *Politika jako povolání.* In: Metodologie, sociologie, politika. Praha: Oikymenh.

Article

NGO – Russian Association for Film and Media Education: Experts' Discussion*

Alexander Fedorov

Corresponding author's Email: 1954alex@mail.ru

Accepted 8 January, 2007.

Alexander Sharikov

Media education is the dynamically developing field. Media pedagogy in Russia has essentially started to assert itself since the 1920s (when film education and education on the material of press developed rapidly). However it was only in 1986 that the term "media education" appeared in Russian publications, while in western European countries it has been familiar since late 1960s. And if in the 1980s this direction evoked somewhat suspicious interest in Russian pedagogic community, now the term is used so often (and not always to the point), that it is alarming - are the boundaries of this direction so diffused that it has become omnivorous and has lost its specific character?

Achievements

Media education ideas were caught up by a lot of people in early 1990s, and by now the number of media education proponents grew by many times. There are dissertations where the term "media education" is the key word, and it indicates the acknowledgement of this direction in academic circles. There are monographs on theory and history of media education (Alexander Fedorov being the most active author), and numerous articles. This testifies of media education maturing as the fundamental direction in pedagogy.

There emerged the administrative necessity for specialization of pedagogic personnel in media studies, systematic training of media educators, that is confirmed in documents of the Ministry of Education of Russian Federation. This is a proof of acknowledgment of media education on the administrative level.

Therefore great achievements in the development of media education in Russia are to be seen. The last two-three years can be characterized as the completion of

legitimization of this direction, and its integration with traditional pedagogical directions, both on the academic and on managerial-administrative levels.

Problems

The main problem is the fragmentation and difficulties in compatibility of different branches of media education. This is to a large extent due to the absence of the single universally acknowledged theory of mass communications (there are many mid- and low-level theories, developed in various philosophical schools). Further on, each type of media in Russia is rather separated from the others. We can only speak of more or less degree of comprehension of each branch within the sphere of mass communications. Thus, traditionally strong are the cinema theorists whose interests are mostly focused on the study of cultural and semiotic aspects. And film education is to a large extent aimed at building skills of perception and critical evaluation, and less at creativity. The theory of journalism looks quite comprehensible. It is traditionally connected to philology on the one hand, and on the other hand, to social sciences, in the first place, political science and sociology. Still there is a difference here too. Journalism is an applied field. According to the Russian pedagogical tradition it is customary to organize the issue of some informational production than to study theory and history of journalism. Therefore the tendency emerged to transfer students' efforts in journalism from school to extra-curricular activities. Herewith it is obvious that it is easier for teachers to set up the project of producing a newspaper or magazine, than a radio or a TV program. Internet direction deserves special attention. To a considerate

degree it is associated with enthusiasts in IT. There are more quests here, and less dependence on tradition. In my opinion media education does not demonstrate the unity but on the contrary, is tied to a specific direction, comparatively autonomous fields, almost escaping intersections. Therefore it is difficult to organize the education of prospective media teachers, who should gain knowledge and skills in maximally wide field of media directions.

There is another problem - what is the target university major for the school students of media? Will they enter the Film Institute, Journalism Departments, Schools of Advertisement and PR? Will they be able to get a job in mass communications after they leave school? Or is it just about not obligatory but appealing for children sphere of practical activity, taking place extra-curricula or even out-of-school: to issue a newspaper, to shoot a video, just watch a good film and discuss it? There are no simple answers to these questions. But they keep emerging.

Another problem is the compatibility of elements of knowledge from theory and practice of mass communications with material of other subjects, the compatibility that is absolutely not worked out.

And finally, the most vital problem: who and where should train media educators? Generally, there are four "eternal" key problems of media education:

- 1) What are its main aims? What do we need it for?
- 2) What are its content and forms? Or what is media education about?
- 3) How should media education integrate with other fields of pedagogical activity, both didactic and educational?
- 4) Who trains media teachers and where? What are the content and forms of higher education?

Stal Penzin

I also evaluate the current condition of Russian media education positively on the whole. It is developing although slower than it could.

First, in 2002 the Ministry of Education of Russia registered the new university specialization 03.13.30 "Media education" (within the major "Social Pedagogy"). Until that all of us, media educators, worked as if "underground": writing research publications, introducing electives on film studies in schools and universities circum - official curricula. But now media educator's activity has gained the official status. Taganrog State Pedagogical Institute is the first one in the country to offer the specialization 'Media education' since academic year 2002.

The situation is far from being idyllic, but the attitude to

media teachers has changed: our qualification is demanded. Another important factor is that the Ministry of Education made a resolution to introduce the new specialization as a result of the initiative of the Assembly of the Russian Union of Cineastes and the Association for Film and Media Education. Therefore, if one expresses such sort of initiative, results can be achieved. It inspires.

Secondly, I'd like to acknowledge the activity of our colleagues from the Association for Film and Media Education. In the first place - professor Alexander Fedorov, who since 2005 is the main editor of our new pedagogical journal 'Media Education' (full texts of this journal are on the web of Russian Committee of the UNESCO Program 'Information foal All' (<http://www.ifap.ru>) and on the our Association web <http://edu.of.ru/mediaeducation>). The scientific school of media education directed by him has gained the official status of the leading scientific school of the Russian Federation in Humanities since 2003, and was supported by the grants of the President of Russia, Russian Foundation for Humanities and the program 'Russian Universities'. His colleagues and he have published numerous research publications, monographs, teaching guides and programs on media education. In my native Voronezh I used to be a "loner" (for instance, in my book "Cinema in Voronezh" that came out in 2004, among other things I describe my experience in teaching media for 35 years), and now I work together with many colleagues: V. Bykov, V. Polevoi, L. Romanova, and others. Only for the last five years more than a dozen Ph.D. dissertations on media education were defended.

Alexander Fedorov

I can cite the specific numbers. According to my estimation, since 1990 about 50 candidate's dissertations, related to media education, and 3 doctor's dissertations have been defended in Russia. On the whole, since 1950 till present the State Degree Committee approved of more than a hundred of dissertations related to media education, among which are the fundamental Doctor's thesis of Professor Yury Usov (aesthetical concept of audiovisual media education) and Lev Pressman (practical concept of media education). I would also distinguish the works of Oleg Baranov, Elena Bondarenko, Inna Levshina, Valery Monastyrsky, Stal Penzin, Gennady Polichko, Yuly Rabinovich, Alexander Sharikov. Among the recent dissertations I'd like to mark the thesis of Natalia Legotina, Nikolai. Hilko, Irina Chelysheva, Ekaterina Yakushina, Elena Murukina, Elena Stolbnikova. In 2003 Professor Alexander Korochensky successfully defended his Doctor's thesis in St. Petersburg. His work was dedicated to media criticism, and he was

the first one in Russian academia to analyze the juxtaposition points of media criticism and media education.

I would also like to acknowledge the productive activity of the firm "VIKING" (Video Kino Gramotnost (video and film literacy), founded by the CEO of our Association – Professor Gennady Polichko. During its, alas, short existence in early 1990s and due to its support, the Russian Association for film and Media Education successfully implemented several interesting projects. For example, in May 1991 the first Russian film lyceum was opened.

International conferences on media pedagogy, Russian-British seminars on media education (together with the Laboratory of Screen Arts of the Institute of Art Education of Russian Academy of Education) were held. There were first and unfortunately last national film education courses in Moscow. Today Gennady Polichko heads the Chair of the State University of Management and annually runs media education festivals for school children (first time in Uglich and Maloyaroslavets, now - in northern Apatity).

Since the late 1990s the national Russian resort center for children "Orlyonok" has hosted the festivals of visual arts run by the Russian film director V. Grammatikov - with film/TV/computer and journalism workshops and master classes for children and teenagers. Plus the activity of the Laboratory of Screen Arts at the Institute of Art Education of the Russian Academy of Education (till 2000 headed by professor Yury Usov, and now by Dr. Larissa Bazhenova). Several interested projects were implemented by the Laboratory of Media Education of the Russian Academy of Education (chaired by professor Ludmila Zaznobina (1939-2000, modern chair is Dr. Elena Bondarenko), including the draft of the Standard of Media Education integrated into secondary curriculum (1998).

Media educational projects and research done by the members of our Association were funded not only by the grants of the President of the Russian Federation, Russian Foundation for Humanities and Ministry of Education of Russia, but also American, German, French and Swiss research grants and scholarships. Here are just some names among the leaders of research projects, distinguished by the grants - Yury Usov, Stal Penzin, Elena Bondarenko, Anastasia Novikova, Nikolai Hilko, and others.

Svetlana Gudilina

I'd like to focus on school media education. Today media education in schools is developing in two main directions - as a special field of extra-curricula training and as a cross-curriculum, integrated field. In both cases methods of work with media texts are under discussion.

The main difference is that in extra-curricula education with more instruction hours pupils have an opportunity to get the deeper insight into the work of mass media. While at other subjects, as we all understand, in the first place the subject matter objectives are dealt with, and only if time permits, some elements of media education are integrated, that have junctions with the topic under study. Still it is the second direction that determines the mass integration of media education for all school children, and not only for those who attend film/TV/radio/school newspaper clubs, and other extra curricula activities.

The monitoring of the integration of media education in schools showed that both for teachers and for parents it appears to be of current concern and a perspective direction. It's a must now to talk about the increasing role of the media, their influence on teenagers and the need for the special training of school children in sensible perception of media texts of different types and genres. However one needs to realize that media education is not obligatory in schools and none of the federal educational standards contains the direct reference to media education, therefore not every teacher deals or planning to deal with it in future. Another detail of the condition of media education development is that the term "media education" still remains vague for the broad circle of pedagogic community. Here's the example. Each year we add new participants to our experimental field in media education. On the one hand, we see the enthusiasm of teachers, interested in this direction, and interest and some appreciation of our research in education administration. On the other hand, we discover that not only some teachers but also head teachers/supervisors hear about media education for the first time. This fact should be taken in consideration, although it first may sound shocking and improbable.

There always have been and will be problems in a new and "live" activity. Therefore I'd like to tell also about our successes, our annual conferences "Educational Technologies of the XXI century", which include the following sessions: instructional design, media education technologies in teaching and learning, informational – communicative technologies in education, pedagogical technologies in creating media and web projects (www.art.io-so.ru). Every year the number of participants grows along with the number of enthusiasts, who are involved in media education and information culture in primary, secondary school and higher education.

Valery Monastyrsky

Unfortunately I don't have enough information to objectively evaluate the current state of media education on the whole in the country. My impression is that it is still the field depending on initiative activity of enthusiasts,

who are supported by the Russian Association for Film and Media Education. However there are obvious achievements: journal 'Media Education', research publications and teaching manuals, proving of the continuous search, widening of the sphere of research interests, inclusion of new media objects. The main problem to my mind is the absence of the shaped public opinion about the necessity for media education as the component of secondary education, and media literacy as the component of general culture of the modern personality. In its turn, the problem leads to another - absence of the official state demand for qualified specialists in the field.

Oleg Baranov

Media education issues of children and youth are still the domain of individual enthusiasts in Russia. There is no state policy about it, and we lack the purposeful and systematic state coordination in developing the theory and methods of media education, forms of administration and teacher training programs. The most prolific team that is working on these problems is the one headed by professor Alexander Fedorov. They are the closest to elaborating the future model of media education.

Leonid Usenko

Undoubtedly, the contemporary condition of media education in Russia is characterized by certain advantages. As it has been mentioned above, the great achievement is the establishment of the new university specialization "media education" (in 2003 the complete set of curricula for this minor was developed by the research group of members of the Association for Film and Media Education headed by Alexander Fedorov). University instructors, post graduate and undergraduate students can study Fedorov's monograph "Media Education: History, Theory and Methodology" (2001) and the textbook "Media Education and Media Literacy" (2004). The research experience of 2001 is widened and deepened in the monograph co-authored by Alexander Fedorov and Irina Chelysheva "Media Education in Russia" (2002) (Irina Chelysheva defended her Ph.D. dissertation on history of media education in Russia), in further books by Alexander Fedorov "Media Education in Pedagogical Institutes" (2003) and "Media Education in Foreign Countries" (2003), 'Media Education of the Future Pedagogy' (2005). One of my Ph.D. students (N.Vedenejeva) is going to defend her thesis on the pedagogical lessons of Italian neo-realism. Thus, there are obvious academic achievements in history and theory of media education.

However some aspects of practice of media education, in particular - film education in schools and universities -

are less impressive. For today's young generation the experience of interaction with media culture (alas!) is connected with the bombardment of American media garbage. And this leads to creation of stereotypes that are so hard for teachers to oppose to. As a rule, practical film education is more successful not in schools and colleges but in film/video clubs, although media education now is increasingly integrating into traditional subjects. Speaking of the media education practice in Rostov-on-Don, I'd like to mention TV programs by E. Berezhnaya, broadcasted on the TV channel Don-TR. Rostov State university offers courses in media and film, journalism. I'm teaching film studies courses in Lyceum under the Rostov State University, in the Institute of Business, Management and Law, in Rostov State Pedagogical University. Film club movement is reviving in Rostov too: S.Novikova and A.Mityuhin direct two of them. The centre of media education in Don region is now Taganrog State Pedagogical Institute with its various projects and programs.

Nikolai Hilko

Certainly the present condition of the development of media education in Russia can be considered dynamic, but leaves much to be desired, especially in Siberian regions. Film education in the form of electives, extra-curricula clubs are replaced by elite video clubs, accumulating the flow of Western film production. At the same time the opportunities of media education on the material of press are being widened because of the growing number of higher education institutions training journalists, including television journalists. Media education requires application of modern digital and information technologies, providing the conditions for the realization of socio-cultural regional projects, initiatives on setting up the "preserved areas" within the ecology of screen culture, film/TV centers of retrospective character.

In training future specialists in advertising, the creativity in screen sphere plays a special role, being based on the set of methods of pragmatic image creation. However there are problems in somewhat "soullessness" of modern ads, their alienation from the creative potential of a client. The integrated media education provides opportunities for the realization of interactive web technologies in intellectual, aesthetic and art directions. There's a tendency to integrate interactive computer programs in traditional knowledge systems.

Photo-creativity of pupils needs to be developed too, either in out-of-school clubs, or at "young technician's stations". Low quality and vulgarity of some TV/radio production raises the question of the responsibility of people running media agencies before the youth. Hereby television is increasingly becoming a team creative acti-

vity in media education - for example, within the framework of the reflection of pupils of the events of their micro environment of education and leisure in schools, and out-of-school clubs. Children's TV journalism moulds the system of perception and the new way of thinking, thus promoting the cultural creativity, integration of media technologies into developing knowledge.

Natalya Kirillova

I think that media education in our country is on the right track, and can be viewed as a developing system. There are a lot of accomplishments in the field:

- the experience of preceding decades in film/media education, both Russian and foreign, has been studied and summarized;
- Russian Association for Film and Media Education (founding members included N.Lebedev, Y.Usov, O. Baranov, S. Penzin, I. Vaisfeld and others; since 2003 the Association has been headed by A. Fedorov and G. Polichko);
- formation of the system of main directions in media pedagogy;
- development of the administrative necessity for teacher training in media education.

Still the problem here is much bigger that it seems at first sight, and namely, in consists in the fact that "super-task" of media education is not determined completely, unlike the well elaborated methodology of media education. Theoretical-conceptual basis of media education, implemented for many years by representatives of different sciences (journalism, art studies, pedagogy, cultural studies, sociology, aesthetics, etc.) independent from each other, led to the field narrowness as the main problem of Russian media education. One of the principal objectives today is the scientific-methodological integration, consolidation of all efforts - of academicians, practitioners, authorities - to determine the main directions of media education as the factor of social modernization. I believe this aim is able to unite the efforts of teachers and critics, journalists and cultural studies educators, sociologists and politicians in forming of the new public consciousness, spiritual culture of a personality.

Tatiana Shak

I'll try to express my point of view not as a media educator but as a musicologist working on the problem of integrating principles of media education into the practice of supplementary training of a teacher of music and a musician. It's quite difficult to define the current state of media education component in modern music

education. Unfortunately, we face the insufficient awareness of professional musicians of this direction. The term itself and its definition raise questions. For example, the course "Computer applications in music", aimed at providing the elementary computer literacy for future musicians, is sometimes equated to media education! There are a lot of reasons for a discreet attitude of musicians to media education. They include the conservatism of the conservatory's education, resisting any innovations, and psychological motives (for many musicians it's more important to HEAR, than to SEE. Sound for them is self-meaningful, all-sufficient; it substitutes the visual imagery, and doesn't become a sound design. It should be noted that methodology of media education, focusing on screen arts, in our opinion is underestimating the role of music as an essential component of a media text.

Still the modern condition of musical culture demands a certain updating in training of professional musicians. And we can't do without media technologies. The music conservatory of Krasnodar State University of Culture and Arts is integrating the media pedagogy in music education and is working on creation of supplementary training for musicians in new qualifications, which emerged due to the development of musical culture and music business in Russia. We've accumulated considerable experience in creative student production accentuating the musical component (ads, music videos, television programs, etc.).

Oleg Baranov

The media education of the 1960's - 1970s appears to me as the most interesting. This period is characterized by the great involvement of Arts agents in rising of the audiovisual culture of the youth. We witnessed an amazing phenomenon-junction of the pedagogy and Arts studies: teachers became art critics, and art critics became teachers. It's at the intersection of education and arts studies that were developed the mutually enriching models of film education in Tver, Voronezh, Kurgan, Armavir, Moscow and Taganrog. Provincial centres of film education were leading in the field. In Moscow and then Petersburg these models were synthesized, and the general strategy of the development of the film education system with joint efforts of state structures of culture and education was clarified. The Union of Cineastes took an active part in this too.

Press of the 1960s - 1970s paid considerable attention to the system of film education, summarized the work experience. Magazines "Cinema Art", "People's Education" published very interesting articles related to this topic. Publishing houses BPSK and 'Prosveschenije' published series of books on film education in different

regions of the country. Actors, directors, screen writers were often guests of young film clubs, which hosted interesting meetings.

Today, for example, in Tver, there are constant film productions, including feature films and TV series. But one can't even come close to the film group, not to mention arranging the meeting with school children. Newspapers inform readers about the hotel the film crew is staying at, which sauna they go to, what they eat, etc. but not a word of the artistic problems of modern cinema art.

Nikolai Hilko

If we speak about the accumulated experience in media education in Russia, the following activities are considered by us as the most valuable for the current socio cultural situation:

- establishment of contacts on film/media education between universities, colleges of Arts, schools and pre-school institutions;
- regular national and regional conferences on urgent problems of media culture and media education, exchange of practices;
- media centers activity, comprising traits of a movie theater and a film club, including show programs and at the same time working in education, entertainment, and "edutainment";
- activity of film clubs as the form of social life and social communication (incl. screenings of film classics, propaganda of the best works of art of cinema art, etc.);
- screenings of amateur films, the movement of film fans, their collaboration with television, combining the technical and creative training;
- polycultural classes using media in the space of the dialogue of cultures;
- film/TV/ video workshops, synthesizing education and leisure (film lyceums, arts lyceums) in the system of the supplementary education;
- informal voluntary clubs in children radio centers at summer camps, schools, colleges;
- clubs of photography, with "exchange circles", regular exhibitions, social- publicist collections, etc.;
- film museums and children film theaters;
- educational projects on TV channels using computer graphics, archive and new film/photo/video documentary;
- creation of the folklore television programs engaging school pupils;
- slide-clubs, screen photography studios, festivals of this direction;
- film/video centers, providing service for kindergartens, schools and summer camps.

Tatiana Shak:

The most considerable result of the efforts of several generations of enthusiasts of media education in Russia is the accreditation of the new minor in education - "Media education" and journal 'Media Education'. Plus the number of books by Alexander Fedorov on media education.

Alexander Korochensky

In my opinion most important is the experience collected by the representatives of film education - the direction, that has successfully developed in Russia for many decades and was based on the profound national traditions of theory of cinematography and film criticism.

Valery Gura

For me too, the film education experience seems to be very valuable, including organization of film clubs, film forums, supported by the developed film studies.

Valery Monastyrsky

I am of the same opinion

Stal Penzin

I could go into the detail account of it, but I'd rather refer the interested colleagues to monographs by Alexander Fedorov - "Media Education: History, Theory and Methods" (2001) and by Alexander Fedorov and Irina Chelysheva "Media Education in Russia: Brief History" (2002). They give a complete account of media education experience, and draw conclusions that I agree with. On the whole, I would distinguish Fedorov's works as one of the best in the field.

Svetlana Gudilina

And I would not like to distinguish someone. All initiatives are very important and valuable, because they contribute to the vital movement. We are working on media an education technology, which are used in schools, therefore for our research team and teachers who experiment with us, the standard of integrated media education, elaborated by Professor Ludmila Zaznobina, is the keystone.

Alexander Sharikov

In general the whole experience - theoretical, practical, and historical - is important for the development of Russian media education. It's difficult for me to make a distinction of something special. I think it is unique as regards other countries.

Alexander Korochensky

In foreign experience the most interesting and valuable for Russia are the achievements of humanistic media education, aimed at the democratic values, at the variety of resources of mass media in order to develop a personality intellectually and spiritually, teaching of children and adults the literate and effective perception of mass media, training the skills of independent critical analysis, interpretation and evaluation of mass media and media texts. Valuable are in the first place those foreign media education practices that help to enrich the spiritual world, culture of a modern person (including one's civic and political culture), preparing for the active life in the information saturated environment, turning into the cognitive and critical participant of mass communication processes. These are the works of L. Masterman, D. Buckingham, C. Bazalgette, K. Tyner, J. Gonnet and other representatives of humanistic, democratic schools in media education.

Oleg Baranov

Of course the experience of foreign colleagues can assist the development of Russian media education. Besides the summarizing and systematizing of own approaches to solving the problem, perhaps we need to study the system of state approaches to management of media education, and not directly copy the contents, forms and methods of work. The attempt of Ministry of Education to transfer the western model on to the Russian school leads to the loss of individuality. One can't, as K.Ushinsky said still back in the 19th century, to relocate the western experience on Russian realia. We need to take into account the specifics of the people, its national peculiarities. Though of course a school teacher needs to have access to the information about foreign curricula. Take for example, Russian TV: when the audience watches mainly western film production and western TV shows, it leads to the low culture of senses of a young person.

Svetlana Gudilina

Undoubtedly the study of foreign experience is useful and essential. But I would say that Russian media education experience can help foreign colleagues as well.

There are a lot of ways of exchange of experience - seminars, conferences, Internet workshops, video conferences. Perhaps, language problems might occur, but they can be solved. As the most effective I'd suggest making a project, in which different research schools, pedagogical community, teenagers and parents could take part.

Alexander Sharikov

I agree that we need collaborative media educational researches both fundamental and applied.

Nikolai Hilko

We could organize joint festivals of media arts; integrate international media education programs, set up exchange visits to media centers.

Tatiana Shak

Besides I'd like to learn if there are practices in integration of media education in music education in other countries, and which directions they are working in.

Stal Penzin

Of course the study of the foreign media education experience can play an important role. As for my own experience, when French exchange students from Rennes University came to Voronezh Pedagogical University, they chose three courses to study: the Russian language, Russian literature and History of Cinema Art. I was teaching them the latter course, including for instance the work of A.Tarkovsky and N.Mikhalkov. This fact proves the popularity of media education in France. Therefore, we also need to study media education experience of France, Great Britain, Canada, the USA, Germany and other countries.

Alexander Korochensky

I'd like to highlight the connection of media pedagogy and media criticism. Media criticism is the form of operative cognition and evaluation of media practice and media texts, and therefore called upon to become one of the most important components of media educational activity - as in its journalism field (mass media criticism in press, based mainly on the direct practical cognition and the assessment of media practices and media texts; film criticism in press), and in the form of academic criticism of mass media, implemented through strictly academic approaches and methods. Ways of interaction of media criticism and media education are various- from use of published articles in classroom to journalistic and

research activities of media educators, as demonstrated by Alexander Fedorov and others.

Oleg Baranov

Integration of media criticism and media education is necessary. There is need for the mass press agency, targeted at teachers, university instructors, where media critics together with media educators would deeply, far and wide analyze the condition of film/video/media process, would determine the possible approaches to teaching media texts of different types and genres in schools and universities. Media criticism should be targeted at young audience, be comprehensible and purposeful, has a distinct educational message. Media critics should understand and accept the standpoint of the teacher.

Nikolai Hilko

The role of media criticism in my opinion consists in selective, differentiating and evaluating-reflexive activity concerning any information. It is absolutely necessary in developing of the culture of thinking. Educational media / film criticism can interact within the system of media education through the forms of clubs, round table discussions, TV- and Internet conferences.

Alexander Sharikov

From Greek *kritikos* is the art of judgment. If we accept this definition, then criticism is the essential part of media education, one of its aims. What is the attitude of media critics to media education? I think there is no univocal answer to that, but gradually the media critics' community begins to understand that media education, both as a special and as integrated field, is the indispensable element for the valid functioning of the media sphere itself. Pragmatically, media critics should take an active part in media education, teach, and set standards and models that media educators could use in their practice.

Valery Monastyrsky

I'd limit myself with the example of film education. Film criticism is an ally of film education. Talented film criticism, included into the process of film education promotes its activation, increase of its problem accentuation, vitality and creativity, and also is one of the means to overcome "didactic" self-righteousness.

Tatiana Shak

I'll try to continue by the example of music criticism, as one of the components of media education for musicians. Its state is much to be desired, because music criticism and music journalism focus their attention mainly on academic genres and composers (with the exception of professional jazz critics). The following problems thus are left out:

- popular (mass) music culture (it is covered generally by journalists who don't have music education);
- functioning of music in the structure of a media text (music video, music in ads, music in TV programs, music in feature films or documentary);
- perception of music in a media text;
- work of composers writing for films;
- use of classical music in media texts, etc.

All of the above can become an object for study of music critics and an important component of media education for musicians. The problem of training of a music media critic is vital also for the Conservatory major "Music Studies". It's aimed at teaching mainly prospective music critics, but till now has been focused on academic direction. Perhaps the new qualification, enriched with principles of media education - "Musical Journalism" can solve this problem.

Valery Gura

Media criticism is important, to my mind, for professionals, but for broad masses it exercises only a limited effect because ordinary people including youth rarely read such publications. Although of course media criticism can help sharpen the aims of media education and raise the effectiveness of pedagogical technologies.

Stal Penzin

And I think that media criticism can achieve a lot. It's very encouraging for example that Guild of Film Critics of Russia twice awarded prizes for work in media education - in 2001 and 2003 (to Alexander Fedorov and me). The newspaper of the Union of cinematographers of Russia "SK-News" has published quite a few of my articles about media education in Voronezh. But the magazine "Film Art" pays almost no attention to the problems of film and media education. In short, there is huge potential for fruitful alliance of media criticism and media education, but its realization is very weak so far.

Alexander Fedorov

I'd like to point out that recently the important step toward the expansion of the interaction of media criticism

and media education has been made. Thanks to the efforts of professor Alexander Korochensky the Internet site "Media Review" (<http://mediareview.by.ru>) was launched, where the problems of both media criticism and media education are combined for the first time.

Alexander Korochensky

I'm sure that in Russia the necessity for the opening of the new university pedagogical major "media education" (and not only the minor qualification) is imminent. This new major will be the step, adequate to the modern social-humanities significance of media education. Training within the framework of minor qualification lets preparing only "incomplete" specialists in the field. Maximum immersion in theory and methodology of media education can be achieved only through the major. The present state of media education theory and practice technically gives the opportunity to introduce the corresponding pedagogical major – under the condition of media education growth as the academic field and providing the readiness of mass Russian teaching community to accept such specialists.

I expect future graduates majored in media education to be employed in higher education institutions and schools above all. Today the number of teachers able to teach media education in schools, colleges and universities is very small compared to the objective social demand for the qualified specialists of the kind.

Valery Gura

I think that the launching of the new specialty "Media education" is actual and essential, parallel with informing the public about the significance of this qualification in the epoch of the information society.

Oleg Baranov

And I doubt that the new specialization Media Education will solve the problem. For instance, where will a media teacher work? In school? Will he get a full-time time job? Which institutes and universities can prepare such specialists? I think we should consider integrated training, comprising specializations of a teacher and of an art critic. These specialists should work in professional development institutes, city and district teaching resource centers, providing help for schools and institutes. In my opinion, it is essential to introduce obligatory courses and seminars on media education into the State Standard of Higher Pedagogical Education. It will give an opportunity to a teacher of any subject to integrate media education. But one shouldn't connect media education with only philological or historical specialization. Today a

teacher of each subject should be ready (at least on a basic level) to work on developing the media culture of a personality.

Tatiana Shak

Applied to music, I see the necessity of introduction to the State Standard of Education the new specializations, which are needed under the modern condition of music culture and music business in Russia. It will allow to solve the problem of employment in spheres of culture - leisure activity, mass media, news in music (for example, "Music Journalism", "Music Editing on Radio and Television", "Computer Adaptation of Music", "Teacher of the Electronic Instruments"). One shouldn't also forget the teachers of music schools and teachers of music in secondary schools, who also need to be media literate and teach traditional subjects (Listening to Music, Music Literature, and Music) taking into account media technologies. I don't exclude that in the nearest future there's going to emerge the new specialty "Music Media Educator".

Stal Penzin

The university major "Media Education" seems to me very necessary. As for the employment, I'm sure that this qualification will be demanded - in the first place qualified media teachers could teach in universities, colleges, schools, various out-of-school institutions. It's not necessary to think that such specialty should become widely spread in each university or pedagogical institute. State Institute of Cinematography, for instance, is the only one in the country to give degrees to 20-30 graduates majoring in "Film Studies" annually. However no one doubts the right of existence of this specialty.

Natalya Kirillova

For me the introduction of departments "Cross Cultural (mass) Communications" with main specializations:

"Theory and History of Media Culture" and "Management in Media Sphere" into universities and pedagogical institutes looks as one of the most promising directions. This qualification will let the graduates to join the system of media education in both research and practice directions: to teach "Foundations of Media Culture" in schools and colleges, engage in media criticism and sociology, work as consultants, experts or analysts in executive and legislative authority's bodies, TV/radio companies, information agencies, press, etc.

This major will fill media education with new contents and will enable to vary its forms. But most importantly, it will unite efforts of those, who are connected with proble-

ms of media in this form or another – Ministry of Education of the Russian Federation, Ministry of Culture of Russia, Union of Cineastes, Union of Journalists, and others.

Nikolai Hilko

Being a consistent proponent of the launching of the new university major “Media Education”, I'll focus of the following employment opportunities for qualified media educators:

- media educator in cultural studies (teacher in colleges or universities);
- programmer (teacher of computer design/instructional design);
- director of the center of film/photo/video children's production (out-of-school centers);
- supervisor of the children's film club;
- recreation media teacher;
- librarian;
- editor, journalist;
- TV programs director;
- designer (Art schools);
- media teacher-rehabilitator (rehab centers, psycho neurological centers);

Svetlana Gudilina

As for the development of media education naturally we need to start thinking about the training of specialists. Schools need qualified media teachers. Many schools would be happy to hire a specialist for setting up a journalist's club or school television, but it's not easy to find a teacher who knows the specifics of media education.

Since media education is more than a stand alone subject, we need to consider its integrated nature. Therefore besides the new university major ‘Media Education’, we need to raise the question about the integration of media education objectives into the courses in Methods of Teaching for all subjects. One may argue about which school subjects can be loaded with media educational aspects. But the experiments which are already being conducted and leading to interesting results, will be very useful for future teachers.

Alexander Sharikov

I think that today qualified media educators are in great demand, and especially in higher education. Recently there occurred many new specializations, somehow connected to the sphere of mass communications. “Advertisement” and “Public Relations” are among of them. The common set of courses for such specializations

includes “Theory of Mass Communications”, “Sociology of Mass Communications”. Due to the fact that no one trains specialists in these subjects so far (at least I haven't heard of it), there's a lacuna.

Media education could become a specialization within somewhat broader circle of majors, specifically, in communications. Therefore I suppose that it is appropriate to open departments of communications, including following specializations:

- communications studies (general theory of communications);
- media education;
- journalism (with minors in press, photography, TV, radio, Internet);
- advertisement;
- public relations;
- management in the sphere of mass communications.

Perhaps it should also include training of specialists in rhetoric that in this context is understood as the theory and practice of speech communication. Maybe other minors will add to it too, film studies among other. All these specializations can have a common basis, and then the employment problem would be easier solved since students could quite quickly accommodate and get re-education within the range of above mentioned specializations. Judging by the tendencies in development, soon Russia will experience deficit of specialists in these fields.

Alexander Fedorov

The idea of Professor Alexander Sharikov to create the Departments of Communications at big universities seems to me very promising and convincing. Moreover that European and American universities have long replaced the traditional departments of journalism with such departments, comprising of course all functions of training future professionals in the sphere of press, radio, television and Internet. I think another option is to open the departments of “Information Technologies in Education” at pedagogical institutes. These departments could offer education in following:

- computer sciences;
- information security;
- media education;
- management in educational IT s;
- supervision of leisure activities with media; etc.

These departments would perhaps be suitable in universities of Culture and Arts. Then the set of specializations could be the following:

- cultural studies;

- media education;
- arts studies (including theatre and film studies);
- management in sphere of culture, media and education, etc.

Today we have prepared the complete package of documents (draft of the educational standard, curriculum, syllabus, etc.) for the university/institute's major "Media Education", that is currently under the review at the Ministry of Education and Science of Russia

Tatiana Shak

We need propaganda and advertisement of media education among general public and "authorities" as far as its necessity concerns, and the need for the specialization. The Association for Film and Media Education should promote the exchange of experience between media educators working in different fields; hold regular conferences (including via Internet) on media education problems; set up workshops of the best teachers; organize contests of students' creative media works. In general, I'm optimistic about the future development of media education in Russia, as life itself necessitates it. Our work shows that students of music institutes are ready to adapt to new forms of learning with media technologies. But are teachers and institutes ready for that? The application of principles of media education in teaching is possible only under the condition of breaking down the outdated stereotypes in the consciousness of the faculty.

Alexander Korochensky

First we need to "enlighten" the "enlighteners"- i.e. to effectively and widely integrate the pioneer ideas and concepts of media education into the academic and education environment, in order to turn media education into the acknowledged and obligatory component of the educational process on different levels of system of education, and the obligatory element of public-informing activity, targeted at various age and social groups. The role of Russian Association for Film and Media Education can be the leading one. It is aimed at becoming the nucleus of the intellectual and executive consolidation of representatives of different directions and schools in national media education. The first thing to be initiated and implemented by the Association is the series of national and international conferences.

Valery Monastyrsky

Main aims are to continue patiently developing the public opinion about the need for media education as an integral part of the personality's culture, provision of its

information freedom and means of psychological defense against manipulative impacts of media; educational activity and other measures aimed at raising the awareness and media culture level of people, together with above mentioned state and public institutions; exchange of practices between the effective centers of media education, its generalization and promotion.

Valery Gura

In my opinion, the main task of Russian Association for Film and Media Education is the coordination of the efforts of media education activists, Ministry of Culture, Ministry of Education and Science, Russian Academy of Education, Russian Union of Cineastes, aimed at the development of a modern media literate citizen, able to use media for personal growth and effective work. To do that the Russian Association for Film and Media Education has to possess sufficient financial resources and empowerment, for example, to be able to assign age ratings to media production and write recommendations for possible target audience. Although it is difficult to achieve today.

In the first place media education itself needs to be developed, filled with specific courses, syllabi, contents.

Oleg Baranov

The principal task of the Russian Association for Film and Media Education is to succeed in building the interaction of all organizations involved in education and upbringing of young generations, to summarize and systematize the experience of media educators, to determine the strategy and tactics of the development of film and media education, to create teaching manuals.

Stal Penzin

Here are my suggestions:

a) We need a film/video anthology. As soon as I got the VCR, I immediately started compiling video sequences for classes: TV programs about cinema, documentaries about directors/ actors/etc., film episodes. And now the film center named after V.Shukshin, which I run, has a rich collection of valuable audiovisual material. Because if we talk about cinema - same as with music or art - we need illustrations, you can't do without them. Or imagine a literature teacher, whose students don't have an access to a library. However the majority of Russian schools, institutes and even city libraries don't have media centers. Maybe the Ministry of Culture could encourage Russian Institute of Cinematography's faculty and staff prepares such teach-

teaching aids - either on tapes or DVDs.

b) We need to catch the attention of those businessmen who are interested in media education ideas. For example, there's a businessman in my native Voronezh funding the video club in a state library, and another one, who finances the Shukshin film center: provides funds for video purchases, publications. Another entrepreneur has collected a big set of art house films.

I consider these points as basic condition for promotion of mass media education in this country.

Natalya Kirillova

One of the main tasks of the Russian Association for Film and Media Education is to enhance the integration work, including holding conferences and forums, publications, expertise of curricula, research grants, academic exchanges, etc.

Nikolai Hilko

One of the most important tasks of the Russian Association for Film and Media Education (provided the support of Ministry of Culture, Ministry of Education and Science, Russian Academy of Education, and other interested organizations) are the following:

- promotion of propaganda of screen culture as a form of aesthetical, artistic and creative development;
- activation of efforts to saturate the media education centers with ethnic-cultural content;
- creation of the database of these media texts in order to develop creative resources of folk art;
- development of the audience's culture, depth of the perception of screen works of art by the audience of difference ages;
- setting up children-youth festivals of media creative-ness.

Perspectives of the development of media education in Russia in the nearest future consist in overcoming destructive orientations in viewers' culture and in educating young people about spiritual, ethnic, ethnic-cultural and aesthetical values through media, enhancing of the patriotic and civic education in the sphere of screen culture.

The following means are necessary for that:

- 1) To include media culture in the structure of education standard for all levels of general education;
- 2) To organize training of media educators of different specializations within the frameworks of the new

specialization "Media Education" and the specializations "Cultural Studies", "Social-cultural Performance", "Social Pedagogy", "Information Security", "Library and Bibliography" as well.

3) To organize regular screenings of Russian films with following discussions in educational institutions and out-of-school leisure centers;

4) To widen the broadcast and raise the prestige of the television channel "Culture", distinguishing three directions: Arts, Leisure, Folk Art;

5) To add to the programming of federal and state TV channels educational, entertainment, scientific, sport, culture and analytical programs for children and adults, and also the best samples of Russian cinematography (at the expense of some reduction of the share of foreign film production and of course ceasing broadcast of programs and films loaded with violence, debauch, befogging human ethics.

Leonid Usenko

By mutual efforts we need to launch the wide integration of curricula and media education courses for pre-service and in-service teachers (seminars, summer schools, conferences, publications, etc.). The main aim of media education should become the opposition to "mass culture". The only TV channel that tries to do this difficult job is "Culture".

Svetlana Gudilina

Certainly the problem should be solved on the level of Ministry of Education of Russia, and specialists of the Russian Academy of Education, Association for Film and Media Education, Ministry of Culture, Union of Cineastes can help in working out foundational documents. Only then it will be possible to see the results of work of institutes training media educators, and the results of work in schools that can realize the ideas of media education through these media educators, develop children's and teenagers' knowledge and skills necessary for this challenging and information saturated world.

Alexander Sharikov

As any association uniting its members according to their professional activity, Russian Association for Film and Media Education should work in at least the following directions:

-interchange of experience that in particular presupposes: publications (including our journal 'Media

Education'; Internet site (<http://www.edu.of.ru/mediaeducation> - Russian and English versions) with such materials, current news in the field; holding seminars, conferences; festivals of children's creativeness; -defense of the field's interests: interaction with state federal and regional structures - Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Ministry of Culture and Mass Communications, Federation Council, State Duma, Administration of the President, administrations and legislative bodies of the Russian Federation areas, etc.; -incorporation of media education ideas in public opinion: interaction with press; with other social organizations (Union of Cineastes, Union of Journalists, etc.); international cooperation with media education associations.

But perhaps the most important direction of work is the establishment of departments or at least the media education major. It is critical to start systematical training of specialists and prepare the complete infrastructure (textbooks, teaching manuals, etc.).

Alexander Fedorov

The Russian Association for Film and Media Education undoubtedly has a lot of objectives. Most of them require of course the effective collaboration (and mutual understanding) with Ministries and other organizations. And most significantly - substantial financing.

I'd like to remind that the Association annually holds media education festival for school children (run by Gennady Polichko). The members of the Association have an opportunity to learn about their colleagues' experience and to share their own through the journal 'Media Education' and site of Association located at the federal portal of Ministry of Education and Science of the Russian Federation (<http://www.edu.of.ru/mediaeducation>). I invite everyone who's interested to contribute their articles.

Media educational topics (many of which are full-text copies) - monographs, textbooks, articles, curricula - may be read at the following sites <http://www.mediaeducation.boom.ru>, <http://www.medialiteracy.boom.ru>, <http://mediareview.by.ru/mediaeng.htm>, <http://www.mediaeducation.ru>, <http://www.ifap.ru>, <http://www.auditorium.ru> and others.

Alexander Korochensky

The development of media education till recently was implemented with elaborating of its theoretical-conceptual foundations and methods of teaching questions on the agenda. For many years the scientific-conceptual

research in the field has been realized by the representatives of various academic fields and scholarly-pedagogical schools, working discretely. In my opinion, further field narrowing of scientific approaches and concepts of media education essence and aims, inherent trait of some projects, can lead to failures. One cannot work with smaller problems while problems of general theory, concept-related remain unsolved. Field limitation is the main, although quite solvable problem of the current stage of Russian media education; it's its "infant illness".

Today with a considerable scientific material available, we need the quality breakthrough. There comes the stage of conceptual consolidation of knowledge about media education, complex scientific criticism and systematizing of research, done by representatives of various directions and approaches in theory and methods of media education and film education, media education on the material of press, TV, video, advertisement, Internet, representatives of journalism schools and communication studies. Success of such consolidation is the prerequisite of further development of Russian media education required to infuse the achievements of the past years - both Russian and foreign.

Series of cross discipline, cross field scientific forums, uniting representatives of all main directions in media education and promoting the exchange of theoretical and practical experience, interaction of different approaches, could contribute to such consolidation. The vital necessity for large-scale academic activities of the kind is obvious today - otherwise media education efforts will be stuck in 1st or 2nd gear. We need to brainstorm the key problems of media education through the discussion process of the leading representatives of different directions in media education. Of course we cannot hope that it will lead to theoretical-conceptual consensus of opinion among media educators. However better understanding and convergence of standpoints (for example, through improving, unification of key concepts of media education) can be achieved.

Oleg Baranov

To talk about the perspectives of the development of media education in Russia means to talk about the problem of training qualified media teachers, able to determine the direction of own work. We need to clearly resolve aims and objectives of this training provide all the necessary facilities. It needs to be done not on the enthusiasts' level, but on the State level.

Natalya Kirillova

Perspectives of the media education development in Russia are directly connected to the process of sociali-

zation of the personality in the XXI century, problems of developing the foundations of the civic society that is especially vital and significant.

Alexander Fedorov

So, media education today maybe divided into the following directions: 1) media education of future professionals in media sphere-journalists (press, radio, TV, Internet), cinematographers, editors, producers, etc.; 2) media education of pre-service teachers in universities, pedagogical institutes, training for in-service teachers at professional development courses; 3) media education as part of the general education of school pupils and students in schools, colleges, institutes (that in its turn can be integrated with traditional subjects or autonomous (clubs, optional subjects); 4) media education in leisure centers (Palaces of Culture, out-of-school centers, children clubs); 5) distance media education of children and adults through television, radio, Internet (media criticism plays a very important role here); 6) self/independent/continuous media education (theoretically lifelong).

Media education is closely connected not only to pedagogics and art education, but with such academic fields as Arts studies (including film studies, literature, and theatre studies), cultural studies, history (history of world art culture), psychology (art psychology, creativity) and others. Responding to the needs of modern pedagogy in development of a personality, media education broadens the spectrum of methods and forms of classes. And comprehensive study of press, cinema, television, video, Internet, virtual computer world (synthesizing traits of almost all traditional mass media) helps to correct for example such significant drawbacks of traditional aesthetical education as the isolated, one-sided study of literature, music or art, separate study of the form (so-called "imagery") and contents while analyzing a specific work. Media education involves heuristic methods of teaching, based on problem solving role-plays and other productive forms of teaching, developing the individuality of a student, his/her independence of thinking, stimulating creative abilities through the direct involvement in creative activities, perception, interpretation and analysis of the structure of a media text, learning about media culture. Media education combines lectures and practical classes to involve students in the process of media text production, merges the audience into the inner laboratory of main media occupations, which is possible both at the autonomous option and during the process of integration into traditional subjects.

I think that media education should be and partially is of high priority in Russia today, as shown by our discussion.

Acknowledgement

Council of the President of the Russian Federation for the Leading Research Groups of Russia (the leader of the project is Prof. A.Fedorov, grant NSH-657.2003.6). Leading Russian media educators, members of Russian Association for Film and Media Education (<http://www.edu.of.ru/mediaeducation>) discussed about their vision of the development of media education in modern Russia.

Dr. Oleg Baranov, associate professor of the Tver State Pedagogical University, Emeritus Teacher of the Russian Federation, member of the Russian Association for Film and Media Education, Union of Russian Cineastes, author of numerous publications on film and media education;

Prof. Dr. Alexander Fedorov, President of the Russian Association for Film and Media Education, main editor of Russian Pedagogical Journal 'Media Education', pro-rector of Taganrog State Pedagogical Institute, has authored many books, textbooks, programs and articles on media education;

Dr. Svetlana Gudilina, head of the Laboratory of Experimental Work in the Institute of Contents and Methods of Education of Russian Academy of Education, member of the Russian Association for Film and Media Education;

Dr. Valery Gura, head of the chair in Taganrog State Pedagogical Institute, member of the Russian Association of Film and Media Education; author of the monograph and articles on distance education;

Dr. Nikolai Hilko, senior research fellow of the Siberian Branch of the Russian Institute of Cultural Studies, member of the Russian Association for Film and Media Education, author of many books, teaching guides, and articles about media education;

Prof. Dr. Natalya Kirillova, professor of the Ural State University, member of the Russian Association for Film and Media Education, Union of Russian Cineastes, author of numerous books and articles on film and media education.

Prof. Dr. Alexander Korochensky, Dean of the Journalism Faculty of Belgorod State University, member of the Russian Association for Film and Media Education, Union of the Russian Journalists, author of the monograph, dedicated to problems of media criticism and media education;

Prof. Dr. Valery Monastyrsky, deputy director of the Institute of Social Work of Tambov State University, member of the Russian Association for Film and Media Education, author of many works on audiovisual education;

Dr. Stal Penzin, associate professor of Voronezh State University, member of the Russian Association for Film and Media Education, Union of Russian Cineastes, author of many books and articles on film education;

Dr. Tatiana Shak, associate professor of Krasnodar State University of Culture and Arts, directs the Centre of Music and IT, member of the Russian Association for Film and Media Education;

Prof. Dr. Alexander Sharikov, professor of the University "High School of Economics" (Moscow), member of the Russian Association for Film and Media Education, author of many books and articles on media education and sociology of media.

Prof. Dr. Leonid Usenko, professor of Rostov State Pedagogical University, member of Union of Russian Journalists, and the Russian Association for Film and Media Education, author of the books on history and theory of Art and Film education.



ASSESSMENT OF STUDENTS' MEDIA COMPETENCE: TEST RESULTS ANALYSIS

Alexander Fedorov

Abstract. Ascertaining levels of media competence (development in the field of media culture) of students is based on the classification of indicators developed by the author. In accordance with this classification, audience is invited to a basic blocks of questions and tasks. The targets are: to detect the levels of motivational indicators of audience's media competence (genre, thematic, psychological, therapeutic, emotional, cognitive, moral, intellectual, creative and aesthetic reasons which the audience contact with media texts); to identify the level of the user / contact rate (frequency of contacts with various kinds of media, user skills in relation to the media); to identify the level of cognitive / information index (knowledge of terminology, history and theory of media culture) of university students' media competence.

Keywords: assessment, media competence, test, media competence levels, university students, media education, media literacy, media culture, testing, analysis, university.

Key objectives of the audience media competence tests. Justification of the logic underlying the questions

Multiple-choice tests were intentionally chosen because they are less time-consuming due to their structuredness in comparison with tests with extended-response questions, and test results can be more easily analyzed.

Evaluation of the audience's media competence level is based on our classification of media competence (the audience's development in media culture) indicators [Fedorov, 2007, pp. 31-36].

According to this classification, students were offered to answer questions and to do assignments of several basic modules aimed at assessing the levels of the audience's media competence indicators: the *motivation indicator* (genre- and subject-based, psychological, therapeutic, emotional, epistemological, ethical, intellectual, creative and esthetic motives of contact with media texts); the *user / contact indicator* (frequency of contacts with different media, user's media skills); the *cognitive / informational indicator* (knowledge of media terminology, the history and theory of media culture); the *interpretation / appraisal indicator* (based on perception indicator levels of media literacy); the *creative indicator*.

In this paper we examined students' test results within the first three modules.

In the course of the experiment of the 2010 / 2011 academic year 226 students were tested: 123 first- and second-year students of Taganrog State Pedagogical Institute (TSPI, Taganrog) and 103 first- and second-year students of South Federal University (SFU, Rostov-on-Don).

In the course of the initial ascertaining experiment we took into consideration an important fact that neither TSPI nor SFU first- and second-year students are taught media culture, so their media competence develops spontaneously at this stage without educational intervention.

The students' distribution was the following:

Table 1. Gender Distribution of the Questioned Students

University Name	Gender	Number of Students
Taganrog State Pedagogical Institute (TSPI), Russia.	Female:	90
	Male:	33
	Total number of students:	123
South Federal University (SFU), Russia.	Female:	63
	Male:	40
	Total number of students:	103
TOTAL	Female total number:	153
	Male total number:	73
	Total number of students:	226

Assessment of the motivation indicator level of the audience's media competence: analysis of students' test results

The objective of the ascertaining experiment: to find out the audience's most popular motives (genre- and subject-based, psychological, therapeutic, emotional, epistemological, ethical, intellectual, creative and esthetic) of contact with media texts; the obtained information will enable to consider the audience's genuine preferences, pay attention to definite genres and subjects, motives that are popular with this audience and therefore exert the highest possible impact (ethical and psychological) on them. The received results are necessary for further comparison with their written creative papers, debates / discussions to better ascertain the audience's self-appraisal of their own preferences and the hidden motives revealed in the research.

Practical realization. The audience is offered a list of genres and subjects of different media (the printed media, radio, TV, internet, video / computer games), they are to choose the subjects and genres appealing to them. The respondents are also given a list of psychological, therapeutic, emotional, epistemological, ethical, intellectual, creative and esthetic motives of contact with media texts: they are offered to choose the motives they prefer.

Being conscious of the genre and subject preferences selected by a respondent, one can reliably surmise the type of other most important motives of contact with the media for the respondent. For instance, if a person prefers entertainment genres of media texts it tells that his / her leading motives of contact with the media are a pursuit of amusement, recreation, exciting experience, etc.

The printed media genres appealing to students. The analysis of the test results revealed that informational, analytical and political, literary genres are most popular with the students. Speaking of the SFU students, informational, analytical and political genres are in good demand (from 59.8% to 73.5% of the Rostov students chose these genres meanwhile the TSPI students' rate was from 49.6% to 63.4%); the boys mainly prefer analytical genres. Literary genres were chosen by 49.6% of the TSPI students and 33.3% of the SFU students.

The students' (both from Rostov and Taganrog) attitude to print advertising proved to be equally moderate in whole: from 13.8% to 14.7% of the students named advertisements among their preferences.

At any rate, practically more than half of the junior students showed their interest for information, analytics and political journalism in the contemporary press. The audience does not seem to be content only with the entertaining press sector (games, competitions) though it also attracted from 19.6% to 51.2% of the respondents. Only 2.9% of the Rostov students, apparently, tend to isolate themselves from the press as they definitely rejected having any favorite press genres.

In 2010, T. Myasnikova tested 200 German students of Ludwigsburg University of Education (157 female students and 43 male students) and 200 Russian students of Orenburg State University (150 female students and 50 male students) using some parts of our test [Myasnikova, 2010, p. 27].

It seemed interesting to us to compare the media preferences of students from four universities – South Federal University, Taganrog State Pedagogical Institute, Ludwigsburg University of Education and Orenburg State University.

About half of the Orenburg State University students (53%) named the informational genre as the most preferable what entirely coincided with the SFU and TSPI students' opinions. But the German students turned out to be more information-oriented - 93% [Myasnikova, 2010, p. 29]. On the other hand, in whole 50% (in the three universities) of the Russian students tend to read analytical press content while the German students' rate is only 29%.

The same goes with literary genres. The average preference rate here is 40% among the students of the three Russian universities and only 24% among the German students.

A wide divergence of opinion manifested itself in relation to games and competitions arranged by the press (from 19% to 51%). But towards advertisements all students' opinions were surprisingly unanimous – in a very short range from 9% to 15% of preferences.

Radio transmission genres appealing to students. The students' preferences in radio transmission genres much more correspond to the general media orientation of the wide audience. In Taganrog, Rostov, Orenburg and Ludwigsburg the overwhelming majority of students (especially females) (from 64% to 82.9%) prefer pop / rock music radio programs. And the preference rate of the students from Ludwigsburg is 81%.

Radio games and competitions look less impressive against this background – from 5.5% to 24.4% of preferences.

The number of classical, jazz and folk music lovers in whole does not exceed 18%, and the male audience absolutely denies listening to folk music. For example, classical music scored only 14% with the students from Ludwigsburg University of Education.

As for informational radio genres here the students' preference rate correlates with their choices in the press: from 42% to 51% of the students from the both countries eagerly listen to news radio programs. Analytical and political radio program genres attract a smaller audience (from 12% to 32%). Literary and dramatic radio programs appeal to not more than 12.2% of the students.

Curiously enough, the popularity of radio advertising with the Taganrog and Rostov students turned out to be three times lower than that towards the press (from 4.0% to 4.9%), and with the German students it was yet lower – 0.5% [Myasnikova, 2010, p. 29]. Apparently, the young audience trusts the printed advertising more.

Symptomatically, the number of the students who are not attracted by radio in general (from 4.0% to 4.9% of respondents) is nearly twice as much as the number of the respondents who ignore the press. However, the number of avid listeners of radio pop-music hits exceeds it fifteenfold.

Television programs appealing to students. Practically all public opinion polls of the recent decades have shown the dominating popularity of film and serials on television. Our survey is not an exception either. Though nearly 80% of the students prefer listening to music on the radio, from 62.75% to 80.5% of the students choose watching movies, serials, sitcoms when communicating with the screen, while the pop / rock music broadcasted on TV scores from 47.1% to 63.4% of the Russian students and only 18% of the German students [Myasnikova, 2010, p. 30].

Admittedly, in relation to the popularity of different music styles the students' television preferences completely correlate with their radio preferences. Classical, jazz and folk music on the screen in whole attracts not more than 9% of the audience.

From 12.7% to 34.1% of the students confirmed their interest in television games / shows and competitions with the dominating female sector of the audience.

As in the case of the press, informational, analytical and political genres are very popular with the SFU students: from 47.1% to 66.7% of the Rostov students chose these genres whereas among the TSPI students the rate was from 31.7% to 43.9%. The Orenburg students made a similar choice (from 37% to 59%). But the German students as in the previous case preferred information to analytics

(correspondingly – 65% and 20%). [Myasnikova, 2010, p. 30]. However, at the average, information both in the press, on the radio and television attracts approximately half of the interviewed students.

There were more fans of television commercials among the Russian students (from 6% to 9%) than of advertisements on the radio, but all the same, this number was obviously less than the number of those who supported advertisement in the press. But the German students again revealed a strong rejection of advertisements (only 0.5% named it as a preferred genre) [Myasnikova, 2010, p. 30]. At the same time, television excites the students' antipathy just like radio (in whole, up to 5% of respondents are against it).

Genres of websites appealing to students. The students have the same informational, analytical and political preferences regarding internet sites: from 52% to 64.7% of the students from Rostov and Taganrog (without a tangible gender difference) refer to the internet in search of the required information and analytical reviews. But the German students as well as in the previous cases prefer information (73%) to analytics (18%).

Literary works are read online and downloaded by less than a fourth of the Russian students. Being more law-abiding (copyright law), the German students are very cautious here (4% of respondents).

From 53.7% to 66.7% of the Taganrog and Rostov students get film and television media texts online. Obviously, it is a trifle less than the number of the same students (up to 80%) who watch movies and serials on television. But let us remember that the quantity of networked PCs is still below the number of home TV sets in Russia.

The German students are not quite active here either (35% of preferences). Curiously enough, the Orenburg students support them in the case (33% of preferences) [Myasnikova, 2010, p. 30].

As for musical preferences, we face with the familiar tendencies in the students' answers: from 44.1% to 73.2% of the Rostov and Taganrog students prefer pop online music whereas classical, jazz and folk music genres scored not more than 13% of devotees.

Internet games and competitions are popular with a fourth of the asked students (from 18.6% to 26.8% of respondents).

The students' attitude to network commercials is approximately similar to television advertising (from 4.9% to 7.8% of the respondents are for it).

Not more than 3% find nothing interesting on the internet for themselves among the questioned students, consequently, the internet content is appealing and interesting in a varying degree for 97% of the SFU and TSPI students.

Film / serials genres appealing to students. A great popularity of movies and serials ascertained in the course of analyzing the test results per se does not help to define the range of the audience's genre preferences. That is why the students were offered to name their favorite genres (the audience could choose from the suggested list of variants as before).

As would be expected, comedy (from 78.4% to 82.9%) and melodrama (from 38.2% to 58.5% with more than a twofold prevalence of female respondents) appeared at the top of the preference list. Well, it is quite natural for young people to enjoy themselves, and for girls (unlike boys) to worry about the never-ending sufferings of their favorite cute heroines of modern melodrama serials.

Another entertainment genre – sci-fi also attracted a significant number of supporters (from 38.2% to 56.1% of votes). The reason is clear: the appearance of new computer 3D technologies made sci-fi movies much more spectacular than, say, 10 years ago.

By the same token, perhaps, fantasy (from 25.5% to 41.5%) and myth genres (from 19.6% to 29.3% of preferences) are popular with junior students from Rostov and Taganrog.

Traditionally, the young audience also prefers such entertaining action / suspense genres as detective and thriller (from 32.4% and 41.5% of votes without a tangible gender difference), catastrophe and horror films (from 28.4% to 36.3% with a slight predominance of the male audience).

Musicals are favored primarily by the female audience (22%). In any case, the number of this genre's female supporters exceeds the number of the male students threefold.

Western (from 12.2% to 16.7% of male voices predominately), satire (from 9.8% to 16.7% of preferences), operetta (from 2% to 4.9%) and vaudeville / dance (from 1% to 2.4% of sympathies) turned out to be the least popular entertainment genres. Probably, all these genres are considered by the students as obsolete and out of line with modern 'trends and brands'.

Among 'serious genres' requiring one's active intellectual perception involvement drama (from 41.25% to 46.3% with some predominance of the female audience) took the first place. However, we should not forget that actually not every student can easily tell drama from melodrama.

Such genres as tragedy (from 14.6% to 17.6%) and parable (from 2.9% to 7.3%) which are more difficult for perception were outsiders of the students' preferences. Moreover, none of the questioned male students voted in favor of the tragedy.

Mixed genres scored from 14.6% to 24.5% of the students' votes, in other words, 75% of the audience prefers basic and clearly defined media genres.

There were very few students who rejected movies and serials in principle (from 2% to 2.4%).

In the early 1990s we carried out an analytical poll of TSPI students on their genre preferences. Curiously enough, after 20 years the list of the leading movie genres practically has not changed. In 1991, comedy was selected by 90% of the respondents, melodrama - 88%, sci-fi – 71.1% [Fedorov, 1994, p. 318].

The list of genre outsiders in 1991 approximately coincides with the present-day list – parable (4.7%) and tragedy (3.3%). Though there were much fewer supporters of drama in 1991 (11.6%) [Fedorov, 1994, p. 318].

In spite of the differences in some percentage figures, all this indicates that the general tendency of the students' genre preferences in the media has changed very little recently: the dominating orientation towards entertainment genres has remained the same.

Genres of video / computer games appealing to students. The SFU and TSPI students favored jigsaws / puzzles (from 25.5% to 63.4% votes), action (from 26.8% to 43.1%), role play (from 25.5% to 41.5%) among video / computer games genres. At the same time puzzles were most favored by the female sector of the audience and action and role play were more popular with the male audience.

In whole, our analysis has shown that in relation to computer games there is not such a striking difference of opinion as in relation to movies and serials. For example, quests, stimulation games, strategy games more or less evenly scored from 14.7% to 35.3% (with a slight predominance of male respondents).

At the same time, a fifth of the questioned students are indifferent to computer / video games at all.

Media text subjects of the press, radio / television programs, websites, and computer games appealing to students. The SFU and TSPI students' answers concerning preferred subjects of media texts help to check the validity of the audience's genre preferences.

For instance, if comedy (from 78.4% to 82.9%) and melodrama (from 38.2% to 58.5%) headed the list of the students' genre preferences, naturally, it correlates with the subjects often represented in these genres – youth (from 51.0% to 70.7%), love (from 36.0% to 58.5%), modern life (from 40.0% to 41.5%), sports (from 21.9% to 29.0%), ethics (from 19.5% to 24.0%), erotica (from 16.0% to 29.3%). There are much more supporters of the love subject among the female students as in the case of melodrama. But the erotic subject appeals more to the male audience.

A similar correlation manifests itself regarding the popularity of detectives and thrillers, catastrophe and horror films: from 28.4% to 41.5% of such genre preferences quite correlate with the criminal subject (from 28% to 29%), the adventure subject (from 23% to 48%), the mystic subject (from 30.0% to 36.6%) and the psycho-pathological subject (from 14% to 25%).

The students of both the universities revealed a keen interest in the history subject (from 41.5% to 50.0% of preferences).

The ecological topic appeals mainly to girls (up to 36%) and the war subject – to boys (up to 38%).

One would think that intending teachers should take interest primarily in the school, pedagogical subject, but as a matter of fact, the will-be teachers and future psychologists, sociologists and philosophers showed an equally low interest in this topic (from 10.0% to 12.2%).

Focus-group interviews in the pedagogical university confirmed this tendency: the choice of the future career does not greatly affect the students' genre media preferences.

On the average, such subjects as war, professions, science and research, religion failed to exceed 26% of the students' votes.

Against the background of the more or less coinciding percentage preferences of the SFU and TSPI students, a striking difference in relation to the political subject of media texts is quite conspicuous. The number of the future teachers who favored the subject was only 12.2% (without a noticeable gender difference), whereas the number of the Rostov students interested in the subject was 58.0% (without a significant gender difference either). Such "politicization" of the SFU students is, probably, caused by the fact that most of them study the university subjects connected with sociology, politology and philosophy.

Only 2% of the students (from Rostov) proved to be uninterested in either of the subjects, and it exactly correlates with the number of the students indifferent to movies and serials (from 2% to 2.4%).

An analogous survey of TSPI students in 1991 (we questioned 330 respondents) manifested similar tendencies – such topics as youth (70.9%), love affairs (89.0%) and modern life (73.8%) were at the top of the preference list [Fedorov, 1994, p. 319].

Let us compare the media text subjects favored by students from the four universities - South Federal University, Taganrog State Pedagogical Institute, Ludwigsburg University of Education and Orenburg State University [Myasnikova, 2010, p. 27].

As is obvious from Table 2, the most common subject preferences of students from the four universities concerned the following topics: history (more than 40%), modernity (about 40%), sports, ethics and science (on average, about 20%). The criminal subject excited an identical interest with the Rostov, Taganrog and Ludwigsburg students (about 30% of preferences). The love subject is nearly equally popular with the students from Ludwigsburg and Taganrog (from 53% to 58%).

Table 2. Media Texts* Subjects Appealing to Students

№	Media text subjects appealing to students	Number of students (in percentage terms) who chose the topic in the following universities:			
		South Federal University (Russia)	Taganrog State Pedagogical Institute (Russia)	Ludwigsburg University of Education (Germany)	Orenburg State University (Russia)
1	history	50.0%	41.5%	44.5%	41%
2	space	15.0%	17.1%	9%	14%
3	crime	28.0%	29.3%	30%	14%
4	love	36.0%	58.5%	53%	45%
5	mystery	30.0%	36.6%	10.5%	31%
6	youth	51.0%	70.7%	19%	49%
7	science and research	24.0%	17.1%	24%	19%
8	ethics	24.0%	19.5%	19%	20%
9	politics	58.0%	12.2%	27%	25%
10	adventure	23.0%	48.8%	28%	33%

11	business	14.0%	4.9%	8.5%	6%
12	religion	13.0%	4.9%	24.5%	11%
13	modernity	40.0%	41.5%	43%	39%
14	sports	29.0%	21.9%	25%	20%
15	ecology	6.0%	21.9%	6%	11%
16	erotica	16.0%	29.3%	10%	16%

* some subjects included in our testing experiment (e.g. war, pedagogic themes, etc.) were used in the experiment carried out by T. Myasnikova.

A third of the students (from Rostov, Taganrog, Orenburg) favors the mystic subject to the prejudice of religion (that failed to score more than 14% of the respondents in either of the Russian universities). But the German students who are, probably, more religious treat these two subjects differently: almost one fourth of them supports the religious subject and only 10% are interested in the mystic subject. They do not seem to care about the space exploration subject either.

It seems rather surprising that the German students are practically indifferent to the youth subject, and we still cannot find a rational explanation of the phenomenon...

The TSPI students (12.2%) turned out the least politicized in their subject media preferences. On the other hand, they are most ardent supporters of the adventure (48.8%) and ecological subjects (21.9%), the latter can be explained by the fact that TSPI junior students attend a course of ecological education.

However, in spite of some discrepancy, the topical media preferences of students from the four universities and two countries have, evidently, more common rather than different features. Anyhow, the dominating popularity of modern, love, adventure, history, youth, criminal subjects (as we have ascertained, mainly, of the entertainment sector) is obvious. And this again confirms the validity of the testing results.

The motives of students' contacts with the media (the press, television, film, radio, computer games, internet, etc.) and media texts. Do the motives of the students' preferences coincide with the media genres and subjects chosen by them? The analysis of the test results gives a positive answer to the question.

Half of the SFU and TSPI students (without a tangible gender difference in answers) confidently confirmed the nonrandomness of the dominating orientation to entertainment genres by announcing their aspiration for entertainment (50% - 51%; it's essential to note that with 330 of the TSPI students of 1991 the rate was almost twofold - 91,5%), "just passing the time" (29% - 46%), recreation, a virtual escape from real life problems (from 26% to 41%), hearing their favorite music (from 37% to 61%, remember that the students generally prefer pop music) as the direct motives for their contacts with the media.

The students' aspiration for deriving new information from media texts (70% - 81%) is connected with their orientation to informational media genres to a significant degree, approximately in the same or smaller percentage rate announced by them before.

The pragmatic motive of research joins the SFU and TSPI students (48% - 51%). Thereupon it is astounding that only half of the respondents announced it as their leading motive. Whereas such a motive (especially in relation to the internet) is supposed to be important for the majority of university students.

S. Freud wouldn't be satisfied if he learnt that only from 2.4% to 8.8% of the SFU and TSPI students announced an aspiration for compensation (virtual acquisition of something missing in real life) as a direct motive of their contacts with the media, and only from 7.8% to 9.8% of the respondents confessed to their aspiration for psychological 'treatment' (a therapeutic release from psychological discomfort in the process of their contact with the media). Well, these issues are rather intimate and not every respondent, even anonymously, will confess to being a prey to the "compensatory effect" and "psychological discomfort". Although, both of them are quite natural for the human psyche.

Moreover, these motives manifest themselves when people watch melodramas as a rule, and there were many supporters of them among the students as we ascertained earlier (from 38% to 58%).

Another Freudian motivation indicator is aspiration for identification (for empathy, self-identification with a character / anchor of a media text) that was enormously supported by the students (from 7.8% to 17.1%, with a predominance of female respondents).

Curiously enough, the aspiration for exciting, stressful experience during the contact with dynamic media texts (action) was marked among the leading motives only by from 4.9% to 13.7% of the SFU and TSPI students. Whereas the adventure subject (where action dominates) was chosen as favorite by much more respondents – from 23% to 48%. We aren't inclined to believe that the students intended to deceive the examiner. Perhaps, they either read the questions in a perfunctory manner or wanted to answer them somewhat quicker. But, most likely, having marked their aspiration for entertainment in general as a leading motive the students didn't find it necessary to go into detail.

The motive to read / see / hear a media product of one's favorite author (from 21.6% to 34.1% with a predominance of female respondents) per se doesn't speak of anything yet. This author can be different: a popular creator of stereotyped detective stories or a great classical writer. The same goes with the motive to see / hear one's favorite anchor (from 13.7% to 24.4%): he / she can be an intellectual politologist or a charming compere as well.

From 12.2% to 17.6% of respondents announced their aspiration to criticize media content, the authors' positions (with a predominance of male respondents). The desire to develop one's own critical thinking is praiseworthy; it's another matter that its manifestation requires additional investigation.

The aspiration for philosophical / intellectual dispute / dialogue with the authors of a media text (from 7.3% to 18.6% of preferences with an evident dominant of the SFU students), aspiration for aesthetic impressions, deriving pleasure from the author's workmanship (from 26.5% to 26.8% of preferences), craving for deriving a moral lesson from a media text (from 17.1% to 18.6%) are characteristic of the audience that usually chooses such media genres as drama, tragedy or parable.

If we take the medium percent of all the SFU and TSPI students who preferred drama (43%) we will see that only half of them rest on esthetic, philosophic or moral motives. But the students' preferences of tragedy (from 14.6% to 17.6%) and parable (from 2.9% to 7.3%) correspond to the above-mentioned motivation a lot more.

From 8.8% to 12.2% of the SFU and TSPI students announced an ambitious aspiration to confirm their competence in different spheres of life and media culture as their leading motive of contact with the media. Approximately a similar number of students reported about their intention to learn how to create and spread media texts (from 7.3% to 11.8%). However, it's not surprising as our respondents are not students of media or journalism departments (we deliberately did not include students of the journalism faculty in the poll in order not to put students from different faculties in unequal conditions). But the fact that one in ten of the respondents announced their wish to create media texts themselves as their leading motive corresponds to a world tendency of the increasing mass involvement of people of different jobs and professions in the process (internet blogs, social networking sites, digital videorecording, etc.).

Under such an option in the test as deriving material benefit (resulting from one's contact with the media) we meant, on the one hand, popular forms of network marketing and online business projects, and on the other hand, numerous grants for students and youth which are regularly announced in the press as well as on the internet. As it turned out, such financial motivation in relation to contacts with the media is not sufficiently developed with students. From 5.7% to 10.8% of the TSPI and SFU students reported it as a leading motive what correlates in a varying degree with the rate of the students inclined to develop their critical thinking and intellectual disputes with media texts creators.

Only from 1% to 1.6% of the students appeared to have no motives for contact with the media. And that concerned only boys. It is clear that in whole these are the same respondents who manifested their rejection of any media genres and subjects before.

We agreed on the following:

- **a high level of motivation indicator of media competence** is characteristic of the respondents who gave affirmative answers to 80% - 100% variants of their genre, topical, psychological, recreational, compensatory, esthetic and other motives of contact with the media and media texts.

- **a medium level of motivation indicator of media competence** is characteristic of the respondents who gave affirmative answers to 50% - 79% variants of their genre, topical, psychological, recreational, compensatory, esthetic and other motives of contact with the media and media texts.

- **a low level of motivation indicator of media competence** is characteristic of the respondents who gave affirmative answers to less than 50% variants of their genre, topical, psychological, recreational, compensatory, esthetic and other motives of contact with the media and media texts.

Eventually, it turned out that not more than 1% (only female respondents) of the TSPI and SFU students possess a high level of motivation indicator of media competence, from 2% to 4.9% (with a predominance of male respondents) possess a medium level of motivation indicator of media competence. A low level of motivation indicator of media competence proved to be characteristic of 95% - 97% of the respondents (with no gender difference).

Nevertheless, it should be noted that a low complex level of motivation indicator of media competence is in no way equal to the concept of a low motivation to media texts as such. As a matter of fact, the audience totally motivated by the desire for entertainment as a rule is unable to give affirmative answers to more than 50% of our test questions, otherwise they will inevitably have to supply a more intellectual and varied range of answers.

On the other hand, a relatively narrow range of motives towards media texts can also be characteristic of highly intellectual people who choose, for example, the aspiration for esthetic impressions and / or philosophical dispute as their leading motives of media contacts. That is why 19.7% of the SFU and TSPI students having such preferences can claim on a positive assessment of their media competence in our experiment (though its total motivation component does not overcome a 50% barrier).

Using the results of a similar research carried out by T. Myasnikova [Myasnikova, 2010, p. 28], we composed a table of the motives of media contacts preferred by students from four universities – South Federal University, Taganrog State Pedagogical Institute, Ludwigsburg University of Education and Orenburg State University (Table 3).

Table 3. Motives of students' contacts with the media (the press, television, film, radio, computer games, internet, etc.) and media texts

№	Motives of contact with the media, media texts appealing to students (% of preferences in whole)	Number of students (in percentage terms) who chose the motive of contact with the media and mediatexts in the following universities:			
		South Federal University (Russia)	Taganrog State Pedagogical Institute (Russia)	Ludwigsburg University of Education (Germany)	Orenburg State University (Russia)
1	Information gaining (73.5%)	81.4%	70.7%	75%	67%
2	Entertainment pursuit (56,0%)	50.0%	51.2%	84%	39%
3	Listening to favorite music (45.6%)	37.3%	61%	36%	48%
4	Information search for academic, scientific purposes (42.3%)	48.0%	51.2%	26%	44%
5	Leisure activity (40.2%)	29.4%	46.3%	47%	38%
6	Recreation, rest (a virtual escape from	26.5%	41.5%	45%	38%

	real life problems) (37.8%)				
7	Desire to read / see / hear a media product of the favorite author (22.5%)	21.6%	34.1%	6.5%	28%
8	Getting esthetic impressions (enjoying the author's workmanship) (20.8%)	26.5%	26.8%	5%	25%
9	Deriving a moral lesson from a media text (18.6%)	18.6%	17.1%	11.5%	27%
10	Desire to see / hear a favorite actor / anchorperson (17.9%)	13.7%	24.4%	11.5%	22%
11	Aspiration to disclose, criticize a media message, the authors' position (13.7%)	17.6%	12.2%	17%	8%
12	Aspiration for philosophical / intellectual dispute / dialogue with the authors of a media text (11.1%)	18.6%	7.3%	1.5%	17%
13	Desire to confirm one's competence in different spheres of life and media culture (10.4%)	8.8%	12.2%	6.5%	14%
14	Aspiration for identification (empathy, self-identification with a character / anchor of a media text) (8.9%)	7.8%	17.1%	1.5%	9%
15	Exciting, stressful experience during the contact with dynamic media texts (action) (8.7%)	13.7%	4.9%	7%	9%
16	Intention to learn how to create and spread media texts by studying professional media production (8.0%)	11.8%	7.3%	4%	9%
17	Psychological 'treatment' (a therapeutic release from psychological discomfort in the contact with the media) (6.8%)	7.8%	9.8%	1.5%	8%
18	Compensation (virtual acquisition of something missing in real life) (5.6%)	8.8%	2.4%	0%	11%
19	No motives for contacts with media texts (1.5%)	1.0%	1.6%	3.5%	0%

A comparative analysis of the table data shows that the leading motives for contacts with the media and media texts in the four universities are: information gaining (73% on the average), entertainment pursuit (56% on the average, but the rate is much higher with the German students – 84%), listening to favorite music (45% on the average), information search for academic purposes (42% on the average), a popular pastime or leisure activity (40% on the average), recreation and rest (38% on the average), a desire to read / see / hear a product of the favorite author (22% on the average).

Here, despite some differences in the figures, one can see that the entertainment and recreation motives are common for students of all the four universities.

Getting esthetic impressions and deriving a moral lesson from a media text in aggregate collected 20% of the students' votes. The German students showed here the lowest motivation (from 5% to 11%). By the way, the German students reveal a lower motivation in comparison to the Russian students in many positions. For instance, a desire to read / see / hear a media product of the favorite author (6.5%), a desire to confirm their competence in different spheres of life and media culture (6.5%), an aspiration for identification (empathy, self-identification with a character / anchor of a media text) (only 1.5%), an aspiration to disclose, criticize a media message, the authors' position (the same 1.5%), etc.

It is also surprising that only 26% of the German students announced an information search for academic, scientific and research purposes as a leading motive of contacts with the media, whereas with the Russian students this motive was mentioned by half of the respondents.

The significant difference between the Russian and German students in these positions can be probably explained by a certain 'closedness' of the respondents from Ludwigsburg towards a foreign examiner (T. Myasnikova) who tested them. Indeed, it is difficult to imagine that German students are quite immune to such natural aspects of media perception as self-identification with a character / anchor of a media text, or a compensation pursuit (aspiration for virtual acquisition of something missing in real life). A grant of the German scientific fund DAAD gave me an opportunity to communicate with Ludwigsburg students in June, 2010, and our talks confirmed indirectly their caution and restraint in relation to admitting their media preferences.

Assessment of the user / contact indicator level of media competence (frequency of contacts with different types of media, ICT skills): analysis of students' test results

The objective: to ascertain the frequency of the audience's contacts with different types of media, the audience's ICT skills; the obtained results will show the degree of the respondents' media awareness, priority selection of certain media.

Each respondent is offered to choose a variant of frequency of contacts with different media (the press, television, radio, internet, computer / video games) and ICT skills from several alternatives.

It is clear that the levels of the motivation indicator of media competence will affect the content of media contacts. However, according to our hypothesis, this influence is not direct: in other words, even a wide range of motives for contact with the media does not mean that these contacts will be too frequent and vice versa.

Frequency of the audience's contacts with printed media texts (the press). The analysis of the test results showed that the students generally read the press several times a week (from 36.6 % to 53.9 % - with a predominance of female respondents). From 11.8 % to 21.9 % read the press several times a month (here male respondents prevail), from 13.7 % to 24.4 % of respondents refer to the press even more seldom.

The difference between the SFU and TSPI students manifests itself in relation to two extreme positions. 17.6 % of the SFU students read the press daily while only 2.4 % (only females) of the TSPI students have the same habit. Among the German students the percentage of the respondents reading the press daily appeared to be higher – 21.5% [Myasnikova, 2010, p. 29].

While among the SFU students there are no people ignoring the press, there are 9.8% (all of them are male respondents) of the TSPI students who do not read the press at all. On the one hand, such a rate difference can be explained by a relatively small sample of respondents. On the other hand, – by a higher level of the general intellectual development of the SFU students, one of the largest universities in the country (there are more city dwellers who enter South Federal University than Taganrog State Pedagogical Institute).

Frequency of the audience's contacts with radio programs. Listening to the radio is noticeably more popular than reading the press with the students: from 26.8 % to 37.3 % of the audience (girls, in a greater degree) refer to it daily, and the additional 17% do it several times a week. At the same time, the number of students who rarely listen to the radio or never listen to it is not less than a third of the respondents in total.

And it is the Taganrog male students who most rarely listen to the radio. The German students listen to the radio much more often (52 % of them do it daily) [Myasnikova, 2010, p. 29].

Frequency of the audience's contacts with video / computer games. Unlike school students the SFU and TSPI students play computer / video games more moderately. From 12.2% to 37.3% of the students (with a bare majority of male respondents) do it daily. From 17.6% to 24.4% (without a significant gender difference) do it several times a week. About 10% of the respondents do it several times a month. However, from 27.5% to 36.6% of the students play computer games rarely and 11.5 % do not play them at all.

Frequency of the audience's contacts with television programs. The SFU and TSPI students watch television programs much willingly than they read the press, listen to the radio or play computer games. From 54.9% to 70.7% of the students (predominantly, female respondents) confirmed their daily contacts with the television screen. From 9.8% to 15.7% of the respondents watch TV several times a week. From 3.9% to 7.3% watch TV several times a month. The number of the students who rarely watch or do not watch TV at all is only 8.7% in total.

Frequency of the audience's contacts with the internet. Not long ago watching TV was a number-one priority with any audience. Nowadays students prefer the internet to television: from 73.2% to 89.2% of the SFU and TSPI respondents (without a significant gender difference) go online daily. From 6.9% to 19.5% of the students go online several times a week. The number of the Taganrog and Rostov students using the internet or going online rarely does not exceed 5% what again proves the internet more often fulfills multimedia functions for a student audience – those of the press, the radio, television, and video / computer games.

By the way, the percentage of the German students going online daily is similar - 73% [Myasnikova, 2010, p. 29].

Frequency of the audience's contacts with a mobile phone. However, one should not forget that the modern mobile phone has already incorporated almost all media functions – from the press and the radio – to video games, television and the internet. That is the reason for the dominance of mobile communication in the students' media preferences: 97% of the Taganrog and Rostov students (without a tangible gender difference) announced the mobile phone among their most preferred daily contacts with the media. That is extremely significant that such variants of answers as using a mobile phone several times a month, rarely or never collected a single (!) student's vote. Thus, it seems pretty certain that a present-day student cannot imagine his / her media contacts without mobile communication.

Unfortunately, T. Myasnikova did not research the students' attitude to mobile communication.

Types of media which the audience can use. In the first place the SFU and TSPI respondents (from 92.7% to 98%, without a noticeable gender difference) mentioned mobile phones, computers and TV sets. They are also good at using other types of media (a video recorder, a sound recorder, a dictophone, a camera): from 80.4% to 93.1% of positive answers. Only 2.4% of the students confessed to having no ICT skills (only Taganrog female respondents). So, in general the students' level of media awareness can be assessed as high.

Types of media texts which the audience can create. As one would expect, the types of media texts which the students' audience can create correspond to their ICT skills. So, from 85.4% to 93.1% of the SFU and TSPI respondents (without a noticeable gender difference) can create computer texts (Word, PDF, etc.). From 58.5% to 76.5% of the students (also without a noticeable gender difference) can make photos, multimedia presentations, portfolios. About a third of the students (here the male respondents dominate) can create videos / films, clips, sound media texts. There are also more advanced media users: from 7.3% to 17.6% (here the majority of the respondents are male SFU students) can create computer and video animation (cartoons), texts and images for web pages, portals.

Less than 5% of the respondents have no ICT skills or find difficulty in answering.

Types of media activity of the audience.

We tried to verify the students' answers concerning the types of media they can use and the types of media texts they can create by asking them about the types of their media activity.

As it turned out, the SFU and TSPI students preferred the following types of activities (in descending order):

- creating and active using e-mail boxes: from 41.5% to 52.9% of preferences;
- active engagement in internet groups, blogs of interest ('Classmates', 'In Contact', etc.): from 44.1% to 49.6% of preferences (without a noticeable gender difference);
- creating and active using / adding photo / video / film texts: from 29.4% to 46.3% (without a noticeable gender difference);
- active use of websites, blogs: from 26.8% to 34.3% (without a gender difference in the answers);
- creating and active using / adding multimedia portfolios, presentations: from 19.5% to 31.4% (with a sharp difference in gender and place of education);
- active membership in the authors team of a periodical (including online press) or a radio / television program, in a group of internet shop owners or / and other portals providing commercial services: from 2.4% to 5.9% of the respondents.

Only 5.7% of the students failed to choose any type of media activity (generally, they were male SFU respondents). 15.9% of the students find difficulty in replying (chiefly female respondents).

Thus, these results confirmed the tendency that manifested itself in the answers to the previous sets of questions: at least a fourth of present-day students actively participate in media production, and are involved in practical media activities.

Classification of user / contact indicator levels of the audience's media competence.

We agreed on the following:

- **a high level of the user / contact indicator of media competence** is characteristic of the respondents who can use 80% - 100% of ICT types; can create 80% - 100% of media texts types suggested in our questions; engaged in 80% - 100% of different media activities.
- **a medium level of user / contact indicator of media competence** is characteristic of the respondents who can use 50% - 79% of ICT types; can create 50% - 79% of media texts types suggested in our questions; engaged in 50% - 79% of different media activities.
- **a low level of user / contact indicator of media competence** is characteristic of the respondents who can use less than 50% of ICT types; can create less than 50% of media texts types suggested in our questions; engaged in less than 50% of different media activities.

Eventually, it turned out that none of the TSPI and SFU respondents revealed a high level of the user / contact indicator of media competence but it is quite natural as none of them studies at a media or journalism department, all the more so they are far from being media professionals.

From 12.2% to 17.6% showed a medium level of the user / contact indicator of media competence (without a noticeable gender difference) what is a bit less than the fourth of the students who announced their inclination for practical media activity.

From 81.4% to 87.8% manifested a low level of the user / contact indicator of media competence (also without a noticeable gender difference). It means any student can be very good at using some types of media (making photos or using e-mail), but he / she does not possess the necessary integrated skills for using media for creating different media texts.

Assessment of the cognitive / informational indicator level of the audience's media competence: analysis of students' test results

The objective of the experiment: to ascertain the students' knowledge of media terminology, history and theory of media culture. The test results, on the one hand, will show the knowledge gaps in media terminology, history and theory of media culture of the control group of respondents, and on the other hand, will confirm the effectiveness of media education lessons conducted in the experimental group.

Practical realization. The peculiarity of the experiment is that a respondent is offered to answer questions concerning media terminology (10 questions), history of the media (10 questions) and the theory of media culture (10 questions).

Of course, there is a certain connection between the levels of the contact, motivation and information indicators of media competence. It is clear that a person who has no media contacts or motives is unlikely to know anything about media culture. However, according to our hypothesis, a high level of the contact and motivation indicators of media competence can easily be combined in a person with a low / medium level of the information indicator and vice versa.

We take it for granted that a multiple-choice test is always accompanied by a possibility of giving an accidental / intuitive right answer that is not actually knowledge-based. Besides, we cannot exclude prompting. However, the results of such testing can always be validated / accompanied by a set of individual analytical, creative assignments, or interviews.

Knowledge of media terminology. More than half of the TSPI and SFU respondents - from 48.8% to 90.3% (average 69.5% without a significant gender difference) managed to answer correctly the questions concerning such terms as *media text*, *editing*, *media category*, *mediateque*, *media culture*, *media perception*, *media language*, *media competence*.

A smaller number of the respondents (42.8%) correctly defined the term the *plot* / *story* of a media text.

Knowledge of the history of media culture.

As for the knowledge of some specific dates, time periods, surnames of people, connected with the historic development of media culture, the TSPI and SFU students appeared less competent in these questions: 17.8% of correct answers were given by the Taganrog respondents and 29.6% - by the Rostov students; the average knowledge percentage of both the universities is 23.7%.

Knowledge of the theory of media culture.

Judging by the answers to the given questions and assignments, the students' awareness of the theory of media culture was the following: 31.5% of correct answers were given by the Taganrog respondents and 36.2% by the Rostov students (the average percentage – 33.8%)

Classification of the cognitive / informational indicator levels of media competence.

We agreed on the following:

- **a high level of the cognitive / informational indicator of media competence** is characteristic of the respondents who answered 80% - 100% of the suggested questions correctly. Consequently, the respondents who answered 50% - 79% of the questions correctly have **a medium level of the cognitive / informational indicator of media competence**. And those who gave less than 50% of correct answers possess **a low level of the cognitive / informational indicator of media competence**.

Eventually, it turned out that the number of the Taganrog and Rostov students who showed a medium level of the cognitive / informational indicator of media competence was average 39.1% (without a significant difference in gender). 59% of the respondents revealed a low level of the cognitive / informational indicator of media competence (without a significant difference in gender either). Only 3.8% of the Rostov respondents manifested a high level of the cognitive / informational indicator of media competence, whereas among the Taganrog respondents there were no such students at all. Generally speaking, it shows that more than half of the students despite their close involvement in some media (chiefly, in the internet, mobile communication, and television) and practical media skills/ ICT skills, revealed a low level of the cognitive / informational indicator of media competence in whole.

Conclusion

Despite the students' active motivation for media entertainment and distraction from real life problems (more than half of preferences), in whole, the integrated level of the motivation indicator of the students' media competence can be characterized as low (96%).

The percentage of the students motivated for a philosophical / intellectual dispute / dialogue with the authors' of media texts, obtaining esthetic impressions, enjoyment of the authors' craftsmanship, deriving moral lessons from a media text, does not exceed 16.5% (including both the TSPI and SFU students) in total. But this category of students seems to have ignored many of the other essential components of the motivation indicator of media competence, and thus, failed to score the necessary number of points to fill the high level niche of the integrated motivation indicator of media competence.

A low level of the integrated user / contact indicator of media competence is characteristic of 84.6% of the respondents of both the universities in total. It goes without saying that many of the students are advanced media users indeed, but they do lack complex / integrated skills of using various media for creating media texts. Thus, the students' user skills are not of a versatile character.

A low level of the cognitive / informational indicator of media competence was characteristic of 59% of respondents. At the same time, about 40% of the students revealed a relatively acceptable (for students who do not study at media or journalism departments) – medium level of knowledge concerning media terminology, the history and theory of media culture.

In further research we will have to ascertain the levels of the perception, appraisal, practical-operational (activity) and creative indicators of the youth audience's media competence.

References

- [1] Fedorov, A. (1994). Teacher Training for School Students Aesthetic Education on the Material of the Screen Arts (Film, Television, Video). Taganrog: Taganrog State Pedagogical Institute, 383 p.
- [2] Fedorov, A. (2007). Development of Pedagogical University Students' Media Competence and Critical Thinking. Moscow: ICOS UNESCO Program 'Information for All', 616 p.
- [3] Myasnikova, T. (2010). Comparative Analysis of Media Preferences of Russian and German Students: Axiological Perspective. In: *Herald of Orenburg State University*, № 10, pp. 25-32.

Acknowledgement

This article was written with the financial support of the special Federal program "Scientific and pedagogical manpower of innovation Russia" for 2009-2013 years within the bounds of the activity 1.1. "The conducting of scientific research by the collectives of Scientific-Education centers", "The conducting of scientific research by the collectives of Scientific-Education Centers in the field of psychology and education"; project "The analysis of the effectiveness of the Russian Media Education Centers in comparison with the leading foreign centers". Head of the project is Prof. Dr. Alexander Fedorov.

Author

Alexander Fedorov, Taganrog State Pedagogical Institute, Taganrog (Russia) and Russian Association for Media Education, e-mail: 1954alex@mail.ru



LEVELS OF MEDIA COMPETENCE: RUSSIAN APPROACH

Alexander Fedorov

Abstract: The author of this article arrive at the conclusion that media literacy/competence of personality is the sum total of the individual's motives, knowledge, skills, and abilities (indicators: motivation, contact, content, perception, interpretation/appraisal, activity, and creativity) to select, use, create, critically analyze, evaluate, and transfer media texts in various forms and genres and to analyze the complex processes of media functioning.

Keywords: media education, media competence, media literacy, universities, schools, students, classification, levels of media competence, principles, functions, Russia.

Media Education

According to the definition given in the UNESCO documents, *Media Education*

- deals with all communication media and includes the printed word and graphics, the sound, the still as well as the moving image, delivered on any kind of technology;
- enables people to gain understanding of the communication media used in their society and the way they operate and to acquire skills using these media to communicate with others;
- ensures that people learn how to analyse, critically reflect upon and create media texts; identify the sources of media texts, their political, social, commercial and/or cultural interests, and their contexts; interpret the messages and values offered by the media; select appropriate media for communicating their own messages or stories and for reaching their intended audience; gain or demand access to media for both reception and production.

Media education is part of basic entitlement of every citizen, in every country in the world, to freedom of expression and the right to information and is instrumental in building and sustaining democracy" [UNESCO, 1999, p.273-274].

In my view, this definition provides a reasonably complete characterization of the main media educational goals.

There are several directions that can be distinguished within media education: (a) media education for future professionals — journalists (the press, radio, TV, Internet, advertisement), moviemakers, editors, producers, etc.; (b) media education for pre-service and in-service teachers — in universities and teacher training colleges, and in media cultural courses within the system of advanced training; (c) media education as a part of general education for secondary and higher school students; it may be either integrated in the traditional disciplines or autonomous (i.e. taught as a specialized or optional course); (d) media education in educational and cultural centers (community interest clubs, centers for out-of-school activities and artistic development, etc.); (e) distance education of young and adult learners through television, radio, and the Internet; an important part here belongs to media critique, a specific sphere of journalism engaged in evaluation, analysis, and criticism of the mass media; (f) autonomous continuous media education, which in theory can be life-long.

Therefore, media education in the modern world can be described as the process of the development of personality with the help of and on the material of media, aimed at the shaping of culture of interaction with media, the development of creative, communicative skills, critical thinking, perception, interpretation, analysis and evaluation of media texts, teaching different forms of self-expression using media technology. Media literacy, as an outcome of this process, helps a person to actively use opportunities of the information field provided by the television, radio, video, film, press and Internet

[Fedorov, 2001, p.8]. First, to develop the person's critical thinking skills and critical autonomy. Second, to develop abilities to perceive, evaluate, understand, and analyze media texts of different forms and genres (including their moral implications and artistic qualities). And third, to teach students to experiment with the media, to create their own media products or texts.

There is a number of widespread terms often used as synonyms both in Russia and other countries: "information literacy", "information culture", "information knowledge" "information competency", "media literacy", "multimedia literacy", "computer literacy", "media culture", "media awareness", "media competence", etc. For example, N. Gendina, having analyzed various definitions related to information culture, points to the following terminological inconsistency: in the modern world, "nonunified terms such as 'computer literacy', 'information literacy' or 'information culture', often without clear definitions, increasingly replace such semantically close notions denoting human information knowledge and abilities as 'library and bibliography culture', 'reading culture', 'library and bibliography knowledge', and 'library and bibliography literacy' " [Gendina, 2005, p. 21].

Regarding media literacy as a major component of information literacy, it would be worth referring to a survey conducted among international experts in this field [Fedorov, 2003]. Many of them agree that media literacy is a result of media education. Yet there are certain discrepancies and confusion between such terms as "media education", "media literacy", and "media studies".

S.Ozhegov defines **culture** as (1) the sum total of economic, social, and spiritual achievements of human beings; (2) the state or quality of being **cultured**, i.e., being at a high level of cultural development or corresponding to it; (3) the raising of plants or animals; (4) a high level of something, the development or improvement of an ability [Ozhegov, 1989, p. 314]. Hence it follows that **media culture** (e.g., **audiovisual culture**) is the sum total of material and intellectual values in the sphere of media and a historically defined system of their reproduction and functioning in society. In relation to the audience, it may be a system of personality development levels of a person capable of media text perception, analysis, and appraisal, media creativity, and integration of new media knowledge.

According to N.A. Konovalova, **personality media culture** is the dialogue way of interaction with the information society, including the evaluation, technology, and creativity components, and resulting in the development of interaction subjects [Konovalova, 2004, p. 9].

Information culture may also be regarded as a system of personality development levels, a "component of human culture and the sum total of sustained skills and ongoing application of information technologies (IT) in one's professional activity and everyday practice" [Inyakin, Gorsky, 2000, p. 8].

N. Gendina believes that "**personality information culture** is part of human culture, the sum total of information world outlook and system of knowledge and skills ensuring independent purposeful activity to meet individual information needs by using both traditional and new information technologies. This component is a major factor of successful professional and nonprofessional work and social protection of an individual in the information society" [Gendina, 2005, p. 21].

Y. Inyakin and V. Gorsky point out that the model of shaping information culture includes personality culture components (knowledge, values and goal system, experience of cognitive and creative activity and communication) in relation to IT components (databases, Internet, TV, applications, e-mail, PowerPoint, etc.) [Inyakin, Gorsky, 2000, p. 10].

In my opinion, the notion of **information culture** is broader than **media culture**, because the former pertains to complex relationships between personality and any information, including media and the latter relates to contacts between the individual and media.

Comparison of traditional dictionary definitions of the terms "literacy" and "competence" also reveals their similarity and proximity. For example, S.I. Ozhegov defines the term "**competent**" as (1) knowledgeable and authoritative in a certain area; and (2) possessing competence, and the term "**competence**" as (1) the matters one is knowledgeable of; and (2) one's powers or authorities [Ozhegov, 1989, p. 289]. The same dictionary defines a **literate** person as (1) able to read and write, also able to write correctly, without mistakes; and (2) possessing necessary knowledge or information in a certain area [Ozhegov, 1989, p. 147].

Encyclopedic dictionaries define **literacy** as (1) in a broad sense - the possession of speaking and writing skills in accordance with standard language requirements; (2) in a narrow sense – the ability to read only or to read and write simple texts; and (3) the possession of knowledge in a certain area. The term **competence** [*compete(re)* (to) achieve, meet, be fitting] is defined as (1) the powers given by a law, statute or another enactment to a concrete office or an official; and (2) knowledge or experience in a certain area. There are many other definitions of literacy and competence (competency), but in general, they only differ stylistically.

Regardless of the similarity of definitions of “competence” and “literacy”, we are inclined to agree with N.I. Gendina that in popular understanding, “the word ‘literacy’ has a connotation of simplicity and primitiveness, reflecting the lowest, elementary, level of education” [Gendina, 2005, p. 21]. At the same time, the term “**competence**” seems to be more pinpoint and specific in relation to human knowledge and abilities than the broad and polysemantic word “**culture**”.

Such terms as “information literacy”, “media literacy”, “information culture of personality” or “media culture” have been frequently used in publications of the past years [Fedorov, 2001; 2005 etc.], but the above terminological analysis leads us to the conclusion that the terms “**information competence**” and “**media competence**” are more accurate in denoting the individual’s abilities to use, critically analyze, evaluate, and communicate media messages of various types, forms, and categories and to analyze complex information processes and media functioning in society. Thus, **media competence** can be regarded as a component of the more general term **information competence**.

Naturally, it is assumed that human information competence can and should be improved in the process of life-long learning. This is true for school and university students, economically active population and retired citizens (e.g., the information literacy development program for retired citizens at the Media Education Center of the South Urals University in Chelyabinsk).

I understand media literacy as the result of media education. In general, predominant among media educational concepts are the cognitive, educational, and creative approaches to the use of mass media potential. However, at the implementation level most media educational approaches integrate the three components. These are:

- acquiring knowledge about media history, structure, language, and theory —the cognitive component;
- development of the ability to perceive media texts, to “read” their language; activation of imagination and visual memory; development of particular kinds of thinking (including critical, logical, creative, visual, and intuitive); informed interpretation of ideas (ethical or philosophical problems and democratic principles), and images — the educational component;
- acquiring practical creative skills of working with media materials — creative component.

In each particular model these basic components are realized differently, depending on the conceptual preferences of the media educator.

The learning activities used in media education are also different: *descriptive* (re-create the media text, reconstruct the personages and events); *personal* (describe the attitudes, recollections, and emotions caused by the media text); *analytical* (analyze the media text structure, language characteristics, and viewpoints); *classificatory* (define the place of the text within the historical context); *explanatory* (commenting about the media text or its parts); or *evaluative* (judging about the merits of the text basing upon personal, ethical or formal criteria). As a result, the learners not only are exposed to the pleasurable effects of media culture, but they also acquire experience in media text interpretation (analyzing the author’s objectives, discussing — either orally or in writing — the particulars of plot and characters, ethical positions of personages or the author, etc.) and learn to connect it with personal experience of their own or others (e.g. putting themselves in the place of this or that personage, evaluating facts and opinions, finding out causes and effects, motives and consequences of particular actions, or the reality of events).

Moreover, while working with media texts young people have many opportunities to develop their

own creative habits and skills. For example, they may write reviews or mini-scripts; they are exposed to representations of their cultural heritage — and through these to the personal, historical, national, planetary and other perspectives on those events. While studying the main media cultural genres and forms, scanning the development of a particular theme within different genres or historical epochs, becoming familiar with the styles, techniques, and creative activities of the great masters, etc., they acquire much relevant knowledge and learn methods and criteria of media text evaluation. All of that contributes to the development of the student's aesthetic awareness, artistic taste, and creative individuality and influences the formation of civic consciousness.

As for “media illiteracy,” I see its main danger in the possibility of a person becoming an easy object for all sorts of manipulation on the part of the media... or becoming a media addict, consuming all media products without discrimination.

There are many skeptics, and some of them are well-qualified and educated people. For example, in *Russian Media Education Journal (Mediaobrazovanie)* N 2, 2005, we published an article “What Is Media Education” by Professor Kirill Razlogov, Director of the Russian Institute for Cultural Research, who holds a Ph.D. in cultural studies. He thinks that there is no sense in formal media education for all, because those who are really interested receive this kind of education spontaneously all through their life... Some people are certainly able to effectively develop their own media culture. However, public opinion polls show that the media competence of the majority of the audience, especially the younger generation, leaves much to be desired. True, there are some gifted individuals who successfully cultivate themselves without attending schools or universities — however, this is no cause for closing formal educational institutions...

I have no doubt that all universities, especially pedagogical ones, need media literacy courses, and media education must become part and parcel of the curriculum.

Both in the West and in Russia, the preference in media education today is given to the critical thinking/critical autonomy development theory, the cultural, sociocultural, and semiotic theories. Less popular is the protective theory, focusing upon screening the audience from the harmful influences of the media. However, my impression is that Western media educators seem to prefer the *practical* approach (with the emphasis on teaching practical skills for working with media equipment) and the *consumption and satisfying* (the needs of the audience) approach, whereas their Russian colleagues often favor the *artistic/aesthetic* approaches in media education. Universally recognized are the achievements of our colleagues from Canada and Australia, where media education is a compulsory school discipline. The philosophy and practices of the leading British, French, and American media educators have also obtained general recognition. Traditionally strong are the positions of media education in Scandinavian countries. As for the East European ones, the world obviously knows more about the experiences of Russian and Hungarian media educators, whereas the achievements of Poland, the Czech Republic, and Romania in this sphere remain little-known — not least on account of the language barrier. Of course, Canada and Australia are far ahead of others in making media education a reality. Here in Russia we have much to learn from them.

As I've already said, the theories of media education as the development of critical thinking (Critical Thinking Approach, Critical Autonomy Approach, Critical Democratic Approach, Le Jugement Critique, L'Esprit Critique, Representational Paradigm) are now popular in many countries, so there is considerable agreement with respect to goals and purposes. According to these theories, students need to develop the capacity to purposefully navigate a world of diverse and abundant information. They should be taught to consciously perceive, comprehend, and analyze it, and be aware of the machinery and consequences of its influence upon the audience. One-sided or distorted information (conveyed, in particular, by television, possessing a strong arsenal of propaganda) is no doubt a matter for reflection. That is why it's so important for the students to be able to tell the difference between the given or known facts and the facts that need to be checked; to identify a reliable source, a biased judgment, vague or dubious arguments, faulty reasoning, etc.

Such skills are especially valuable for the analysis of TV information programs: they make the viewers “immune” to unfounded statements and all kinds of falsehood. Irrespective of the political system they live in, people who are not prepared to interpret the multiform information they are

exposed to be not able to give it an all-round analysis. They cannot oppose the manipulative effects of the media (if there are such effects), and they are deprived of the tools of the media for expressing their own thoughts and feelings about what they have read, heard or seen.

Of course, we shouldn't oversimplify media education and, setting aside the artistic aspect, confine it to the development of critical thinking and to the study of TV commercials and information programs (where all sorts of manipulative techniques are the most obvious). However, I'm convinced that a developed capacity for critical thinking and mastery of such basic concepts of media education as *category*, *technology*, *language*, *representation*, and *audience* are the best aids in the analysis and evaluation of any media text.

Russian Media Education

The research for creation of this book was financial supported by the grant of the Target Federal program "Scientific and pedagogical manpower of innovation Russia" for 2009-2013 years within the bounds of the activity 1.1 "The conducting of scientific research by the collectives of Scientific-Education centers", "The conducting of scientific research by the collectives of Scientific-Education Centers in the field of psychology and pedagogic"; project "The analysis of the effectivity of the Russian Media Education Centers in comparison with the leading foreign centers". The research supervisor of the project is dr. prof. Alexander Fedorov.

Media education in Russia can be divided into the following main **directions**:

- 1) media education of future professionals in the sphere of press, radio, television, cinema, video and internet-journalists, editors, directors, producers, actors, directors of photography, etc.;
- 2) pre-service media education of school and university level instructors at Universities, Pedagogical Institutes and in-service professional growth courses;
- 3) media education (integrated into the existing curriculum or autonomous - special courses, electives, clubs activities) as part of the general curriculum in secondary schools, colleges and institutes;
- 4) "out-of-school" media education in children/students' clubs, leisure centres, institutions of extracurricular work, clubs;
- 5) distant media education of schoolchildren, students and adults through press, television, radio, video, and Internet;
- 6) independent, continuous (theoretically, life-long) self media education [Penzin, 1987; Sharikov, 1990; Usov, 1993, Spitchkin, 1999; Zaznobina, 1999; Fedorov, 2001; 2005].

The key principles of media education in Russian pedagogy are:

- development of a personality (development of media perception, aesthetic consciousness, creative capabilities, individual critical thinking, analysis, etc.) in the process of study;
- connection of theory with practice; transition from training to self-education; correlation of education with life;
- consideration of idiosyncrasies, individuality of students.

The main functions of media education are the following: tutorial, adaptational, developing and directing.

The tutorial function presupposes the understanding of theories and laws, the adequate perception and critical analysis of a media text, capability to apply this knowledge in out-of-school contexts, logical capability.

The adaptational function displays in an initial stage of communication with media.

The developing function implies the development of creative, analytical and other capacities of personality.

Task directing functions provide conditions for the analysis of media works (Penzin, 1987; Sharikov, 1990; Spitchkin, 1999; Usov, 1993, Fedorov, 2001, 2005, etc.).

The important element in media education curriculum is the **evaluation of the level of students' media literacy**.

Classification of Levels of Media Literacy/Media competence

Table 1. Media Literacy/Competence Levels' Classification

<i>Media Literacy/Competence Indicators</i>	<i>Description</i>
Motivation	Motives of contact with media: genre- or subject-based, emotional, epistemological, hedonistic, psychological, ethical, intellectual, esthetic, therapeutic, etc.
Contact (Communication)	Frequency of contact/communication with media
Contents	Knowledge of media terminology, theory, and history
Perception	Ability to perceive various media texts
Interpretation/Appraisal	Ability to analyze critically social effects of media and media texts of various genres and types, based on perception and critical thinking development levels
Activity	Ability to select media and to skills to create/distribute one's own media texts; self-training information skills
Creativity	Creative approach to different aspects of media activity

Detailed descriptions of the audience's media literacy development levels for each indicator (based on the above classification) are given in Tables 2-8.

Table 2. Motivation Indicator Development Levels

<i>Level</i>	<i>Description</i>
High	A wide range of genre- or subject-based, emotional, epistemological, hedonistic, psychological, creative, ethical, intellectual, and esthetic motives to contact media flows, including: - media text genre and subject diversity; - new information; - recreation, compensation, and entertainment (moderate); - identification and empathy; - confirmation of one's own competence in different spheres of life, including information; - search of materials for educational, scientific, and research purposes - esthetic impressions; - philosophic/intellectual, - ethical or esthetic dispute/dialogue with media message authors and critique of their views; - learning to create one's own media texts.
Medium	A range of genre- or subject-based, emotional, epistemological, hedonistic, psychological, ethical, and esthetic motives to contact media flows, including: - media texts' genres and subject diversity; - thrill; - recreation and entertainment; - identification and empathy; - new information; - learning ethical lessons from media texts; - compensation; - psychological "therapy"; - esthetic impressions; <i>Intellectual and creative motives to contact media are poorly expressed or absent.</i>

Low	A narrow range of genre- or subject-based, emotional, hedonistic, ethical, and psychological motives to contact media, including: - entertainment - information; - thrill; - compensation; - psychological “therapy”; <i>Esthetic, intellectual, and creative motives to contact media flows are not present.</i>

Table 3. Contact Indicator Development Levels

<i>Level</i>	<i>Description</i>
High	Everyday contacts with various types of media and media texts
Medium	Contacts with various types of media and media texts a few times a week
Low	Contacts with various types of media and media texts a few times a month

This indicator is ambivalent. On the one hand, the audience’s high level of contacts with various media and media texts does not automatically mean the high level of media literacy in general (one may watch TV, videos or DVDs for hours every day but be still unable to analyze media texts). On the other hand, low-frequency contacts may mean not only the individual’s introvert character but also his high-level selectivity and reluctance to consume bad-quality (in his opinion) media products.

Table 4. Content Indicator Development Levels

<i>Level</i>	<i>Description</i>
High	Knowledge of basic terms, theories, and history of mass communication and media art culture, clear understanding of mass communication processes and media effects in social and cultural context
Medium	Knowledge of some basic terms, theories and facts of history of mass communication processes, media art culture and media effects
Low	Poor knowledge of basic terms, theories and facts of history of mass communication processes, media art culture and media effects.

Table 5. Perception Indicator Development Levels

<i>Level</i>	<i>Description</i>
High: “comprehensive identification”	Identification with an author of a media text with basic components of primary and secondary identification preserved
Medium: “secondary identification”	Identification with a character (or an actor) of a media text, i.e., the ability to empathize with a character, to understand his/her motives; adequate perception of certain elements of a media text (details, etc.)
Low: “primary identification”	Emotional and psychological connection with the environment and a story line (sequence of events) of a media text, i.e., the ability to perceive the sequence of events of media text and naïve identification of reality with the plot; assimilation of the message environment.

When analyzing the perception indicator, it should be noted that the majority of people remember 40 percent of what they saw and 10 percent of what they heard [Potter, 2001, p. 24], and that the

perception of information is both an *active* and *social* process [Buckingham, 1991, p. 22]. There are many factors contributing to the success of mass media texts: reliance on folklore and mythology; permanency of metaphors; consistent embodiment of the most sustained story lines; synthesis of the natural and supernatural; addressing the emotional, not the rational, through identification (imaginary transformation into characters and merger with the aura of a work); protagonists' "magic power"; standardization (replication, unification, and adaptation) of ideas, situations, characters, etc.; motley; serialization; compensation (illusion of dreams coming true); happy end; rhythmic organization of movies, TV programs or video clips where the audience is affected not only by the content of images but also their sequence; intuitive guessing at the audience's subconscious strivings; etc.

Table 6. Interpretation/Appraisal Indicator Development Levels

<i>Level</i>	<i>Description</i>
High	Ability to analyze critically the functioning of media in society given various factors, based on highly developed critical thinking; analysis of media texts, based on the perceptive ability close to comprehensive identification; ability to analyze and synthesize the spatial and temporal form of a text; comprehension and interpretation implying comparison, abstraction, induction, deduction, synthesis, and critical appraisal of the author's views in the historical and cultural context of his work (expressing reasonable agreement or disagreement with the author, critical assessment of the ethical, emotional, esthetic, and social importance of a message, ability to correlate emotional perception with conceptual judgment, extend this judgment to other genres and types of media texts, connect the message with one's own and other people's experience, etc.); this reveals the critical autonomy of a person; his/her critical analysis of the message is based on the high-level content, motivation, and perception indicators.
Medium	Ability to analyze critically the functioning of media in society given some most explicit factors, based on medium-level critical thinking; ability to characterize message characters' behavior and state of mind, based on fragmentary knowledge; ability to explain the logical sequence of events in a text and describe its components; absence of interpretation of the author's views (or their primitive interpretation; in general, critical analysis is based on the medium-level content, motivation, and perception indicators.
Low	Inability to analyze critically the functioning of media in society and to think critically; unstable and confused judgments; low-level insight; susceptibility to external influences; absence (or primitiveness) of interpretation of authors' or characters' views; low-level tolerance for multivalent and complex media texts; ability to render a story line; generally, analysis is based on the medium-level content, motivation, and perception indicators.

Table 7. Activity Indicator Development Levels

<i>Level</i>	<i>Description</i>
High	Practical ability to choose independently and skills to create/distribute media texts (including personal and collaborative projects) of different types and genres; active self-training ability
Medium	Practical ability to choose and skills to create/distribute media texts (including personal and collaborative projects) of different types and genres with the aid of specialists (teacher/consultant)
Low	Inability (or insufficient ability) to choose and skills to create/distribute media texts; inability or reluctance to engage in media self-training.

Table 8. Creativity Indicator Development Levels

<i>Level</i>	<i>Description</i>
High	Creativity in different types of activities (perceptive, game, esthetic, research, etc.) connected with media (including computers and Internet)
Medium	Creativity is not strongly expressed and manifests itself only in some types of activity connected with media
Low	Creative abilities are weak, fragmentary or absent at all.

Regretfully, there is a danger of narrowing down media literacy/competence to computer or Internet literacy levels (which is the case with some Russian media organizations). In our view, such practices ignore influential mass media (the press, TV, radio, and cinema), which is a discriminatory approach to the problem.

Thus I arrive at the conclusion that ***media literacy/competence of personality is the sum total of the individual's motives, knowledge, skills, and abilities (indicators: motivation, contact, content, perception, interpretation/appraisal, activity, and creativity) to select, use, create, critically analyze, evaluate, and transfer media texts in various forms and genres and to analyze the complex processes of media functioning.***

References

- [1] Buckingham, D. (1991). Teaching About Media. In: Lusted, D. (Ed.). *The Media Studies Book*. London – New York: Routledge, pp.12-35.
- [2] Fedorov, A. (1989). *It is Hard to Be Young: Cinema and School*. (in Russian). Moscow: Cinema-Center.
- [3] Fedorov, A. (2001). *Media Education: History, Theory and Methods*. (in Russian). Rostov: CVVR, 708 p.
- [4] Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.
- [5] Fedorov, A. (2004). Specificity of Media Education in Pedagogical Universities. (in Russian). In: *Pedagogica.*, N 4, pp.43-51.
- [6] Fedorov, A. (2005). Media Education and Media Literacy in the Knowledge Societies. In: *UNESCO between Two Phases of the World Summit on the Information Society*. Moscow: Institute of the Information Society, pp. 329-339.
- [7] Fedorov, A. (2006). Media Education: Creative Assignments for University and Schools Students. (in Russian). In: *Innovation in Education*. N 4, pp.175-228.
- [8] Fedorov, A. (2007). Development of the Media Competence and Critical Thinking of Pedagogical University's Students. Moscow: IPOS UNESCO IFAP (Russia), 616 p.
- [9] Fedorov, A., and others. (2005). *Media Education. Media Literacy. Media Journalism*. Moscow: IPOS UNESCO 'Information for All'. CD.
- [10] Potter, W.J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.
- [11] Sharikov, A. (1990). *Media Education: International and Russian Experience*. (in Russian). Moscow: Academy of Pedagogic Science.
- [12] Spitchkin, A. (1999). *What is Media Education*. (in Russian). Kurgan: Institute of Teachers Training.
- [13] Usov, U. (1993). *The Basics of Screen Cultur*. (in Russian). Moscow: New School.

- [14] Yestrebsteva, E., Bykhovsky, Y. (2001). My Region is the Center of the Universe: The Development of Telecommunications and Educational Activity in the Regions. (in Russian). Moscow: Federation for Internet Education, 240 p.
- [15] Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.
- [16] Fedorov, A. (2005). *Media Education for Future Teachers*. Taganrog: Kuchma. 314 p.
- [17] Gendina, N. (2005). Information Literacy and Information Culture: Alternative or Unity? (Research Results). *School Library* . N 3, pp.18-24.
- [18] Inyakin, Y., Gorsky, V. (2000). From Information Culture to the Culture of Personality. *Supplementary Education*. N 10, p. 6-10.
- [19] Konovalova, N. (2004). The Development of the Pedagogical Institute Students' Media Culture. Ph. D. dissertation. Vologda, p.9.
- [20] Ozhegov, S. (1989). The Dictionary of the Russian Language. Moscow.
- [21] UNESCO (1999). Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO, p.273-274.

Aknowledgment

This article was written with the financial support of the special Federal program "Scientific and pedagogical manpower of innovation Russia" (2009-2013) within the bounds of activity "The conduction of scientific research by the teams of Scientific-Education Centers in the fields of psychology and education", project " The analysis of the effectiveness of the Russian Media Education Centers in comparison with the leading foreign centers". Head of the project is Prof. Dr. Alexander Fedorov.

Author

Alexander Fedorov, Taganrog State Pedagogical Institute, Taganrog (Russia) and Russian Association for Media Education, e-mail: 1954alex@mail.ru

MEDIA EDUCATION TRAINING SYSTEM FOR FUTURE TEACHERS ON SCREEN ARTS' BASIS

Alexander Fedorov

Abstract. The actuality of this article is determined by the urgent necessity of the comprehension of the modern situation of the future teacher's contact with media screen arts (with all usual advantages and disadvantages), the potential opportunities of the cinema, TV and video as the part of media education training of university students. Secondly, the realization of the theoretically and methodically grounded system of the media education on the material of the audiovisual arts, promotes not only the forming of the students' media acknowledgement and individual creative thinking, but also prepares it for the conduct of the circles and optional lessons, special courses on the problems of media culture, film/video clubs in the schools, lyceums, colleges, culture centers.

Keywords: media education, future teachers teaching system, methods, media literacy, media competence, media texts' analysis, Russia, schools, universities, educators, teachers.

Actuality and targets

The importance and role of the screen arts (cinema, TV, video) increases in geometrical progression in truth. The screen arts are the complex means of the mastering of the surrounding world by the person (in social, moral, psychological, artistic, intellectual aspects). By the facts of the numerous researches in the overwhelming majority of the secondary and higher educational establishments in Russia and abroad (Baranov, 2002; Duncan, 1989; Gonnet, 2001; Masterman, 1985; Potter, 2001; Silverblatt, 2001; Usov, 1989; Worsnop, 1999 and others), these, the most popular among the pupils and students, kinds of art are ignored, while the developed critical thinking and perception of the audiovisual texts improves and perfects the faculty of pupils/students to perceive the traditional arts (literature, music, painting, sculpture). In other words, perceiving and then analyzing the film or TV program, the pupil/student simultaneously has the possibility to associate with the literature (the text of the dialogues), fine art (visual composition, sets), music (melody, tempo and rhythm), not autonomously, but integrated form.

The broad spectrum of the influence of the screen arts based on their audiovisual, time-space nature, has the considerable, uncalled potencies of the development of the human personality, individuality – its emotional sphere, intellect, way of thinking, consciousness (the perception, and taste, independent, individual critical and creative thinking).

The actuality of my research is determined by the urgent necessity of the comprehension of the modern situation of the future teacher's contact with media screen arts (with all usual advantages and disadvantages), the potential opportunities of the cinema, TV and video as the part of media education training of university students. Secondly, the realization of the theoretically and methodically grounded system of the media education on the material of the audiovisual arts, promotes not only the forming of the students' media acknowledgement and individual creative thinking, but also prepares it for the conduct of the circles and optional lessons, special courses on the problems of media culture, film/video clubs in the schools, lyceums, colleges, culture centers.

The object of my research is the theoretical and practical activity of the students, who acquire the media knowledges with the help of the cinema, television and video, develop their creative and moral potential, the individual critical thinking, the independence of the analytic judgment, study to teach the pupils on audiovisual basis.

The subject of the research is the pedagogical opportunities for using the screen arts in the university educational process.

The aim of my research is at first, to define the place and role of the screen arts in the sphere of the artistic interests of the future teachers, the psychological and pedagogical conditions of the development of the students' individuality by the means of the cinema, TV, video. Secondly, the aim is to elaborate the effective system of the formation of the consciousness (on the basis of the perception of the audiovisual reality in the cinema, this perception unites the experience of the apprehension of the traditional arts), to develop the individual thinking and creative potential of university students, to prepare the future teachers for media education and training of the pupils.

The hypothesis: it's assumed that students' training for audiovisual media education of pupils may become the effective method of the development, of the acknowledgement (the perception, the skill of the analysis and so on), the creative faculties (through the practical mastering of the audiovisual language, the theatrical and situative games, etc.), the individual thinking of the audience, with the condition of the maximum use of the potential opportunities of screen arts with help of pedagogical model.

This model includes: the mastering of the creative skill by the students on the basis of screen arts, the forming of the apprehension of media structure; the ability of their analysis, the acquaintance with the main milestones in the history of screen media arts, with the modern social and cultural situation; the studying of the methods and forms of the media education and training of the pupils; the use of the obtained knowledges and skill in the process of pedagogical practical work in the secondary school establishments.

The present model foresees the method of the lessons, based on the problematic, in the form of the game and others. These forms of education develop the individuality of the student, the independence of his thinking, stimulate his creative abilities to the direct involvement into the creative activities, the perception, interpretation and analysis of the audiovisual structure of narration, the adoption of the media knowledges.

For the achievement of the aim of the research I decided the following tasks:

- to learn the theoretical sources and practical experience of the media education in Russia and abroad;
- to ascertain the role of the screen arts in the modern social and cultural situation, the causes of its viewer's success and the degrees of their influence on the students' audience.
- to give the mark to potential opportunities of the screen arts in the modern process of the students' media education, to the specific of the appearance of the pedagogical peculiarities of the present process.
- to work out the contents, the principles and methods of the use of the screen arts during media education of the future teachers (taking into account the development of their creative individuality, media perception, the independence critical thinking and analytical abilities, etc.).
- to base on facts the main principles of the training system of students to the pupils' media education on the basis of the screen arts, to work out the method of the studies with the future teachers on the audiovisual topic, to examine it practically, to make the analyses of the results and the conclusions.

This research has been taking place in the Taganrog State Pedagogical Institute.

The points of departure of my research was the training system of university students for media education of the pupils on the basis of the screen arts and consists of:

- the aim: the development of the creative personality of student, his faculties for the perception, interpretation, analysis and the appraisal of the author's position in the film or telecasts. On this basis the eagerness of the future teacher for the pupils' media education is forming;

- the components of the system: media educator and students, the means of the education and training (media screen arts); the pedagogical model of the training (the stages of the forming of the media acknowledgement on the basis of the perception of the screen arts, the development of the creative potential, the study of the theory and history of the cinema, TV, video; the education of the pupils by the means of media, the use of the knowledge obtained in the process of the work in the schools and colleges;
- the structure: the correlation of the components of the system (including the logical ground of the consistency of the main stage of the experimental model, their connections, and so on);
- the functions: the contents, method and the means of the preparation of the future teachers for the use of the screen arts in the work with the pupils (the organizing, informative, active and controlling functions of the pedagogue, the program of the work with the students, the utilization of the problem and game-using method, different audiovisual means of education, and so on);
- the communication with the surrounding reality (the social, psychological, informative and other aspects);
- the results: the total media educational effect of the system.

During the realization on the worked out system of the preparation of students for the media education of pupils on the basis of screen arts, we based on the four main form of the activity, which had created the specific conditions not only for the creative development of the individuality of students, the audiovisual, time-space media perception, critical and creative thinking, practical media activities, the ability of the interpretation and analysis of the films and TV programs, but also, for the creative mastering and practical use of the method of school and school-out lessons with the pupils by the audiovisual means.

The following basic forms of activity are distinguished:

- the mastering of the principles of the creative skills on the basis of the films, TV-programs (the writing of the small scripts, the work on the posters, the amateur video shooting);
- the forming of the media perception, interpretation and appraisal of the production of cinema, TV and video, rising to the identification with author, that is to the comprehension of the complex of the audiovisual images, individual creative mentality;
- the obtaining of the knowledges about the history of the screen arts, about their role and place in the social and cultural life;
- the study acquirement and practical use of the method and program of media education of the pupils on the basis of the screen arts.

I agree with the Russian researchers (O.Baranov, 2002; Y.Ussov, 1989) who proved that the first three forms of activity promote the expected result — the forming of the audiovisual media literacy/competence, that is the ability of analysis and synthesis of the audiovisual, time and space form of the narration, the active development of the creative individuality. As for the forth form of activity, then it is straightly directed to the training of the future pedagogues for the professional leading of the lessons of the pupils' media education.

For the realization of the research tasks the different methods were used: the systematizing and analysis of the theoretical, methodical literature on this problem, the observation, conversations with students, tests, the study of the results of students creative activities, the elaboration of the theoretical model and methods of the future teachers' preparation for the media education of the pupils on the basis of the screen arts, the pedagogical experiment.

The theoretical importance

1. The system of the training of students for media education of the pupils on the basis of the screen arts is grounded in this research. I took in to consideration: the role and opportunities of cinematograph, television, video/DVDs, Internet in the modern social and cultural situation, and the causes of the their viewer's success; the potentials (informative, educational, ethical, aesthetical,

therapeutic, intellectual, etc.) of the media education on the basis of the screen arts during the development of the perception, critical thinking, creative faculties of the future teachers.

2. The volume, contents a theoretical model, forms, methods, program of the training system of the university students for media education of the pupils on the basis of the screen arts, the criteria of students' media competence in the audiovisual sphere are elaborated. The practical control of this system was made.

3. The theoretical importance of the work consists in elaboration of the complex system of university students' training for the media education of the pupils on the basis of the screen arts, and this system forms the basis for the development of the creative personality of future teachers in the conditions of the intensive increase of the media stream.

The results of the research can be used in the process of students/pupils media education.

The Test and Application of the Results of the Research

The main results of this research are practically realized in the system of the students' training for the media education of the pupils (in the frame of media education specialization 03.13.30, Taganrog State Pedagogical Institute, Russia), in the practical activity of many former students of my university, who, after the graduation, work in the schools of Taganrog and Rostov region.

The theoretical basis of the training of the students of the pedagogical universities for the pupils' media education on the material of media screen arts

The specifics of the students' contacts with the cinematograph, TV, video/DVDs and Internet have the following line: the dominant part of the orientations on the recreative, compensatory, therapeutically function of the media screen in this process, on the spectacular genres (comedy, melodrama, thriller, etc.) of popular media texts. Proceeding from this tendency, it's given the analysis of the phenomena of the media mass culture, the causes of the aspect author's success of media texts, the mechanisms of the their influence and potential opportunities in the forming of the acknowledgement of the young audience.

Summing it up I came to the conclusion that it's necessary to take into consideration the peculiarities of the modern social and cultural situation, the different peculiarities of the contact of the young audience with the mass /popular culture while elaborating and realizing in practice the communicative and functional aspects of the system (the model, method, and so on) of students' training for the media education of the pupils.

I also classify and analyze the existing models of media education, which are necessary for the elaboration of the component, structural and functional aspects of the training system of the university students for the pupils' media education.

On the whole, the essence of such models is brought together to the following main stages:

- obtaining of the knowIedges about the history and theory of the media culture;
- the formation of the skills of the perception and analysis of the media texts;
- the forming of the creative practical experience on the basis of media.

The comparison and analysis of such systems of media education showed that the essential lacks can be found in them: isolation of the consideration of the forms and contents during the analysis of concrete media text, the appraisal of the media text as some set of the "expressive means" and so on. Another consists of the fact the art component of the analysis is either absent.

The analysis of Russian and foreign researches (Baranov, 2002; Duncan, 1989; Gonnet, 2001; Masterman, 1985; Potter, 2001; Silverblatt, 2001; Usov, 1989; Worsnop, 1999) gave the opportunity to systematize, to distinguish the most characteristic motive of the activities, which in these or those interpretation define the structure of the personality, individuality. This motives (therapeutically, compensative, recreative, etc.) were taken into consideration while elaborating the different aspects

(component, structural, functional) of the system of the future teacher's training for media education of the pupils.

Proceeding from the fact, that one of the most important factor of the influence on the personality is the media, I meant, its potential opportunities (in motivative, intellectual, moral, aesthetic, creative and others aspects) during the elaboration of the above-mentioned system.

There took into consideration the contradictions of the modern process of the education in Russia also between :

- the role of media in the modern society and their place in the schools' educational plans,
- the increased intensity of the informative sight and sound flow and its relatively poor use in the Russian secondary and higher education;
- the premises for the improvement of process of media education (the liquidation of the bureaucratic prohibitions etc.) and the scanty use of screen arts in the mass education;
- difficult economic situation in Russia and the wish of the youth to get the support of life;
- the potential of the subjects of media culture in the sphere of the development of the acknowledgment, the creative individuality of the students and the quality of their practical use.

The essential defects of the media education in Russia (the one-sided, isolated study of the literature, music, and other arts, the isolated consideration of the forms and contents when analyzing the concrete work, and so on) and the basic conditions of the improvement of the process of the modern education (the definition of the criterions of the perception and development of the individuality of the student; the improvement of the models, programs, methods, forms of the lessons made by the future pedagogues on the basis of screen arts; the general orientation to the formation of the acknowledgement and the development of the creative potentials of the individuality in accordance with the ideas of the humanism, which don't depend on the social origin, race and religion; the consideration of the Russia social and cultural situation, psychological peculiarities of the young audience; the insertion of media courses into the university programs).

According to the hypothesis of my research a lot of the above mentioned difficulties and lacks can be overcome with the help of the maximum use of the potentials (emotional, creative, informative, aesthetic, etc.) of the screen arts, which help the development of the independent mentality, acknowledgement, creative individuality.

In virtue of the classification and analysis necessary for my research system of the criterions of students' media competence is formulated in the following way:

- the contact criterion: the contact frequency with media, the skill to take orientate in their stream (that is to choose the favorite genres, themes and so on);
- the cognitive criterion: the knowledge of history and theory of media culture, concrete works of the media arts;
- the motivation criterion: the emotional, hedonistic, compensatory, aesthetic and others motives of the contact with media;
- the appraisal / interpretative criterion: the level of the perception, the faculty for the audiovisual thinking, the independent critical analysis and synthesis of the space and time form of the narration of the screen art's text, the identification with the character and author, the understanding and appraisal to the author's conception in the context of the structure of media text;
- the creative criterion: the level of the creative basis in the different aspects of the activity, first, of all — perceptual , analytical, artistic, game-form.

Basing on the different classification of the levels of the media perception, suggested in the researches, and connected with the problems of media education, I came to the following variant, corresponding to the aims and tasks of my research:

- the level of the “initial identification”: the emotional, psychological coherence with the media screen environment and the plot (bond of the events) of the narration;
- the level of the “second identification”: the identification with the character of media text;
- the level of the “complex identification”: the identification with the author of the media work, with preservation of the “initial/primary” and “second” identification (with the following interpretation).

Besides, I distinguished the following criterions of the professional readiness of the student for media education of the pupils:

- the cognitive pedagogical criterion: the theoretical and pedagogical knowledges in the sphere of media culture and media education;
- the pedagogical motivation criterion: the direction to the media education of the pupils, the aspiration to the improvement of the knowledges and skills;
- the operating practical criterion: the methodical skills and pedagogical conduct;
- the pedagogical creative criterion: the creative point of view in the process of the pupils’ media education.

After the clarification, comparison and analysis of the criterions of students’ media education, levels of their perception and appraisal, I formulated the basic model of the training of the future teachers for pupils’ media screen arts education. This model was formulated in virtue of the analysis and comparison of the different Russian, western models.

In short, the tasks of these models are reduced to the following:

- to get the idea about the levels of media perception and analysis of media texts by students;
- to develop media perception of the future teachers of full value (level of the “complex identification”), creative, individual mentality, the skill to skill, etc.);
- to acquaint the audience with the main land-mark of the history of the media culture and the typical peculiarities of the modern social and cultural situation;
- to teach the future teachers the methods and forms of media education;
- to give the opportunity to students to put into practice the obtained knowledge sans skills in the schools and out of school establishments;
- with the help of the definitive tests and written works, conversations to make the comparative analysis of students’ media competence before and after the study of media education literacy course and thereby to get the opportunity to judge about the effectuation of the model and methods.

The above mentioned basic model is orientated on the development of the media acknowledgement, intellect, creative individuality world outlook of the student, on the consideration of the dialectics end the synthesis of the development and education, on the formation of the knowledges about the media screen arts, the skills of the critical analysis of the audiovisual, spaces and time form of the narration, creative game potentials, opportunity to communicate, and so on.

The present model is considered as the basic component plot of the system of students training for the media education of the pupils. The present system is counted in the realization in the framework of the university specialization “Media Education” (N 03.13.30).

The types of the perception and criterions of students’ media competence

The analysis of the results of my experiment showed that in the initial phase of the teaching of the specialization “Media Education” the level of the “second identification” (64, 7% of 990 questioned university students) predominated in the media perception by students, and only small part of the student audience can be conditionally attributed to the level of the “complex identification”. The

experiment showed that because of the small influence of the level of the “complex identification” in the media perception of the works of the screen arts, future teachers most popular film and TV programs are those of the entertaining genres, which are often based on the folklore source and have the features of the serial and standard films.

So, the most popular cinema and TV production is: the film with the brightly marked entertaining (88,6 %), recreative (48,1%) and compensative (62,5%) function, with the dynamics (68,4%) and exotic of action (72,6%) with the charming characters or leading person from the TV program (86,2%), with the happy end (31,9%). For all that the so-called popular culture in the limits of the screen arts takes the first places in the media preferences of the students and therefore makes the maximum influence on their acknowledgement and world out-look.

The analysis of the criterions of students' media competence revealed that the “cognitive criterion” (the knowledge of history and theory of media culture, concrete works of the media arts) practically was absent in the all three tests, the “contact criterion” (the contact frequency with media, the skill to take orientate in their stream) reduce to the entertainment genre and theme choice, which pushes aside the problematic, difficult for media language.

The “motivation criterion” (the emotional, hedonistic, compensatory, aesthetic and others motives of the contact with media) was seen in the wish of the audience to have fun (88, 6%), that is 877 students from 990 of the tested), in the identification with media text's character (86, 2%). The motive of cognification forms – 51, 7%, compensatory – 62, 5%.

“Interpretational criterion” of students' media competence was in the straight dependence on the level of the media perception (the common tendency is the predominance of the “second identification” level).

The “creative criterion” (the level of the creative basis in the different aspects of the activity, first, of all — perceptual , analytical, artistic, game-form) often proved to be more developed than the interpretational.

The analysis of the real students' media interests, the clarification of the levels of media perception leads to the conclusion that because of the poor audience media competence it's necessary to foresee the stage of the formation of their media acknowledgement, creative individual mentality, the faculty for the analysis of the structure of the narration, the acquaintance with the genres and forms of media arts, the main landmark in their history, the study of the methods and forms of the leading the media education lessons with pupils.

The preparation of the future pedagogies for media education training work at school and out of school

In the functional aspect of the system worked out by me, the main methods of media education were taken into considerations the persuasion, involvement in to the media activity, the organization of the problem situations , the stimulation games, self-education, the account of the theoretical and historical media material (the lectures, conversations, the opening address before the media contacts, the discussions about media texts), the use of the fragments, stills, photos, literature and press etc.; the application of the different creative tasks and exercises: the employment, of the creative, game forms of the education; the control and appraisal of the tasks and works by the students.

Then it's given the detailed analysis and description of the detailed analysis and description of the leading of the lessons on the media culture topic (students' acquirement of the creative on the material of the cinema, TV and video, Internet with the help of the game-form method and technical means; the understanding media language in the process of the group discussion; the lecture's stage with the parallel practical tasks; the acquaintance with the theory of media perception and its types; the analysis of the main causes of the popularity of media texts of different kinds and genres).

For the development of student's media perception I meant the mastering of some kind of a cutting mentality by the audience – the emotionally meaning, correlation of the elements of narration, their

plastically, rhythmical junction in the still, episode, scene. That is in order to base the media perception and analysis of media texts on the correlation of the following processes:

- the perception of the dynamically developing visual images;
- the preservation of the previous audiovisual elements of the screen image;
- the description of the space-and-time, audiovisual image in the rhythmical y organized plastically form of narration on the basis of the discussion of the cutting combination of the stills (accounting their front depth, color-light composition) and the episodes, for the dynamics of the formation of the sight and sound image in media screen arts appears just in the correlation of the stills and cutting.

The aim of the present tasks is the developing of the emotional activity of the future teachers, their creative individuality, independent mentality, sight-and-sound memory, that is the developing of the factor, promoting the analysis and synthesis of the audiovisual, space and time image.

The analysis of the results of the forming experiment (which was made in the Taganrog State Pedagogical Institute) proceeding from the theoretical model of the students training for media education of the pupils, showed, that at first, during such lessons, the association coherences are arranging between media and viewer's experience of students. Secondly, the emotional experience with the heroes and the authors of media texts had happened at first, on the basis of the intuitional, subconscious perception of the dynamics of the sight and sound image of the episode, then the future teachers realized the process of its analysis and synthesis (the clarification of the meanings of the stills, plans etc., their generalization, combination, comprehension, the expression of their own attitude), they went from the linear to the associative, versatile interpretation of the narration.

Students' knowledges, the emotional and intellectual experience was being replenished, the faculties for media perception of media screen images were being developed, that is the events, the motives of characters, the artistic, musical design were perceived in the close connection at whole. During the repetition of the present method on the different examples of media texts of the various kinds and genres the such skills of the students were enriching and fixing: their media acknowledgement was forming, together with the individual creative sight and sound mentality, without which, the perception on the level of the "complex identification" is impossible. The judgments of students corresponded to the main criterions of the media competence on the whole (cognitive, contact, motive, appraisals, creative).

Finally, the complex of the practical tasks of the creative nature based on the various form of the activity (perceptive, artistic, creative etc.) completed the knowledges and skills had been obtained by the students earlier: the future teachers' interests in cognition, fantasy, imagination, associative and creative individual thinking, audiovisual media literacy were developing.

On the wholes, the lessons of the development of media perception prepare students for the next stage - the critical analysis of media texts (Potter, 2001; Silverblatt, 2001): the consideration of the episodes' contents, with the maximum brightness embodying the typical conformity to natural laws of the media text on the whole; the analysis of the logic of author's mentality; the definition of the author's conception and the basis of students' personal attitude to that or another position of the creators of media works.

I elaborated also the game's method and the problematic method of the group discussions about media texts. The scheme of the discussion about media texts: group seeing a media text; post communicative stage - the discussion about in student audience. In the capacity of the basic criterion of the students' faculty for the critical analysis of the audiovisual, space-and-time structure of media texts; the skill of the comprehension of the varied figurative world of the media text is distinguished. The skill of the comprehension of the logic of the sight and sound, plastic development of the author's thoughts is also very important in the complex unit of the various means of the organization of the sight and sound. For all that I take into consideration the specific peculiarities of the each media audiovisual arts.

In particular, according to the our media education system, university specialization foresees the study of the parts "The Main Stages of the Media Culture History" and "The Training for Media Education of the Pupils on the Basis of Screen Arts".

During the realization of the program of the last part, the following stages were foreseen:

- the acquaintance of the future pedagogues with the problem of media education and training of pupils in Russia and abroad;
- the study of the methods of media education;
- the use of the obtained knowledges and skills during students' pedagogical works with pupils.

In the process of the forming experiment, the future teachers mastered the creative point of view in the work with the pupils, with the help of the games in roles, the tasks of the creative nature, the differentiated attitude to the pupils, proceeding from their individuality, cultural development. The attention of the audience was drawn to the media education of the pupils: the purposeful selection of media texts, the definition of the main tasks, organizational and methodical principles, best conditions forms and methods (the persuasion, stimulation, the organization of the problem situations, etc.) of the lesson with the pupils. Such lessons must be corresponding to the process of the formation of the pupil's creative individuality, media perception, including the concrete practical tasks, the use of the technical means control and appraisal of pupils' work.

The creative tasks for future teachers media education include: the writing ones (the working out of the plan-summary of the lesson, conversations, the opening words before the students' group seeing, competitions, the choice of the themes and the ground of the plans of the media education course's and diploma's works), the "theatrical and situation's" role games ("The Media Education Lesson", "The Conversation with the Pupils about Media", the theatrical sketches on the themes of media study, etc.).

The criterions of the fulfillment of the present studies (as ones of the control lessons during the pedagogical practical work are: the skill of the future teachers to draw up the plans and choose the subjects of the different kinds of works with the pupils theoretically grounded and methodically literately, to lead the studies of the clubs and optional lessons on media material.

In the result of the realization of the formative experiment, the levels of the criterions of the professional readiness for pupils' media education on the basis of media screen rose. Thus I got the evidences of not only the effective work of my system (the result aspect), but the proofs of the necessity of the maximum development of the knowledges and skills, corresponding to the worked out criterions of the professional readiness for media education of the pupils.

The results of the student pedagogical practice in the school classes showed that media studies with the pupil led most successfully those future teachers, who owned the high level of the criterions of the professional readiness for the present kind of the pedagogical activity. Thereby this fact testified the correctness of the criterions' principles of the system worked out by me.

The comparative analysis of the results of the formative stage in experimental student groups with reference to the control ones is devoted to the analysis of the positive changes in the sphere of formation of media acknowledgment, individual creative mentality and the practical skills for the preparation for the pupils' media education which happened in the students' experimental groups as compared with the control, having studying by the ordinary university's program.

This way, in the result of the formative experiment the students' level of media perception and individual mentality, the faculty for the independent analysis and synthesis of the audiovisual space and time narration of media texts rose, the level of the creative nature in the pedagogical, researching, artistic activity extended.

During the student pedagogical practice the information about the levels of the readiness of the future teachers for media education was got. In the process of the observations, conversations, tests I fixed: the degree of the attitude of students to media education of the pupils, the requirement in media education of the pupils, the independence, the individuality of the mentality (the inclination to the self-education, emotional receptivity and so on).

The results of the experiment testify the effective work of my system of the students' training for media education of the pupils. The supply of the media acknowledgement, individual creative mentality has got the development. The students have studied to analyze the media texts; they have learnt to lead the various studies with the pupils of the secondary schools on the material of the screen art.

References

- [1] **Baranov, O.** (2002). *Media Education in School and University*. Tver: Tver State University, 87 p.
- [2] **Duncan, B.** (Ed.) (1989). *Media Literacy Resource Guide*. Toronto: Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, the Queen's Printer, 232 p.
- [3] **Gonnet, J.** (2001). *Education aux medias: Les controverses fecondes*. Paris: CNDP, Hachette, 144 p.
- [4] **Masterman, L.** (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group, 341 p.
- [5] **Potter, W.J.** (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.
- [6] **Silverblatt, A.** (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.
- [7] **Usov, Y.** (1989). *Film Education as a Means of Aesthetic Education and Artistic Development of School Students*. Ph.D. Thesis. Moscow. 362 p.
- [8] **Worsnop, C. M.** (1999). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Second Edition. Mississauga: Wright Communication.

Author

Alexander Fedorov, president of Russian Association for Film and Media Education, pro-rector of Anton Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute, Taganrog, Russia.
E-mail: mediashkola@rambler.ru

Acknowledgement

This article was written with the financial support of the special Federal program “Scientific and pedagogical manpower of innovation Russia” for 2009-2013 years within the bounds of the activity 1.1. “The conducting of scientific research by the collectives of Scientific-Education centers”, “The conducting of scientific research by the collectives of Scientific-Education Centers in the field of psychology and education”; project “The analysis of the effectiveness of the Russian Media Education Centers in comparison with the leading foreign centers”. Head of the project is Prof. Dr. Alexander Fedorov.



MODERN MEDIA EDUCATION MODELS

Alexander Fedorov

Abstract: The author supposed that media education models can be divided into the following groups:

- educational-information models (the study of the theory, history, language of media culture, etc.), based on the cultural, aesthetic, semiotic, socio-cultural theories of media education;
- educational-ethical models (the study of moral, religions, philosophical problems relying on the ethic, religious, ideological, ecological, protectionist theories of media education);
- pragmatic models (practical media technology training), based on the uses and gratifications and 'practical' theories of media education;
- aesthetical models (aimed above all at the development of the artistic taste and enriching the skills of analysis of the best media culture examples). Relies on the aesthetical (art and cultural studies theory);
- socio-cultural models (socio-cultural development of a creative personality as to the perception, imagination, visual memory, interpretation analysis, autonomic critical thinking), relying on the cultural studies, semiotic, ethic models of media education.

Keywords: media education models, media competence, media literacy, educational-information models, educational-ethical models, pragmatic models, aesthetical models, socio-cultural models.

Introduction

Models of media education can be divided into the following groups:

- educational-information models (the study of the theory, history, language of media culture, etc.), based on the cultural, aesthetic, semiotic, socio-cultural theories of media education;
- educational-ethical models (the study of moral, religions, philosophical problems relying on the ethic, religious, ideological, ecological, protectionist theories of media education);
- pragmatic models (practical media technology training), based on the uses and gratifications and 'practical' theories of media education;
- aesthetical models (aimed above all at the development of the artistic taste and enriching the skills of analysis of the best media culture examples). Relies on the aesthetical (art and cultural studies theory);
- socio-cultural models (socio-cultural development of a creative personality as to the perception, imagination, visual memory, interpretation analysis, autonomic critical thinking), relying on the cultural studies, semiotic, ethic models of media education.

We must bear in mind that these models rarely exist in their 'pure' form and are often tied to one another.

Methods of media education may be classified according to

- a) the mode of presentation: aural (lecture, conversation, explanation, discussion); demonstrative (illustration, audio, visual or audiovisual); practical (various media activities);
- b) the level of the cognitive activity: explanatory-demonstrative (communication of certain information about media, its perception and assimilation; reproductive (exercises, tasks that help

students masters the technique of their solution); problem (problem analysis of certain situations or texts targeted (creative quest activities). Close attention is paid to the process of perception and media texts analysis, units of simulations, creative activities, and practical activity of the print and audiovisual production, web pages elaboration.

There has been a long debate about the conditions necessary for more effective media education. There have been and there are proponents of the extra-curricula/out of class media pedagogy (Levshina, 1974: 21). But there are a lot more supporters of the integrated media education (L.Zaznobina, A. Hart and others).

Overwhelming spread of mass media, arrival of new ICT, to my mind, provides the opportunity to apply many of the existing media education models, synthesize and integrate them.

For convenience, I divide them conventionally into groups A, B, and C.

Group A. Media Education Models, Presenting the Synthesis of Aesthetic and Sociocultural Models (Usov, 1989; 1998)

Conceptual Ground: aesthetic and cultural studies theories of media education.

Aims: aesthetic, audiovisual, emotional, intellectual education of the audience, developing:

- various kinds of the active thinking (imagery, associative, logical, creative);
- skills of perception, interpretation, analysis and aesthetic evaluation of a media text;
- need for verbal communication about the new information and the want of the art, creative activity;
- skills to pass on the knowledge, gained at classes, impression of the different forms of art, and environment, with the help of ICT in multimedia forms: integration of media education into the study, extra-curricula and leisure activities of students. 4 kinds of activities may be distinguished: 1) learning about media arts, their functioning in society; 2) looking for the message of a media text communicated through the space-and-time form of narration; 3) interpreting the results, aesthetic evaluation of a media text; 4) artistical, creative activity (Usov, 1989a: 7-8).

Main components of the media education program's contents (based on the key concepts of media education: agency, category, technology, language, representation and audience) are:

- Introduction to media education (the definition of media education, media text, main criteria for its assessment, process of the creation of media texts, etc.);
- Media reality in media education (means of the visual image, media culture, model of its development, etc.);
- A human being and the environment – study, comprehension and identification (correlation of the perceptive units, various means of the establishment of these interconnection; information space, its interpretation through word, music, image, etc.);
- Technologies, improving the study of the environment, modeling the human consciousness (the development of media technology, modeling of the world and a person's picture of it, etc.);
- Digital millennium – a new phase of civilization (philosophical, aesthetical, cultural evaluation of mass media; peculiarities of the digital society, narration, impact of modern media; potential of ICT technologies, etc.).

On the whole, Y.Usov's model integrates media studies with the traditional arts and ICT. The contents of the model is determined by the concept of "aesthetical culture as a system of levels of the emotional and intellectual pupil/students' development in the field of the image, associative logical thinking, perception of fiction and reality, skills for interpretation, reasoning for evaluation of various types of media information, need for the creative artistic activity on the material of traditional arts and mass media" (Usov, 1998: 56). Usov's model is aimed at the effective development of such important aspects of culture of a personality as: active thinking (including imaginative, creative, logic, critical, associative); apprehension, interpretation, evaluation and analysis of different media texts; the need for the comprehension and a qualified usage of media language; need for the verbal communication

during the reception of the media information; skill to transfer the knowledge, results of the perception through media (Usov, 1998: 56).

Application fields: required and optional subjects (in educational institutions of different types), clubs, extra-curricula forms of education. While validating this model, Y.Usov found possibilities for its implementation in special and integral media education.

Our study has shown that media education models, suggested by L.Bagenova (1992), I.Levshina (1974), V.Monastyrsky (1979), G.Polichko (1990), U.Rabinovich (1991) and some other media educators also present a synthesis of the aesthetic and sociocultural models of education. In Western countries the orientation to the aesthetic models, as it is known, was popular until the 1970s. Among their advocates were British A.Hodgkinson (1964: 26-27), Canadians F.Stewart and J.Nuttal (1969: 5) and G.Moore (1969: 9). Nowadays a similar approach is supported by the Australian P.Greenaway (1997: 188). But on the whole, aesthetic (art orientated models of media education) yielded to the socio-cultural models based on the cultural studies theory and critical thinking theory.

Group B. Media Education Models Presenting a Synthesis of the Aesthetic and Ethic Upbringing Models (Penzin, 1987; 2004; Baranov, 2002)

Conceptual ground: aesthetic and ethic theories of media education: one cannot confine to a specific – aesthetical or critical – aim only, because a person above all must be ethical, *homo eticus* (Penzin, 1987: 47).

Aims: the development of a personality on the material of art media texts, resulting, according to S.Penzin, in acquirement of the fine aesthetical taste, awareness of the clichés of the perception, imaginative thinking, realizing that media is an art construct, and not a mirror reflection of real life, understanding of the need for art study, - general aesthetic qualities. And some specific qualities are: the demand of the serious media art, ability to interpret media texts adequately, interest in media history, etc. (Penzin, 1987: 46-47).

Objectives are:

- knowledge acquisition (and as a result – understanding the need for studying media theory and history, ability to interpret all elements of a media text, accurately analyze of its language, making conscious choices related to media consumption;
- training the skills of visual thinking, post-viewing reflection;
- upbringing aimed at the fine aesthetic taste development, cultural requirement to communicate with the ‘serious art’ vs. pop art (Penzin, 1987: 47-48);
- moral development of the audience, steady ethical values, principles and orientations (Baranov, 2002: 25).

Forms of work: integration of media education into the school, extra-curricula and leisure activities of the pupils- through the organization of the media text perception, explanation, activities.

Main components of the media education program’s contents: (dealing with the key aspects of media education- “media agency”, “media category”, “media technology”, “language”, “representation”, and “the audience”):

- introduction to the aesthetics and art studies (particularly, film studies), history of the cinematograph, assisting the valid aesthetic perception of any film;
- pragmatic spheres of application of the theoretical knowledge;
- challenging problems in modern state of research;
- activities, with the help of which the pupils acquire the experience of analysis of film art samples” (Penzin, 1987: 46; Penzin, 2004).

Having made a start from the traditional principles of didactics, S.Penzin distinguishes the following specific principles of media education: the film study in the system of arts; the unity of the rational and emotional in the aesthetic perception of film art; bi-functionality of the aesthetic self upbringing, when

the aesthetic sense clarifies the ethical (Penzin, 1987: 71). Hence follows the “trinity of objectives of the training to analyze a film, as a piece of art. The first objective is the understanding of the author’s concept, study of everything that is directly connected to the author - the main agent of the aesthetical origin. The second one is the comprehension of the character- the main vehicle of the aesthetical origin. The third one is the fusion, synthesis of the above two. (...) All the three objectives are inseparable; they emerge and require a solution simultaneously” (Penzin, 1987: 56).

Fields of application: required and optional subjects (mainly at university level), club/extra school centers; integrated media education.

Our analysis has shown that media education models, suggested by A.Breitman (1999), N.Kirillova (1992), Z.Malobitskaya (1979) and others, also in one form or another synthesize the aesthetical, informative, and ethical upbringing models. In many countries such models since the early seventies (together with the study of the oeuvre of the authors of media masterpieces, and inoculation of the “expert” taste for the “high quality art media texts”) have been gradually substituted by the models of socio-cultural education based on the cultural studies theory of media education and the theory of the audiences’ critical thinking development.

Group C. Media Education Models, Presenting a Synthesis of the Sociocultural, Informative and Practical/Pragmatic Models (Fedorov, 2001; Sharikov, 1991; Spitchkin, 1999; Zaznobinà, 1996, 1998)

Media education is regarded as the process of the personality’s development with and through mass media: i.e. the development of the communicative culture with media, creative, communicative skills, critical thinking, skills of the full perception, interpretation, analysis and evaluation of media texts, training of the self-expression with media technology, etc. The resulting media literacy helps a person to use possibilities of the information field of television, radio, video, press, and Internet effectively, contributes to the more sophisticated insight into the media culture language (Fedorov, 2001: 38).

Conceptual basis: the sociocultural theory, elements of the critical thinking theory, semiotic, cultural studies, ethical and ecological theories of media education. The cultural studies component (the necessity for media education as a result of the development of media culture) and sociocultural component (acknowledgment in pedagogy of the importance of the social role of media) condition, according to A.Sharikov’s concept, the main postulates of sociocultural theories of media education: 1) the development of media obligates to the necessity of the special professional training in each new field, connected with new mass media; 2) taking into account the mass scale of the media audience, professionals, especially the teachers of the special media subjects, face the need of the media language education for the bigger audiences; 3) this tendency grows because the society realizes the growing influence of media and, as a result, persuades media educators to further development of the media education process.

Aim: sociocultural development of a personality (including the development of the critical thinking) on the material of mass media.

Objectives:

- introduction of the basic concepts and laws of the theory of communication;
- development of the perception and comprehension of media texts;
- development of the skills of analysis, interpretation, evaluation of media texts of various types and genres, critical thinking of the audience;
- development of the media communicative skills;
- training to apply the new knowledge and skills for the creation of own media texts of various types and genres.

Forms of work: media educational (special) and long-term course, accounting the specifics of the educational institution, interrelation of different levels in the system of continuous education (for example, pre-service education of teachers); integrated courses, autonomous courses.

Main components of the media education program's contents: (dealing with the study of the key concepts of media education: media agency, category, technology, language, representation and audience):

- types and genres, language of media; the place and role of media education in the modern world;
- basic terminology, theories, key concepts, directions, models of media education;
- main historical stages of the media education development in the world (for high education institutions only);
- problems of media perception, analysis of media texts and the development of the audience related to media culture;
- practical application activities (literature-simulated, art-simulated, and drama-situational).

Fields of application: may be used in educational institutions of different types, in colleges of education, in-service teacher upgrade qualification training.

The views of professionals in media studies E.Vartanova and J.Zassursky (2003: 5-10) are quite close to this concept too. At the beginning of the XXI century they suggested the drafts of media and ICT education curricula for the various institutions and audiences.

For the full implementation of the model the rubric for the criteria of the media literacy development is necessary (A.Fedorov, 2005: 92-114), which are: 1) motivational (motives of contact with media texts: genre, thematic, emotional, gnoseological, hedonistic, psychological, moral, intellectual, aesthetical, therapeutic, etc.); 2) communicative (frequency of contact with media culture production, etc.); 3) informative (knowledge of terminology, theory and history of media culture, process of mass communication); 4) perceptive (skill of the perception of a media text); 5) interpretive/ evaluative (skills to interpret, analyze media texts based on the certain level of media perception, critical autonomy); 6) practically-operated (skill to create/ disseminate own media texts); 7) creative (creativity in different aspects of activity- perceptive, role-play, artistic, research, etc., related to media).

Media Education Model of the Critical Thinking Development (Masterman, 1985; 1997; Silverblatt, 2001)

Conceptual basis: the theory of the critical thinking development, ideological and semiotic theories of media education.

Aims: to develop the critical autonomy of the personality, to teach the audience to realize how media represent/ rethink the reality, to decode, critically analyze media texts, to orientate in the information/ideology flow in modern society.

Objectives:

- teaching the audience about 1) those who are responsible for the creation of a media text, who own mass media and control them; 2) how the intended effect is achieved; 3) what values orientations are presented; 4) how it is perceived by the audience (Masterman, 1985);
- development of the critical, democratic thinking, "critical autonomy", skills to understand the hidden meaning of a message, to resist the manipulation of the consciousness of an individual by the media, evaluate the credibility of the source, etc.

Forms of work: autonomic and integrated media education in the educational institutions of various types.

Main components of the media education program's contents (dealing with the key aspects of media education: media ideology, media agency, category, technology, language, representation, audience):

- media education units integrated into the school/ university curriculum;
- media education autonomic courses for schools/ universities.

These activities include: content-analysis, narrative analysis, historical, structural, genre analysis of media texts, and analysis of the characters' representation.

Application fields: educational institutions of various types.

Cultural Studies Model of Media Education (Bazalgette, 1989; 1997; Buckingham, 2003; Hart, 1991, 1998; Andersen, Duncan & Pungente, 1999; Worsnop, 1999; Rother, 2002; Potter, 2001; Semali, 2000; Fedorov, 2001; 2005; 2007 and others)

Conceptual Foundation: cultural studies theory of media education (with some elements of the semiotic and practical theories).

Aims: based on the six key concepts (C.Bazalgette) (agency, category, language, technology, representation, audience): to prepare young people to live in a democratic mediated society. In D.Buckingham's handling of the question, the concepts "agency", "category", and "technology" are united into one, related to the media text production (Buckingham, 2003: 53). According to the Canadian media educators, there are 7 key concepts (all media texts are results of media construction; each text has its unique aesthetic form; the form and contents are closely connected; each type of media has its peculiarities of the language, hints and codes of the reality; media construct reality; the audience evaluate the significance of a media text from the point of view of such factors as gender, race, age, experience; media have socio-political and commercial meanings; media contain ideological and values messages).

Objectives:

- development of the skills of perception, "decoding", evaluation, comprehension, analysis of a media text;
- development of the awareness of social, cultural, political, and economic meanings and sub-meanings of media texts;
- development of critical thinking skills;
- development of communicative skills;
- ability for a self-expression of a person through media;
- ability to identify, interpret media texts, experiment with different ways of the technical applications of media, to create media production;
- ability to apply and transfer knowledge about the theory of media and media culture.

Form of work: integrated and autonomic media and ICT education in secondary, high and supplementary education institutions.

Main components of the media education program's contents

(dealing with key aspects of agency, category, language, technology, representation, audience.):

- media education units, integrated into the basic school/university courses;
- autonomic media education courses

Conclusions

The analysis conducted has shown, that the models of S.Minkkinen (1978: 54-56], A.Silverblatt, and others are quite close to the media education model, targeted at the critical thinking development, suggested by L.Masterman. However, a greater number of media educators adhere to the synthesis of socio-cultural, informative, and practical-pragmatic model, presented in the model of C.Bazalgette, D.Buckingham, A.Hart. I suppose that the theoretical and methodological viewpoints of J.Bowker, B.Bachmair, J.Gonnet (and the leading media education organization in France, CLEMI - *Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information*), D.Considine, B.McMahon, R.Quin, T.Panhoff, J.Potter, L.M.Semali, K.Tyner, leaders of the Belgium media education organization CEM (*Conseil de l'Education aux Medias*) also gravitate towards it.

The analysis has also demonstrated that the media education model, suggested by the leading Canadian educators is rather allied to C.Bazalgette's and other European educators' model, although undoubtedly, it is different in some ways, first of all - in a more tolerant attitude to the study of the aesthetic/artistic spectrum of media culture.

To a great extent we can trace a correlation between the model of C.Bazalgette, D.Buckingham and A.Hart and the concepts of A.Sharikov (1991), L.Zaznobina (1998), A.Spichkin (1999), A.Fedorov (2001), E.Varnanova and J.Zassursky (2003), A.Korochensky (2003), S.Korkonosenko (2004), N.Hilko (2001; 2004) and some other Russian media educators, who also somewhat synthesize the sociocultural, informative, and practical-pragmatic models of media education.

Therewith the synthesis of the aesthetical and sociocultural models, suggested for instance in the models by Y.Usov (1989a; 1998), S.Penzin (1987; 1994), O.Baranov (2002), U.Rabinovich (1991), G.Polichko (1990), nowadays is supported mainly by the Russian media education activists - L.Bagenova (1992), I.Levshina (1975), V.Monastyrsky (1999).

On the other hand, in the ethical approaches to media education one can discover the coherence of viewpoints of the Russian (O.Baranov, Z.Malobitskaya, S.Penzin, N.Hilko, etc.) and foreign media educators (S.Baran, B.Mac-Mahon, L.Rother, etc.).

Thus, in different countries there is a wide range of the prospective media education models, which are used in the process of education and upbringing. With that the analysis of the central models demonstrates that the most typical synthetic models belong to three groups:

Group A. Media education models, representing the synthesis of the aesthetical and sociocultural models.

Group B. Media education models, representing the synthesis of the aesthetical, informative and ethical models.

Group C. Media education models, representing the synthesis of the socio-cultural, informative and practical-pragmatic models.

Therewith the models of group C are most spread and supported today in the majority of countries.

Modern media education models lean towards the maximum usage of the potential possibilities of media education depending on the aims and objectives; they are characterized by the variability, options of the entire or fragmental integration into the education process.

The methods, suggested for the realization of the modern media education models, as a rule, are based on the units (modules, blocks) of the creative and simulation activities, which can be used by the teachers in class and in extra-curricula lessons. The important feature of these models is the extensiveness of implementation: schools, colleges, universities, leisure centers. Moreover, media education classes can be conducted in the form of special lessons, electives, or integrated with other subjects, may be used in clubs' activities as well.

References

- [1] 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*.
- [2] Bagenova, L. (1992). *In the World of Screen Arts*. (in Russian). Moscow: VIPK, 71 p.
- [3] Baranov, O. (2002). *Media Education in School and University*. (in Russian). Tver: Tver State University, 87 p.
- [4] Bazalgette, C. (1997). An Agenda of the Second Phase of Media Literacy Development. *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, pp.69-78.
- [5] Bazalgette, C. (Ed.) (1989). *Primary Media Education: A Curriculum Statement*. London: BFI.

- [6] Bazalgette, C., Bevort, E., Savino, J. (Eds.) (1992) *Media Education Worldwide*. Paris: UNESCO, 256 p.
- [7] Bevort, E., Breda, I. (2001) *Les jeunes et Internet*. Paris: CLEMI, 160 p.
- [8] Bevort, E., Cardy H., De Smedt, T., Garcin-Marrou, I. (1999) *Evaluation des pratiques en education aux medias, leurs effets sur les enseignants et leurs eleves*. Paris: CLEMI, 152 p.
- [9] Breitman, A. (1999). *The Basics of the Film Art*. (in Russian). Khabarovsk, 112 p.
- [10] Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity, 219 p.
- [11] Chevallier, J. (Ed.) (1980). *Cine-club et action educative*. Paris: CNDP, 64 p.
- [12] CLEMI (1996). *L'Actualite' et les medias `a l'ecole primaire, au college at au lycee*. Paris: CLEMI, 120 p.
- [13] Costanzo, W.V. (1992). *Reading the Movie*. Urbana, Illinois: National council of Teachers of English, 201 p.
- [14] Fedorov, A. (2001). *Media Education: History, Theory and Methods*. (in Russian). Rostov: CVVR, 708 p.
- [15] Fedorov, A. (2005). *Media Education for Future Teachers*. (in Russian). Taganrog: Kuchma Publishing House, 314 p.
- [16] Fedorov, A. and Chelysheva, I. (2002). *Media Education in Russia: Brief History of Development*. (in Russian). Taganrog: Poznanie, 266 p.
- [17] Fedorov, A. *Development of the Media Competence and Critical Thinking of Pedagogical University's Students*. (in Russian). Moscow: IPOS UNESCO IFAP (Russia), 2007, 616 p.
- [18] Freinet, C. (1927). *L'imprimerie a l'ecole*. Boulogne: Ferrary.
- [19] Freinet, C. (1963). *Les techniques audiovisuelles*. Cannes: Bibliotheque de l'ecole moderne, 144 p.
- [20] Gonnet, J. (2001). *Education aux medias: Les controverses fecondes*. Paris: CNDP, Hachette, 144 p.
- [21] Greenaway, P. (1997). Media and Arts Education: A Global View from Australia. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick and London: Transaction Publishers, pp.187-198.
- [22] Hart, A., & Suss, D. (Eds.) (2002) *Media Education in 12 European Countries*. Zurich: The Swiss Federal Institute of Technology. <http://e-collection.ethbib.ethz.ch/show?type=bericht&nr=246>
- [23] Hart, A. (1988). *Making 'The Real World'*. Cambridge: CUP.
- [24] Hart, A. (1991). *Understanding Media: A Practical Guide*. London: Routledge, 268 p.
- [25] 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.
- [26] Hilko, N. (2001). *The Role of Audiovisual Culture in the Creative Self Expression of the Personality* (in Russian). Omsk: Russian Institute of Cultural Studies, 446 p.
- [27] Hilko, N. (2004). *Social and Cultural Aspects of Screen Creativeness*. (in Russian). Moscow: Russian Institute of Cultural Studies, 96 p.
- [28] Hodgkinson, A.W. (1964). A Specimen Screen Education Syllabus. In: Hodgkinson, A.W. (Ed.) *Screen Education*. Paris: UNESCO, pp.26-27.
- [29] Kirillova, N. (1992). *Theory and Practice of World Film Art*. (in Russian). Ekaterinburg: Ekaterinburg State Theatre Institute, 48 p.

- [30] Korkonosenko, S. (2004). *Journalism Education: Professional and Mass Media Education*. (in Russian). St-Petersburg: Mikhailov, 240 p.
- [31] Korochensky, A. (2003). *Media Criticism in the Theory and Practice of Journalism*. (in Russian). Ph.D. Diss. St-Petersburg: St-Petersburg State University.
- [32] 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.
- [33] Kubey, R. (1998). Obstacles to the Development of Media Education in the United States. *Journal of Communication* (Winter), pp.58-69.
- [34] Levshina, I. (1974). *Education of Pupils by Means of Film Art*. Ph.D. Diss. (in Russian). Moscow: Russian Pedagogical Academy, 25 p.
- [35] Malobitskaya, Z. (1979). *Film Art as Moral and Aesthetic Education of Pupils*. (in Russian). Ph.D. Diss. Irkutsk: Irkutsk State Pedagogical Institute.
- [36] Marcussen, E.B. (1964). Teaching Screen Education to the Teachers. In: Hodgkinson, A.W. (Ed.) *Screen Education*. Paris: UNESCO, pp.72-76.
- [37] Martineau, M. (Ed.) (1988). *L'enseignement du cinema et de l'audiovisuel*. Paris: CinemAction, 299 p.
- [38] Martineau, M. (Ed.) (1991). *L'enseignement du cinema et de l'audiovisuel dans l'Europe des douze*. Paris: CinemAction, 433 p.
- [39] Masterman, L. & Mariet, F. (1994). *L'Education aux medias dans l'Europe des annees 90*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 180 p.
- [40] Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group, 341 p.
- [41] 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.
- [42] McLuhan, M. (1967) . *The Gutenberg Galaxy*. London: Routledge & Kegan Paul, 294 p.
- [43] 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.
- [44] 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.
- [45] Minkinen S. (1978). *A General Curricular Model for Mass Media Education*. Paris: UNESCO.
- [46] Monastyrsky, V. (1979). *Art Education of Pupils by Means of TV in After School Programs*. Ph.D. Diss. (in Russian). Moscow: Russian Academy of Education.
- [47] Moore, G.J. (1969). The Case for Screen Education. In: Stewart, F.K. and Nuttall, J. (Eds.). *Screen Education in Canadian Schools*. Toronto: Canadian Education Association, pp.6-26.
- [48] Nechai, O. (1989). *The Basics of Film Art* (in Russian). Moscow: Prosveshenie, 288 p.
- [49] Penzin, S. (1987). *Cinematograph and Aesthetical Education* (in Russian). Voronezh: Voronezh State University, 176 p.
- [50] Penzin, S. (2004). *Film Education and Modern Times* (in Russian). Voronezh: Voronezh State University, pp.151-163.
- [51] Polichko, G. (1990). *Introduction to Film Education* (in Russian). Moscow: Russian Pedagogical Academy, 23 p.
- [52] Potter, W.J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.

- [53] Rabinovich, U. (1991). *Cinema, Literature and my Life* (in Russian). Kurgan: Periodika, 120 p.
- [54] Rother, L. Media Literacy and At-Risk Students: A Canadian Perspective. *Telemedium, The Journal of Media Literacy*. 2002. Vol.48. N 2.
- [55] Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.
- [56] Sharikov, A., Cherkashin, E. (1991). *Experimental Curricula for Media Education*. (in Russian). Moscow: Russian Pedagogical Academy, 43 p.
- [57] Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.
- [58] Sim, J.C. (1977). Mass Media Education in the U.S.A. In: *Media Studies in Education*. Paris: UNESCO, pp.74-88.
- [59] Spitchkin, A. (1999). *What is Media Education?* (in Russian). Kurgan: Kurgan Teacher Training Institute, 114 p.
- [60] Stewart, F.K. and Nuttall, J. (1969). What's the Idea? In: Stewart, F.K. and Nuttall, J. (Eds.). *Screen Education in Canadian Schools*. Toronto: Canadian Education Association, p.5.
- [61] Tulodziecki, G. (1989). *Mediaenerziehung in schule und unterricht*. Bad Heilbrunn.
- [62] Tyner, K. (1998). *Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 p.
- [63] Tyner, K. (2000). Directions and Challenges for Media Education. *Telemedium. The Journal of Media Literacy*. Vol. 46. N 1, p.4.
- [64] Usov, Y. (1989). *Film Education as Aesthetic and Art Education and Development of Pupils*. Ph.D. Diss. (in Russian). Moscow: Moscow State Pedagogical University, 32 p.
- [65] Usov, Y. (1998). *Basics of Screen Arts*. (in Russian). Moscow: Russian Academy of Education, 60 p.
- [66] Vartanova, E. And Zassursky, J. (2003). Russian Module of Media Education: Conceptions, Principles, Models. (in Russian). *Information Society*, 3: 5-10.
- [67] Worsnop, C. (1999). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Second Edition. Mississauga: Wright Communication.
- [68] Zaznobina, L. (1996). Media Education Standard Integrated in Humanities and Others Disciplines of Secondary Education', in L.Zaznobina (Ed.), *Media Education*. (in Russian). Moscow: Moscow Institute of Teachers' Education, pp.72-78.
- [69] Zaznobina, L. (1998). Media Education Standard Integrated Across the Curriculum. (in Russian). *Standards and Monitoring in Education*, 3: 26-34.

Acknowledgment

This article was written with the financial support of the special Federal program “Scientific and pedagogical manpower of innovation Russia” (2009-2013) within the bounds of activity “The conduction of scientific research by the teams of Scientific-Education Centers in the fields of psychology and education”, project “ The analysis of the effectiveness of the Russian Media Education Centers in comparison with the leading foreign centers”. Head of the project is Prof. Dr. Alexander Fedorov.

Author

Alexander Fedorov, Taganrog State Pedagogical Institute, Taganrog (Russia) and Russian Association for Media Education, e-mail: 1954alex@mail.ru



THE CONTEMPORARY MASS MEDIA EDUCATION IN RUSSIA: IN SEARCH FOR NEW THEORETICAL CONCEPTIONS AND MODELS

Alexander Fedorov

Abstract. Media education in Russia in general has still not moved from the theoretical conceptions and local experiments to the wide practical implementation. It is necessary to consolidate pedagogical institutions of higher education, universities, faculties of journalism, experimenters in media education and also the media community, coordination of the interaction of state structures, the existing media educational centers and experimental sites in this sphere.

Keywords: media education, media literacy, media competence, theoretical conception, models, Russia, researches.

Introduction

For many decades the professional educators and arts critics from Russian Academy of Education (L.M. Bazhenova, E.A. Bondarenko, S.I. Gudilina, A.A. Zhurin, L.S. Zaznobina, L.S. Pressman, K.M. Tikhomirova, Y.N. Usov, A.V. Sharikov, E.N. Yastrebtsova and others) and from pedagogical institutes and universities (O.A. Baranov, N.B. Kirillova, S.N. Penzin, G.A. Polichko, A.V. Fedorov, N.F. Khilko) have been working out theoretical conceptions and models of mass media education. Russian professional journalists and/or professorate, who taught journalism in institutes of higher education, didn't hurry to develop the theoretical sphere of this direction of pedagogics for the time being. They preferred to remain in the familiar range of problems of training of future media professionals, and/or to promote the traditional development of the practical branch of media education for schoolchildren and the youth (school and student newspapers, film/radio/television studios, etc.).

However, under the obvious influence of the significant progress of media education in the West (first of all in the leading English-speaking countries), and in Russia itself, the most mobile and active representatives of Russian journalism one after another began to develop this relevant field in the beginning of the XXI century.

Media Education and Journalism

The first serious theorist and journalist who paid attention to mass media education was A.P. Korochensky. In his doctoral thesis and monograph he justly substantiated the common tasks of media criticism and media education (Korochensky, 2003). Then S.G. Korkonosenko took the baton of interest of professional journalism to mass media education (Korkonosenko, 2004). In 2007 I.A. Fateeva published her monograph "Media Education: Theoretical Fundamentals and the Experience of Realization", which became a kind of manifesto of "journalistic view" on the problems of mass media education in Russia.

Firstly I.A. Fateeva proposed her own variant of the definition of the term "media education", interpreting it as "the scientific and educational field of study which subject is the means of mass media and communication in pedagogical aspect of their manifold connections with the world, society and mankind. In theoretical terms this field lies at the intersection of pedagogics and the complex science of media. In practical terms it presupposes joint activities of trainers and trainees in

preparation of people for the life in mediatized world, ... all the deliberate and systematic actions intended to satisfy the educational needs arising from the very fact of the existence of mass media. In other words it is the organized and sustained process of communication which gives rise to teaching of the production of mass media as well as their use" (Fateeva, 2007, p.11, 13-14).

As we can see, this definition is relatively tight and unlike the series of detailed definitions of UNESCO put forward from 1970s to 2000s (see, for example, the definition of UNESCO, 2001, which emphasizes the democratic and humanistic principles of media education), it tends to universality and neutrality of generalization.

Secondly, after analyzing various theories of media education elaborated by media educators in different countries, I.A. Fateeva concluded that to "derive" the media educational conception from theories of communication is not only unwise but also harmful, because in that way the conceptual disunity of teachers and their students is originally laid, it is burdened by the moral and ethical problems. Not having come to a common solution on the merits, teachers begin to impose their own vision of the problem on their audience" (Fateeva, 2007, pp.25-26).

Probably many media educators will consider such an obvious rejection of media theories of the conceptual approaches to media education to be rather questionable, but the confusing thing something different: why do teachers must "impose their own vision of the problem"? Can't the process of correct joint comparative analysis of various theories and/or conceptions with the audience be productive?

Thirdly (and this probably is the most important), I.A. Fateeva considers the practical approach to be "the starting point of the theory of media education and the basis for the decision on which educational technology to prefer." (Fateeva, 2007, p.26). At that the researcher interprets the practical approach much wider than its narrow treatment (that is to teach the audience to use media equipment and create media texts with the help of it). I.A. Fateeva believes that practical approach in media education must rest upon the "theory of media activity" (with the detailed classification of the forms of media education and the elaboration of its pedagogical principles), according to which "it is logical for media education as the form of organization of educational process to be built upon the consecutive unfolding of favorable conditions by the pedagogues for the audience to master the following *forms of activity*:

- adequate perception of media texts as products of human activity, understanding the mechanisms of their origin and replication, their critical evaluation and the qualified opinion about them;
- observation of the functioning of mass media and communication in the society (both the system and its individual enterprises), understanding of them for the deliberate choice and use of them;
- participation in the dialogue with mass media on the basis of modern technology;
- mastering of the process of the creation of media texts on the basis of participation in media educational projects of different scale" (Fateeva, 2007, p.34).

At that she justly mentioned that "in our time, the time of ever-increasing interactivity of modern means of mass communication, the passive media education is unable to meet the challenges of preparing people for the life in mediatized society". The researcher concludes that among other practical forms of media education, the *media education project* should become the core technological form of media education, and "the mastering of the methodology of its implementation is mandatory for professional media educators" (Fateeva, 2007, p.120).

Thus the "theory of media activity" in the treatment of I.A. Fateeva is clearly synthetic in nature and it incorporates many elements of the earlier theories of media education.

A year after the publication of I.A. Fateeva's monograph she formulated her position even clearer: "We offer the media education community to consider the theory of media activity capable of being the theoretical unifying, integrative axis, which modern media education lacks so much, for the consolidation of scientists and teachers from different schools as an alternative to the above mentioned conceptions (*semiotic, cultural, aesthetic, social and cultural, the theory of the development of critical thinking, etc.* – A.F.). The proposed theory originally comes from the consistently competent

approach to the educational process and aims at the final result of the mutual activities of students and teachers, for both types of media education (professional and mass)” (Fateeva, 2008, p.141).

Time will tell how I.A. Fateeva’s “theory of media activity” will be accepted by Russian and foreign media teachers, but it’s clear that its synthetic orientation correlates with the final result of media education – **media literate personality**, i.e. the totality of its motives, knowledge, skills, abilities (indicators: motivational, contact, informative, perceptive, interpretative / evaluative, practical and operational / activity, creative), to facilitate selection, use, critical analysis, evaluation, creation and transmission of media texts in a variety of types, forms and genres, the analysis of complex processes of functioning of media in society (Fedorov, 2007, p.54).

Discussions about Media Education

However, the community of theorists who have come from journalism does not always understand such interpretation of the concept of “media competence”. For example, quoting the indicators of media competence which I had worked out, I.M. Dzyaloshinsky and I.V. Zhilavskaya concluded that “all the authors quoted by A.V. Fedorov (and he himself) restrict themselves to media sphere when reflecting on the indicators of media competence. As if the ability to consume and produce media texts is needed only to consume and produce media texts. (Dzyaloshinsky, 2008, p.88; Zhilavskaya, 2009, p.109).

I don’t agree with this. Aren’t the indicators which I have worked out related to social issues (including moral, civic, etc.)? After all, people’s motives for choosing, perception and/or creation of media texts are always connected with social and cultural context, as well as its moral, civic attitudes. The same can be said about the interpretational and evaluative indicator of media competence. While interpreting and evaluating media texts the audience is always based on its (rather differentiated) social and cultural positions, again incorporating aspects of morality, religion, citizenship, etc. And how can we evaluate the processes of media functioning without the analysis of the problems of society, isolating ourselves within the media texts like in a shell?

No wonder that in the definitions of UNESCO (UNESCO, 2001 and others) media education and media competence are consistently connected with the development of democratic thinking and the development of civic responsibility of a personality.

Reasoning about the mission of media education in general, I.M. Dzyaloshinsky further states that “the social significance of media education is not so much in improving media competence of the individual, as in the formation of the aim at media activity” (Dzyaloshinsky, 2008, p.90), which controls “an individual’s actions for searching (or producing) information in the sphere of media” (Dzyaloshinsky, 2008, p.91) and has the “six basic types”: “search, reception, consumption, translation, production, distribution of mass information” (Dzyaloshinsky, 2008, p.93).

In my opinion there’s nothing new in I.M. Dzyaloshinsky’s definition of “media activity”. In fact it is the worsened version of the much more thoroughly grounded and developed I.A. Fateeva’s “theory of media activity” (Fateeva, 2007, p.34).

For example, “consumption” is mentioned among the types of “media activity”, but nothing is said about “the analysis of media texts” which is a crucial type for media education (incidentally, it was quite justly accented by I.A. Fateeva). Moreover, activities such as “translation”, “distribution of mass information” have never been considered in the key ones media education. What is important for any media agency (translation, distribution) is secondary for the purposes of media education. “Media active” schoolboy easily sends SMSes or simple-minded chat messages like “Maria, where are you? Let’s have a party!”, but at the same time completely unable to analyze a simple media text (published, for instance, in a popular paper), can hardly be called “media literate”...

The following statement of I.M. Dzyalozhinsky seems to me extremely controversial. He says that “the traditional “pedagogical” approach to media education, which restricts itself to the analysis of “individual - media text” relations, cannot answer the main questions:

- What is the reason of the existence of exactly this configuration of informational and media environment in contemporary Russia?

- Why do media produce just these media texts rather than other?
- What has an individual to do when he needs not only to protect himself from “the corrupting influence of media”, but also to search for the necessary information for success in life?” (Dzyalozhinsky, 2008, p.99).

The reality is quite the opposite. “Pedagogical” media education approaches never limited themselves to the “hermetic” analysis of media texts, on the contrary, they have always reached for the analysis of multifaceted relationships between media and society (see, for example: Masterman, 1997, p.51-54; Silverblatt, 2001, p.45-47, 55; Zaznobina, 1996, pp.75-76; Fedorov, 2001, pp.81-84; Fedorov, 2003; 2010; Fedorov, 2007, pp.189-193; Fedorov, 2010; Sharikov, 1991 and others).

Moreover, “critical thinking in relation to the system of media and media texts is a complex reflective process of thinking, which includes associative perception, synthesis, analysis and evaluation of the mechanisms of functioning of media in society and media texts (information / messages) which come to people by means of mass communication. Thus the development of critical thinking is not the final goal of media education; it is its constant component” (Fedorov, 2007, p.86).

At the end of his article, I.M. Dzyaloshinsky comes to another conclusion which is very controversial in my opinion, that “further development of media education is connected with the development of the civilian-based approach, which aim is not just to increase the level of media competence of students, but to increase media activity of the population. That in turn would stimulate the development of civil communications, ensuring the establishment and development of civil society” (Dzyaloshinsky, 2008, p.99).

I.V. Zhilavskaya shares approximately the same opinion. She states that “media education is the activity in the field of media, the work of consciousness and subconsciousness, the analysis and correlation of self and society with the global problems of mediatized environment. In fact, media education is a form of civic education. It allows young people to become responsible citizens who understand how and by means of what their town, their country and the whole world lives” (Zhilavskaya, 2009, p.75).

Of course media education absorbed the orientation to civic responsibility, humanism and democracy a long time ago (see, for example: UNESCO, 2001, p.152; Buckingham, 2000; Ferguson, 1997; Gonnet, 2001, p.24; Korochensky, 2003; Fedorov, 2003; Fedorov, 2001; 2007, p.370, etc.). However if to highlight the “civic approach” out of the broad spectrum of tasks of media education, then it’s better not to deal with media education, but with citizenship or social studies (including them as the academic disciplines). Besides we shouldn’t forget that the concept of “media competence” seamlessly incorporates the component of “media activity” as well...

Putting forward the new interactive (journalists) model of modern media education I.V. Zhilavskaya wrote (though without giving any particular examples), that “the overwhelming majority of research papers and theses which deal with the matters of media education one way or another, and related to the field of pedagogy, virtually doesn’t explore the productive function of media education in relation to the phenomenon of media, which in this context is equivalent to the educational component of the subject” (Zhilavskaya, 2009, pp.104-105). “This conception is realized in the new interactive (journalists) model of media education, which should be differentiated from the pedagogical model. The basis for distinguishing between these models is the spatial and role arrangement of the participants of media education activity in the existing system of coordinates” (Zhilavskaya, 2009, p.106).

Supporting her proposed model I.V. Zhilavskaya refers to the “conception of Russian media education module”, “worked out by Y.N. Zasursky and E.L. Vartanova” (Zhilavskaya, 2009, p.177). Further in her monograph I.V. Zhilavskaya cites a table from the article “Russian media education module: conceptions, principles, models” (Vartanova, Zasursky, 2003, pp.5-10), containing a list of the following key “aspects of media education”: media agencies, media categories, media technologies, language of media, media audience, representation of reality in media.

In fact, this table is just a Russian translation of the original table worked out by British teachers of media – C. Bazalgette and A. Hart in the early 1990s (Bazalgette, 1991, p.8; Bazalgette, 1995; Hart,

1991, p.13; 1997, p.202). Moreover, the foundations of pedagogical media education model based on the above mentioned six key aspects/concepts of media education, had been stated by C. Bazalgette herself during the Russian-British seminar on media education in Moscow in 1995 and were translated and published in Russian the same year (Bazalgette, 1995).

Thus, to put it mildly, the basis of the so-called “Russian module of media education” published by E.L. Vartanova and Y.N. can hardly be attributed to innovations... Moreover, not well-informed readers of the article “Russian module of media education: conceptions, principles, models” (Vartanova, Zasursky, 2003, pp.5-10) might get the false impression that the development of mass media education in Russia began almost in the XXI century, and not 80 years earlier, as it was in fact (see, for example, the works of 1920s: A.M. Gelmont, S.N. Lunacharskaya, B.N. Kandyrin; 1960-1990s: L.M. Bazhenova, O.A. Baranov, E.A. Bondarenko, I.V. Vaisfeld, L.S. Zaznobina, L.A. Ivanova, I.S. Levshina, V.A. Monastyrsky, S.N. Penzin, G.A. Polichko, L.P. Pressman, Y.M. Rabinovich, V.S. Sobkin, Y.N. Usov, A.V. Fedorov, A.V. Sharikov, A.Y. Shkolnik, N.F. Khilko and others).

The Attempt of New Journalistic Media Education Model

Anyway, let's get back to I.V. Zhilavskaya's monograph. In tabular form (Table 1) she tried to describe the benefits of the interactive (journalists) model of media education in comparison with pedagogical models.

Let's try to analyze this table reasoning from the characteristics of the components which are given in it.

I think we can agree with the formulation of aims and subjects of pedagogical and interactive models, they are defined rather laconically and correctly, at that journalistic specificity was manifested in the second case. But in my opinion the formulation of the recipients/audiences is evidently incomplete. Of course, the audience of the journalists model represents most different sections of the population. But why does I.V. Zhilavskaya deny this in the pedagogical model? After all, in pedagogical models as well the students (including the process of self-education) can also be (and they are) people of different ages and professions.

The division of communicative strategies into “influence” (pedagogical model) and “interaction” (journalists model) is even more objectionable. The contemporary pedagogics (and media education) rejected the methods of one-sided “top-down” influence (“omniscient” teachers – «tabula rasa» students) long time ago. Pedagogics of interaction, collaboration, and designing methods are being implemented in “pedagogical” media education since several decades.

The category “means” also arouses similar objections. Current pedagogical models of media education include the aspects of modeling as well (E.A. Bondarenko, L.S. Zaznobina, E.S. Polat and many others), and not only the reproductive approaches. The same can be said about the forms of media education: almost everything listed by I.V. Zhilavskaya in the column relating to the interactive/journalists model of media education has long been practiced in pedagogical models as well (eg., media educational seminars and contests, the meetings of media cultural workers with the audience organized by Prof. O.A. Baranov and Associate Professor S.N. Penzin; annual media education festivals of Russian Association for Film and Media Education under the leadership of Prof. G.A. Polichko, etc.).

The line of Table 1 which compares the levels of motivation of pedagogical and journalists models of media education also deserves attention. We can agree that media educational motivation of ordinary teachers in Russia is low at present (see Fedorov, 2005, pp.259-277). But why does I.V. Zhilavskaya think that the level of media educational motivation of the subjects of the journalists model (journalists, directors, cameramen, media managers, other representatives of media society) is high?

Yes, Russia's leading media agencies are working on a professional basis and pursuing commercial objectives, but do these goals really match with the true aims of media education? For example, the phenomenon of social (and based on the principles of humanistic orientation – also media educational) irresponsibility was brilliantly researched by A.V. Sharikov (Sharikov, 2005, pp.100-105, 137-140).

Table 1. Models of media education activity (Zhilavskaya, 2009, p.107)

<i>Models of media education activity</i>		
	Pedagogical	Interactive (journalists)
Aim	Upbringing of media competent personality	Attracting the audience to mass media. Attracting the audience to the creation of media texts. Forming of its own mass media by the media competent audience. Forming of a positive image of mass media.
Subjects	Teachers of media, educators, librarians, other teaching staff.	Journalists, directors, cameramen, media managers, other representatives of media society.
Recipients	Students	The audience representing different social groups: young people, pensioners, representatives from business, government, HKO
Communicative strategies	Influence	Interaction
Means	Teaching, suggestion, demonstration, description	Modeling
Forms	Integration into the basic education, lessons, courses, educational programs with the use of media technology, study groups, production of student newspapers, magazines, radio and TV programs.	Creation of informational products in the form of newspapers, magazines, TV and radio programs, publications in mass media, products of online journalism, master classes, seminars, trainings, media festivals, competitions, meetings with readers / viewers / listeners, etc.
Level of motivation	Low in general. Individual enthusiasts are working based on personal interests.	High. Commercial. Professional structures are working.
Result	The society of media competent citizens	Forming of the communicative environment based on mutually beneficial cooperation with the audience. Forming of a positive image of mass media. Attracting audiences, the increase of circulation, ratings and income.
Effectiveness	Less high	Higher

Of course, in the ideal the real (i.e. aimed at the development of media competence of personality in the spirit of humanism and democracy) media educational motivation of media agencies and their staff could be really high. But alas, it is still a long way off. After all, in terms of the requirements of the journalistic model put forward by I.V. Zhilavskaya even the Russian TV channel “Culture” which is the most free from the commercialization is not very interactive.

Our objections are also related to the effectiveness and efficiency of pedagogical and journalistic models. For instance, we don’t think the high “media educational effectiveness” of the TV channels TNT (“Dom-2”) or NTV (speculation in the topics of crime and violence).

Recall that according to I.V. Zhilavskaya the effectiveness of journalistic model of media education is manifested in “forming of the communicative environment based on mutually beneficial cooperation with the audience; forming of a positive image of mass media; attracting audiences, the increase of circulation, ratings and income” (Zhilavskaya, 2009, p.107). And that’s supposedly better than the result of the traditional pedagogical model of media education aimed at the creation of “the society of media competent citizens”...

There's no doubt that modern media agencies (both Russian and foreign) are successfully "forming the communicative environment" and "the positive image of mass media" (everybody wants to be the public's favorite), and are seeking any way to attract the audience, to increase circulation, ratings and income... But what does this have to do with the true humanistic aims and tasks of media education? And why is it better than the "pedagogical" efforts to create "the society of media competent citizens"?

By the way, I.V. Zhilavskaya realizes the vulnerability and the idealistic character of her journalists model of media education. "However it must be understood that today not all the leaders of the media are ready to put the task of raising the level of media competence of the audience and to conduct a purposeful media educational activity. Moreover, many of the mass media pursue other aims: to get quick and maximum profit at lower costs. This is possible in case of exploitation of human weaknesses and primitive needs. Media education doesn't contribute to the solution of this task, it also impedes it. Media educated audience sensitively reacts to changes in the content and quickly changes its preferences" (Zhilavskaya, 2009, p.108).

And here we can't but agree that "poorly educated audience brings to naught all the efforts to improve the quality of the functioning of mass media and vocational training institutions. The reason for this is the phenomenon of "communicative aberration", misunderstanding of messages by the recipients which makes the professionals to lower their aesthetic, moral and intellectual level. This tendency is most clearly manifested in the conditions of the present commercialization of Russian mass media" (Fateeva, 2007, p.35).

Psychological Conception of Media Education

Another contemporary researcher, M.V. Zhizhina (Zhizhina, 2009), unlike I.M. Dzyaloshinsky, I.V. Zhilavskaya and I.A. Fateeva with their journalists model puts forward the psychological conception of media education. She is convinced that "the conditions of globalization and technization of the contemporary society makes it important to study a wide range of psychological problems of media culture. Among them are:

- psychological safety of personality in the informational society;
- the study of the influence of specific types of media culture on the human psyche;
- the study of psychological mechanisms and consequences of the influence of media on the development of the personality of young people and their spiritual culture;
- psychological analysis of personality's well-being in the media environment;
- personal identity in the conditions of the global spread of mass media (the problem of crisis and the conflict of identity);
- the influence of media environment on the socialization of the individuals;
- the analysis of social and psychological functions of the computers and the Internet;
- virtual communication: specifics and effects;
- the study of social and psychological impact of the Internet on personality, including the analysis of age and gender characteristics of the users;
- gender characteristics of Internet users;
- psychology of dependence on virtual reality and cyberspace;
- movements of personality in multicultural media space (social and cultural adaptation and transitions of cultural boundaries);
- social and psychological effects of mass media in the life of individuals and in mass, group consciousness;
- the influence of social and cultural factors of the media environment on leisure practices;

- media education as a phenomenon of the development of personality in the media environment” (Zhizhina, 2009, p.60).

Hence she comes to a logical conclusion that media education is a “trend in pedagogics and psychology which advocates the study of the mechanisms of social and personal influences of means of mass communication and on the basis of this, the forming of media literacy of personality” (Zhizhina, 2009, p.70).

In my opinion this definition doesn’t contradict with the already known ones (including the definitions of UNESCO). Psychological component of M.V. Zhizhina’s conception is manifested in the way how the following is represented “in the concept of media competence as the result of personal media education: mental reflection and forming of (adequate) social ideas of media world; the behavior and the development of the new forms of behavior; attribution of behavioral patterns including group behavior through the mechanisms of conformity, imitation, infection, the expression of “oneself through action” and identification; relation of the subject in the forms socialization and individualization, the protection from personal identity, the manifestation of tolerance and immunity (to negative or manipulative influence of media world)” (Zhizhina, 2009, p.90).

V.A. Vozchikov also decided to make a ponderable contribution to the development of modern media education. He put forward a “media cultural model of the development of dialogical personality” (Vozchikov, 2007, p.231). Unfortunately, this model hasn’t been clearly represented yet, but its general outlines can be traced by such key theses as “journalists work as a creative expression of personality; dialogical parties of text-formation and perception; mass communicative interaction; the place of media culture in the system of social priorities and values; contemporary newspapers, TV and radio programs: characteristics, orientation, peculiarities; anthropological and socionomical aspects of media culture (“man-man”, “man-society” relationships); informational and communicative function as one of the main functions in the activity of media; verbal and nonverbal ways of handing over information by an anchorman; mass communication process – the dialogue between the creators of media culture and their audience” (Vozchikov, 2007, p.233).

Attempts for Pedagogical Media Education of Media Education

“Classical pedagogues” don’t stand aside from media educational innovations as well. Thus not so long ago G.P. Maksimova put forward the justification of “media upbringing” as a direction in pedagogical theory and practice oriented to “overcome the contradiction between human values and personal meanings expressed by a set of media means. ... The very media process is media upbringing. ... Media upbringing is upbringing based on the use of media means creating a space filled with artistic values and images, which awakens the state of creation and semantic experiences in the process of upbringing. ... Creative personality in media upbringing is a man of culture, a free, spiritual, moral, humane and practical person capable of value and semantic communication in space, time and in the media, who creates a creative space in the activity and creative self-expression with the social and professional relevance” (Maksimova, 2006, p.22, 27).

Despite some stylistic imperfection (the word “media” implies the means of communication, so the phrase “media means” seems far-fetched to me), the introduction of the term “media upbringing” along with “media education” is quite justified, because in classical pedagogics the terms “education” and “upbringing” have long been existing...

Moreover, pedagogues wrote about media upbringing (as well as film upbringing) in earlier years as well. Another thing is that unlike G.P. Maksimova none of them have ever tried to so thoroughly separate the sphere of “media education” and “media upbringing”.

Examining the aims of media upbringing within the framework of personally oriented theory, G.P. Maksimova brings out the following:

- “disclosure and support of spiritual and moral abilities of the creative ascent of personality in media spaces (internal and external).
- forming the need for creative value and semantic and emotional self-expression through media;

- providing scientific and educational support in the formation of the project of the subjective value of the objectives, support and purposefulness in media processes;
- active development of media spaces in the aspect of upbringing opportunities;
- involvement into the process of vital and creative work, value meaning, emotional balance, social professionalism, tolerant communication and the development of personality through media;
- organization and use of creative systems of mutually enriching media spaces” (Maksimova, 2006, p.29).

In my opinion the above mentioned aims can be achieved within the framework of “traditional” media education. But it’s good that pedagogical ideas are not standing still, trying to find new perspectives in the seemingly well-studied processes...

One way or another, the problems of media culture and media education attract representatives of different sciences today. The reason is not only that “media culture is the dominant culture of the information society which way of existence is the activity of traditional and electronic media which recreate social and cultural picture of the world with the help of verbal, symbolic and visual images; the culture- universe which incorporates the functional diversity of mass, popular, elite cultures and their modifications, ontologically rooted in human activity; the culture-metamessage about the outlook of mankind” (Vozchikov, 2007, pp.61-62). But also in the intersubject and boundary character of media education which incorporated a wide range of ideas of pedagogics, psychology, philosophy, sociology, philology, political science, art history and other sciences. .

Media Education and the World’s Public Interest

For more than ten years media education is a compulsory component of education of **all** pupils in Canada and Australia from 1st to 12th forms. Similar programs of school media education have been adopted recently in Hungary, the Czech Republic and Slovakia.

Media education today is at the peak of the world’s public interest. Not for nothing the recently adopted European Parliament Resolution:

- “maintains that media education should be an element of formal education to which all children should have access and which should form part and parcel of the curriculum at every stage of schooling;
- calls for media literacy to be made the ninth key competence in the European reference framework for lifelong learning set out in Recommendation 2006/962/EC;
- calls on the Commission, when, as announced, it lays down the media literacy indicators, to take into account both the quality of school tuition and teacher training in this field;
- notes that, in addition to educational and education-policy considerations, technical equipment and access to new technologies are also of vital importance, and maintains that school facilities need to be substantially improved so as to enable all schoolchildren to have access to computers, the Internet, and the necessary instruction” (European Parliament Resolution, 2008).

In the ideal it would be very helpful if the resolution of the European Parliament received a positive comment in the Russian Parliament, in the structures of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation. And nowadays it seemingly has a good basis. In 2002 the Ministry of Education and Science of the Russian Federation officially approved university specialization 03.13.30 “Media Education” (the first specialists graduated in Taganrog State Pedagogical Institute in 2007). In May, 2009 the Moscow Municipal Duma (at the suggestion of the dean of the faculty of journalism of MSU E.L. Vartanova) recommended to introduce media education in the capital schools. In the spring of 2009 Russian Minister of Communications and Mass Media I. Schegolev expressed support for mass media education...

Finally, “the increased use of information and communication technologies for the development of new forms and methods of education including remote education and **media education**” is named among the priority directions of the development of information and communication technologies in

the long-term perspective, “the Conception of long-term social and economical development of the Russian Federation until 2020” (approved by the Government of the Russian Federation, November 17, 2008).

Problem Areas in the Development of Mass Media Education

However, in relation to the Russian situation I.A. Fateeva (Fateeva, 2007, pp.144-145) notes the following *problem areas* in the development of mass media education:

- backwardness of mass media education in institutions of formal media education (secondary and vocational);
- lack of development of media education programs “for adults”;
- lack of attention to the problem of specialists training for different types of media education;
- extreme isolation of different levels of education and different thematic educational programs which doesn’t meet modern requirements of openness and flexibility of education;
- lack of development of programs of additional journalistic education;
- lack of adequate diversity of programs because of the weakness of partnership between the educational sphere, media business and other interested parties;
- the complete absence of organized forms of mass media education in institutions of continuing education (in leisure and educational centers, offices of the society “Znanie”, institutions for middle-aged people, etc.) (however, this statement of I.A. Fateeva is quite debatable because namely in Russian leisure centers/cultural centers/clubs the practical branch of media education has been successfully developing for more than 80 years as photo/film/video circles, discussion film/video clubs – A.F.).

I can probably add the following difficulties in the development of media education:

- inactivity of the officials in institutes of higher education who don’t hurry make concrete moves for introduction of media educational courses (while the potential for this is considerable, both in the spectrum of disciplines of regional component approved by the institutes themselves, and optional disciplines);
- traditional approaches of the structures of the Ministry of Education and Science which are focused on the support of the courses on information science and informational technology in education while the urgent problems of media education receive much lesser attention.

Conclusions

The successes of Russian theory and methodology of media education are much more noticeable: more than 100 monographs and textbooks, dozens of educational programs for schools and universities, and more than 1000 articles on the subject were published in the past 10-15 years. A specialized magazine “Media Education” is regularly issued since 2005. More than 70 theses on media education, media competence and media literacy have been successfully defended from 2000 till 2010, including 8 doctoral theses (see: Fedorov, 2009, pp.53-117). Russian media educators have received grants (including the Federal target program) of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (1999-2012), Russian Humanitarian Scientific Foundation (1999-2012), Russian Foundation for Fundamental Research (2002-2004), President’s Programme “Support for Leading Scientific School of Russia” (2003-2005), UNESCO, the number of foreign foundations (“Open Society Institute”, MION – Ino-center, Fulbright, IREX, DAAD, etc.). More than 40 research grants have been received for the last 10 years.

Unfortunately, media education in Russia in general has still not moved from the experiment to the wide practical implementation. It is necessary to consolidate pedagogical institutions of higher education, universities, faculties of journalism, experimenters in media education and also the media community, coordination of the interaction of state structures, the existing media educational centers and experimental sites in this sphere.

References

- [1] Bazalgette, C. (1989). *Primary Media Education: A Curriculum Statement*. London: BFI, p.8.
- [2] Bowker, J. (Ed.) (1991). *Secondary Media Education: A Curriculum Statement*. London: BFI.
- [3] Buckingham, D. (2000). *The Making of Citizens*. London – New York: Routledge, 235 p.
- [4] Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.
- [5] *European Parliament Resolution of 16 December 2008 on media literacy in a digital world (2008/2129(INI))*<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0598+0+DOC+XML+V0//EN>
- [6] Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.
- [7] Fedorov, A. (2010). *Media Education and Media Literacy: Russian Point of View*. Saarbrücken (Germany): Lambert Academic Publishing, 364 p.
- [8] Ferguson, R. (1997). Moyen de communication de mass, education et democratie. *Revue Educations*. 1997. N 14, pp.16-20.
- [9] Gonnet, J. (2001). *Education aux medias: Les controverses fecondes*. Paris: CNDP, Hachette, 144 p.
- [10] Hart, A. (1991). *Understanding the Media: A Practical Guide*. London: Routledge, p.13.
- [11] Hart, A. (1997). Textual Pleasures and moral Dilemmas: Teaching Media Literacy in England. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, p.199-211.
- [12] 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.
- [13] Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.
- [14] UNESCO (2001). Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: *Outlooks on Children and Media*. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, p. 152.
- [15] Bazalgette, C. *Key Aspects of Media Education*. Moscow: Published by the Association for Film Education, 1995. 51 p.
- [16] Vartanova E.L., Zasursly Y.N. Russian module of media education: conceptions, principles, models // *Informational Society*, 2003. № 3. pp.5-10.
- [17] Vozchikov V.A. *Media Sphere of the Philosophy of Education*. Biysk: Biysk State Pedagogical University, 2007. 284 p.
- [18] Dzyaloshinsky I.M. Media Education: Pedagogical Technology of the School of Civil Communication? // *Media Education: from Theory to Practice* / Ed. Zhilavskaya. Tomsk: Edition of Tomsk Institute of Informational Technologies, 2008. pp.84-102.
- [19] Zhizhina M.V. *Media Culture: Cultural and Psychological Aspects*. Moscow: Vuzovskaya Kniga, 2009. 188 p.
- [20] Zhilavskaya I.V. *Media Education of the Young Audience*. Tomsk: Tomsk Institute of Informational Technologies, 2009. 322 p.
- [21] Zaznobina L.S. Media Educational Standard Integrated in the Humanities and Natural Sciences in Primary and Secondary General Education // *Media Education* / Ed. L.S. Zaznobina. Moscow: Moscow Institute of Teacher Training, 1996. pp.72-78.

- [22] Kirillova N.B. *Media Culture: from Modern to Post-modern*. Moscow: Academical Project, 2005. 448 p.
- [23] Korkonosenko S.G. *Teaching Journalism. Professional and Mass Media Education*. St. Petersburg: Mikhailovs Publ., 2004. 240 p.
- [24] Korochensky A.P. *“The Fifth Power”? Media Criticism in Theory and Practice of Journalism*. Rostov: Rostov State University, 2003. 284 p.
- [25] Maksimova G.P. *Media Upbringing in Higher Vocational Schools*. Rostov: Rostov State Pedagogical University, 2006. 180 p.
- [26] Fateeva I.A. *Media Education: Theoretical Basis and the Experience of Implementation*. Chelyabinsk: Chelyabinsk State University, 2007. 270 p.
- [27] Fateeva I.A. Theory of Media Activity as an Alternative to the Traditional Theories of Media Education // *Media Education: from Theory to Practice* / Ed. I.V. Zhilavskaya. Tomsk: Tomsk State Institute of Informational Technologies, 2008. pp.140-147.
- [28] Fedorov A.V. *Media Education: History, Theory and Methods*. Rostov: TSVVR, 2001. 708 p.
- [29] Fedorov A.V. Scientific Research in the Field of Media Education in Russia (1960–2008) // *Innovations in Education*. 2009. № 3. pp.53-117.
- [30] Fedorov A.V. Teachers’ Attitude to the Problem of Media Education of Schoolchildren // *Education in the Cultural Space*. Issue 2. / Ed. I.M. Bykhovskaya. Moscow: Russian Institute of Cultural Studies, 2005. pp.259-277.
- [31] Fedorov A.V. *Development of Media Competence and Critical Thinking of Students of Pedagogical Institutes of Higher Education*. Moscow: UNESCO “Information for All Programme”, 2007. 616 p.
- [32] Fedorov A.V. *Развитие медиакомпетентности студентов в процессе медиаобразования*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2010. 580 с.
- [33] Fedorov A.V. Терминология медиаобразования // *Искусство и образование*. 2000. № 2. С. 33-38.
- [34] Sharikov A.V. Social Irresponsibility of Television in Russia // *Teleforum*. 2005. №1. pp.100-105. №2. pp.137-140.
- [35] Sharikov A.V., Cherkashin E.A. *Experimental Programs of Media Education*. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences, Research Institute of Educational Means, 1991. 43 p.

Aknowledgment

This article was written with the support of the special Federal program “Scientific and pedagogical manpower of innovation Russia” (2009-2013) within the bounds of activity “The conduction of scientific research by the teams of Scientific-Education Centers in the fields of psychology and education”, project “ The analysis of the effectiveness of the Russian Media Education Centers in comparison with the leading foreign centers”. Head of the project is Prof. Dr. Alexander Fedorov.

Author

Alexander Fedorov, Taganrog State Pedagogical Institute, Taganrog (Russia) and Russian Association for Media Education, e-mail: 1954alex@mail.ru

merz stellt seit der Nummer 1/2001 Beiträge von europäischen Medienpädagoginnen vor, die entweder die Situation in ihren Ländern schildern oder über Projekte berichten, die eher singulären Charakter haben. Ohne Situation oder Projekte zu bewerten, möchte merz damit über den europäischen Stand der Medienpädagogik informieren.

ALEXANDER FEDOROV

Russland:
Von der Filmpädagogik
zur Medienpädagogik

Die Anfänge bis zum Stalinismus

In Russland fand die Filmpädagogik 1919 mit der Eröffnung einer Filmschule in Moskau ihr erstes Zuhause. Filmclubs, Vereine junger Journalisten und Amateurfilm- und -photostudios waren in den 20er Jahren wichtige Bestandteile einer allgemeinen Medienpädagogik. 1925 wurde der „Verein der Freunde des Sowjet-Kinos“ (Obščestvo Druz'ei Sovetskogo Kino) gegründet. Viele bekannte russische Regisseure - wie Sergej Eisenstein, Vsevolod Pudovkin, Dziga Vertov - waren Mitglieder in seinem Zentralrat. In Moskau gab es etwa 50 Amateur-Studios, die über Filmkameras verfügten und 93 in St. Petersburg (S. 5, 7). Ähnliche Clubs gab es in Astrachan, Vologda, Rostov-on-Don, Voronezh, Tomsk, Omsk, Novosibirsk und anderen Städten. Hier wurden Filme gezeigt, diskutiert und produziert. Es wurden Vorlesungen gehalten und Ausstellungen gezeigt. Auf Initiative des Zentralrats des Vereins¹ der Freunde des Sowjet-Kino in Moskau wurden spezielle Unterrichtskurse für Club-Leiter aus verschiedenen Städten angeboten. Zarkh, Romm, Pudovkin und andere russische Filmemacher waren hier tätig.

Ihre Vorlesungen wurden als Lehrhilfen veröffentlicht. Die erste Konferenz des genannten Vereins mit Teilnehmern aus über 60 Städten Russlands fand 1928 statt. Mehrere Jahre lang brachte der Verein seine Zeitung „Cinema“ heraus. 1930 zählte er 110 Mitglieder. Er setzte sich laut seiner Satzung folgende Ziele: „das Studium des Massenpublikums und dessen Einwirkung mit Hilfe des Films, die Unterstützung begeisterter Amateurfilmer, die Verwendung des Films in Schulen, die Verwandlung der Kinos in Kulturzentren. Gleichzeitig entwickelte sich mit Hilfe der Printmedien die Medienerziehung von Schülern und Studenten. Die Regierung unterstützte diese Entwicklung, wobei sie zwei Hauptziele verfolgte: die Verbreitung der kommunistischen Ideologie und die Bekämpfung des Analphabetismus (fast die Hälfte der Bevölkerung konnte nicht einmal lesen). Diese beiden Ziele waren eng miteinander verbunden. Die Medien in der Sowjetunion gewannen schnell an Bedeutung. Dutzende von Zeitungen und Magazinen, die von Schülern- und Jugendorganisationen publiziert wurden, erschienen. Kinder traten Clubs bei, in denen ihnen professionelle Journalisten zeigten, wie man Artikel für Zeitungen und Magazine schreibt“ (19, S.29f). In fast allen Städten Russlands verlegten in den 20er Jahren Schulen eine Art Schulzeitung. Viele kreative Versuche der russischen Medienpädagogik wurden jedoch 1934, als der Verein der Freunde des Sowjet-Kinos geschlossen wurde, von Stalins Regime abgeschafft. Von den späten 30er bis in die frühen 50er Jahre war nur Propaganda erlaubt. Von Amateuren betriebene Photo- und Filmstudios, Kinder- und Jugendclubs wurden geschlossen - eine sehr ironische Entscheidung. Warum sollte man eine Massenorganisation schließen, die unter strikter ideologischer Kontrolle stand, eine Organisation die zum Ziel hatte, sozialistische Ideen zu verbreiten und mit Hilfe von Film und Photo-Kunst eine neue Gesellschaft zu schaffen? Es gab Gründe für diese Entscheidung! Trotz strikter Zensur förderten die Debatierclubs des Vereins der Freunde des Sowjet-Kinos nicht nur die Kreativität der Kinder, sondern auch das kritische Denken des Publikums. Sie waren somit ein Nährboden für beim Regime unerwünschtes Gedankengut, und das nicht nur bezüglich der Presse, des Kinos oder der Photographie, sondern auch was das Leben im Land sowie seine soziale Struktur anbelangte. Die Kameras hatten ja etwas Kompromittierendes, etwas, das nicht offiziell genehmigt war, filmen können...

Ein Neuanfang

Erst in den späten 50er Jahren gab es: an russischen Schulen, und Universitäten eine Wiedergeburt der Medienpädagogik. Die Zahl der Institutionen, in denen Filmpädagogik gelehrt wurde, wuchs (in Moskau, Petersburg, Voronezh, Rostov, Samara, Kurgan, Taganrog z.B.). Seit 1957 gab es wieder Filmclubs, die Tausende von Liebhabern der zehnten Muse aller Altersgruppen vereinten. 1967 fand in Moskau das erste grobe Seminar von Filmclub-Leitern aus 56 Städten statt. Die Sitzungen vieler Clubs sahen nicht nur Sichtung und Diskussion von Filmen vor. Auch das Studium der Kinosgeschichte und der Arbeit herausragender Künstler sowie „soziologische“ Forschungen waren vorgesehen (17, S.5mp). 1967 gab es etwa viertausend kleine Amateur-Film- und Filmkreise (8, S.38). Einige von ihnen nahmen sich der Fragen und Ziele der Medienpädagogik an. Zum Beispiel betrieben sie Forschung über die Bedeutung des Kinos im Leben der Menschen, studierten Kinoschichten, organisierten Filmveranstaltungen und Diskussionen, zeigten Ausstellungen, produzierten Dokumentarfilme, Spielfilme, Amateur-Zeichentrickfilme und vieles mehr. Auch die Bewegung von Journalisten und Photographen an Schulen erlebte einen Neuanfang. Die lokale und kulturelle Situation in Russland war zu dieser Zeit der ideale Nährboden für das große Kinointeresse bei Schülern und Lehrern. Video und Computer, davon wurde nur in letzter Fiktion-Romanen berichtet. Filme wurden selten im Fernsehen gezeigt und es gab nur ein bis zwei Fernsehkanäle. Die Kinos waren deswegen sehr gut besucht (Statistiken zeigen einen jährlichen durchschnittlichen Besuch von 18 Kinovorstellungen - und Schulkinder gingen natürlich noch viel öfter). Für viele Russen war die Kineleinwand das einzige Fenster zur Welt. Herausgeschnitten aus dem immer noch dicken bisseren Vorhang. Durch die Entwicklung der 8- und 16-mm-Kameras waren die Amateurfilmstudios bis in die frühen achtziger Jahre sehr aktiv. Die Lehrer solcher Clubs wurden am Moskauer Kulturinstitut, den sozialwissenschaftlichen Fakultäten einiger Pädagogikinststitute und Universitäten ausgebildet. Die Zahl der Clubs und Studios, wuchs von 5.000 (1974) auf 11.000 (1983) und die Teilnehmerzahl der Jugendgruppen stieg von 60.000 auf 120.000 bis 130.000 (8, S. 53ff). In der zweiten Hälfte der achtziger Jahre begannen viele dieser Clubs Videotapes für ihre Filmproduktion zu verwenden. Das war einfacher und billiger. Von den 60er bis zu den 70er Jahren wurden

Lehrpläne für die Oradling» der Kinskuns. iff Sc'luteru.dpu.d/MiacholmsHto.enfieschr.e-w» Diese unten!chieden sich grundlegend von

neu fchgebiert hervorzubringen, denn du Land

[etc]AlSndertff-iu, ihr.» Cha-1w zu „oieckeln- (1, 34//). Ich stimme hier A...umilly.W.i.feld überein, de...sagte: „>«! Lac't-c“de Medienleher kann als Dialog be-Sneco ord-«-Das alte leim zentriert» Schema inlern der Lehre, die Quell, des Wissens of S.ein Schule, Empfanget, «s»¹⁹⁹⁷TM X,2hl Schule, als auch Lehrer bekommen mehr Sum Kz Kreativität, Improvts ion und Sp.e. ak...TM a'en Solehe Spiel Written werden. I eine Art Modell de, Wirklichkeit verstanden Sie helfen, die innen* Do-ak eines FUMs, seine Wurzeln zu verstehen" (1, S.5). fiSeVu sische Medienpädagogienjedoch immer noch nach veralteten pädagogischen Mo-Stein A. Bernstein zum Beispiel meinte: „Die Lehre mit Hilfe des Films ist unmöglich ohne ständige Kontrolle über den Tag im Fernsehen und im Kino sien, u, S7, Ich denke hier, kann man PMilelen zu Me- „ung viele, amerikanische, Medienpaogen =, -tonen (insbesondere der äldgrtzu die 70erJah-rel die das Hauptziel der Medienpädagogik ge-S, o »k... Kontrolle »h.n, die gyn den t“lichen F.influs. der Medien gerichtet wv.

Aktuelle Aktivitäten

In den frühen 80er Jahren gab es einen großartigen Versuch.Filmpädagogikindien.ehrl.n ei...er Grund- und Mittelschulen Moskaus einzufallen Ähnliche medienpädagogischen Versuche für di. Bereiche Presse, Film, Fernsehen) gab es in Sommerzentren für Kinder... Wie beeil, in „Leuind Universitäten wurden Vorlesungen „TM stase B, die zukünftigen Lehrer gehalten Enire Universitäten integrierten Med, S. SaguU in Kurs zur „A-ziehung Medienunterricht ist kein Pflichtfach an russi sche¹ Schulen und Universitäten. Er ist gründlich Wahlfach. Neben den Wahlfächern und Medienclubs (Kino-Wd'lubs) g.b.es integriert- 257

Fedorov, A. (2001) Russland: Von der Filmpädagogik zur Medienpädagogik. MERZ (Germany). 2001. N 4, p.256-261.

te Kurse. In diesem Fall ist Medienpädagogik Bestandteil ästhetischer (Literatur, Musik, Kunst, Ästhetik), linguistischer (Russisch und andere Sprachen), geschichtlich-philosophischer (Geschichte, Philosophie, Jura) und anderer Fächer. Im Pädagogischen Institut in Voronezh beispielsweise wird seit den 70er Jahren ein Kurs in Filmkunst abgehalten. Ähnliche Kurse entstanden dann an der Universität und dem Kunstinstitut in Voronezh und an weiteren Schulen. Seit 1965 gibt es einen Filmclub in Voronezh. Einige andere russische Städte (Moskau, Petersburg, Kurgan, Tver, Rostov, Samara, Taganrog) haben ähnliche Zentren für Medienpädagogik. Grundsätzlich wird Medienpädagogik von einem Netz aus Kursen an Universitäten, Training-Kollegs für Lehrer, Instituten, SchulWahlflächen, Filmclubs in Schulen und Gemeindezentren gestaltet und umgesetzt. 1967 wurde der Rat für Filmerziehung in Schulen und weiterführenden pädagogischen Institutionen von der Vereinigung der Filmemacher (Moskau) gegründet. Den Vorsitz hatte Filmkritiker N. Lebedev und nach ihm I. Wassfeld. Er war der erste russische Medienpädagoge, der einen Bericht über die Probleme der Medienpädagogik auf der UNESCO Konferenz von 1966 präsentierte. Einige andere russische Medien-/Filmpädagogen, die ihre Arbeit an Schulen, Colleges und Clubs seit den 60er Jahren begonnen haben sind: Ury Usov, Inna Levshina, Zinaida Smelkova (Moskau), Nina Gornitskaya (Petersburg), Stal Penzin (Voronezh), Uly Rahinovich (Kurgan), Oleg Baranov (Tver), E.Gorbulina (Anavay), Eivira Gorokhina (Novosibirsk). Von Anfang an war der Rat bemüht, die Arbeit derer, die sich in verschiedenen Städten für den Medienunterricht engagierten, zu koordinieren. Insbesondere in der Veröffentlichung von Lehrplänen, der Förderung von Seminaren, Workshops und Konferenzen arbeitete der Rat mit dem Ministerium für Erziehung, der Pädagogischen Akademie und dem Staatskomitee für Kino zusammen. Seit Mitte der 60er Jahre wurden solche Konferenzen in Moskau, Tifliss, Alma-Ata, Erevan, Tbilisi, Petersburg, Kiev, Kurgan und Bolschoie veranstaltet.

Video erweitert das Spektrum

In all den Phasen ihrer Entwicklung hatte die Medienpädagogik in Russland ihre Kritiker. Es gab Befürchtungen wie diese: „Die schnelle und unumtufliche Aneignung der Ideen schändlicher Filmerziehung kann durch ihre nachhaltige Intervention den direkten Kontakt zwischen der Leinwand und dem jungen Publikum zerstören. Die neuen Film-

kritiker, die spezielle Kurse besucht haben, werden die generelle kritische Wahrnehmung eines kinematographischen Werkes anstreben - und der Freude des Betrachtens ein Ende bereiten. Dem um Kino zu genießen sollte man frei, ohne irgendein Vorurteil sein. Man kann den Besuch eines Kinos nicht zum verpflichtenden Schulfach machen. Die Liebe des jungen Publikums zum Kino darf nicht 'eingetrennt werden'“ (31, S.4). Trotz aller Schwierigkeiten waren jedoch die 80er Jahre gekennzeichnet von einem „Prozess der Verteilung der medienpädagogischen Forschung, vom Übergang von der Beschreibung und der Zusammenfassung pädagogischer Erfahrung hin zur Aufdeckung psychologischer und/oder soziologischer Gründe sowie vom zunehmenden Interesse der Forschung an der Kreativität der Kinder, was die Medien betrifft. Wissenschaftler begannen Medienpädagogik für jüngere Kinder zu gestalten. In den 80er Jahren beeinflusste diese Arbeit auch die Grundschulen“ (19, S.38f.). Ende der 80er Jahre begann die Entwicklung von Video die Arbeitsweise der Clubs und der von Amateuren betriebenen Studios für Kinder zu verändern. Videorekorder und -kameras wurden mehr und mehr zur Filmproduktion und -präsentation verwendet. An Schulen entstanden TV-Zentren und Studios. 1990 wurde die Vereinigung der Clubs Junger Journalisten ins Leben gerufen und 1998 wurde der Rat der Filmerziehung zur Vereinigung für Filmerziehung. In den frühen 90ern wurde diese dann in „Russische Vereinigung für Film- und Medienpädagogik“ umbenannt.

Ein Auf und Ab

Wie erwähnt sah sich die Medienpädagogik in Russland in der ganzen Zeit zahlreichen Schwierigkeiten (ideologischer, finanzieller, technischer Art) ausgesetzt. Von den 20er bis in die 80er Jahre wurde die Medienbewegung durch politische Kontrolle und Zensur ebenso wie durch die schlechte technische Ausrüstung der Schulen und weiterführenden Ausbildungsinstitutionen behindert. In den 90er Jahren wurde den Medienlehrern die Freiheit gegeben, Lehrprogramme zu entwickeln und umzusetzen. Doch die technischen Schwierigkeiten wurden durch finanzielle Probleme noch erhöht. Viele russische Schulen hatten in den 90er Jahren nicht genügend Geld, um Lehrergehälter zu bezahlen, von der audiovisuellen Ausrüstung ganz zu schweigen. Darüber hinaus bereiteten weiterhin nur wenige Universitäten zukünftige Lehrer auf die Medienberufung der Schüler vor... Der plötzliche Wandel der sozialen und kulturel-

len Situation Russlands (seit Mitte der 80er Jahre) brachte eine tiefgreifende Veränderung in der Entwicklung der Medienpädagogik. Ende der 90er Jahre fiel der Rest des Eisernen Vorhangs. Immer mehr Russen hatten die Möglichkeit ins Ausland zu reisen. Das Kino war nicht mehr das einzige Fenster zur Welt. Es gab keinen Mangel an Filmen (auch nicht an ausländischen), man konnte sie auf verschiedenen Fernsehkanälen sehen. Das Medienangebot war gesättigt mit amerikanischen Actionfilmen. In Hunderten von Zeitungen, Magazinen und Büchern konnte man Informationen über die Medienwelt bekommen. Ende der 90er Jahre besaß in den Städten fast jede Familie einen Videorekorder. Computer, interaktive Spiele und das Internet waren sehr schnell weit verbreitet. Es stellte sich daher die Frage: konnte ein Lehrer, auf dem Mediensektor seinen Schülern stets einen Schritt hinterher, im Medienbereich Autorität erlangen? Trotz allem entwickelte sich die Medienpädagogik weiter. Im Mai 1991 wurde das erste Russische-Kino-Lyceum eröffnet (leider schloss es 1999). Es gab internationale Konferenzen zur Medienpädagogik in Taschkent (1990), in Vororten Moskaus - Valuevo (1992), in Moskau selbst (1992, 1995). Die Zahl der Medienlehrer - Mitglieder der Vereinigung für Film und Medienpädagogik - stieg auf 300. Leider beeinflusste die „Äpoche der Reform“ der 90er die Medienpädagogik nicht zu ihrem Vorteil. Die in den späten 80er Jahren dem Verein der Filmfreunde genehmigte staatliche Förderung lief Anfang 1992 aus. Die private Firma VIKJNG (Videofilm-Literacy), organisiert vom Präsidenten der Gesellschaft für Film & Medienpädagogik, Dr. Gennady Polchiko, unterstützte viele erfolgreiche Projekte wie russisch-britische Seminare zur Medienpädagogik oder die oben genannten Konferenzen. Die Firma beendete jedoch in den späten 90ern ihre Arbeit. In den späten 90ern fand das Sommerfestival der Film- und Medienpädagogik für Kinder in der alten Stadt Uglich statt, und dabei wurden auch Workshops zur Medienpädagogik durchgeführt. Ähnliche Festivals der visuellen Kunst gab es jedes Jahr im Sommer-Kindercamp Orlynoch am Schwarzen Meer. Das Filmlabor im Forschungsinstitut für Kunsterziehung der Russischen Akademie für Erziehung (das von Prof. Dr. Ury Usov bis zu seinem Tod im April 2001 geleitet wurde) arbeitete weiterhin. Es wurden Bücher und Lehrmaterial, Programme zur Medien- und Filmpädagogik (von Prof. Dr. Ury Usov, Dr. Larissa Bazhenova, Dr. Elena Bondarenko) veröffentlicht. Ähnliches

konnte man zur selben Zeit in Filmclubs beobachten. Nach langem Widerstand von staatlicher Seite (sie betrachtete die Filmclubs und die Medienpädagogikbewegung als Quelle oppositionellen, kritischen Denkens) wurde 1988 die Russische Föderation der Film Clubs offiziell gegründet. Während der Perestroika schien es, als ob die goldenen Jahre der Filmclubs begonnen hätten. Die Gründung der Föderation versprach die lang erwartete Befreiung von der Diktatur der Zensur und die Möglichkeit des Austauschs zwischen den besten russischen und ausländischen Filmen. Und tatsächlich, die Filmclub-Föderation begann ihre Filmbibliothek aufzubauen, Club-Enthusiasten wurden zu Seminaren und Konferenzen geladen, berühmte Schauspieler und Regisseure reisten durch das Land und besprachen ihre Arbeit mit dem Publikum. Alles schien perfekt. Doch der drastische Preisanstieg bestimmte letztendlich die Regeln. Ende der 90er Jahre konnten es sich selbst große russische Filmclubs nicht leisten, neue Filmkopien zu kaufen. Bei kleinen Filmclubs in Provinzstädten war es so etwas gar nicht erst zu denken. Die Krise traf neben den Filmclubs auch die Amateurschulfilmbilder und die Videosadras. Die meisten mussten schließen...

Die Veröffentlichungen

Die Veröffentlichung von Programmen und Studienteilnehmern ist immer ein wichtiger Bestandteil der Medienpädagogik gewesen. Seit den 60er Jahren haben Moskauer Verlage („Prosvetschenie“, „Pedagogika“, „Detskaya Literatura“, „Jovaya Shkola“, „Kino Center“, „Jskussivo“) viele Monographien, Forschungsarbeiten, Lehrpläne, Programme zu Themen der Medienpädagogik herausgebracht. Aber es muss gesagt werden, dass manche dieser Arbeiten ideologisch überladen waren. Auch präsenierten Publikationen für die Lehrer manchmal nur einfache Rezepturen für die Gestaltung des pädagogischen Umgangs mit Kindern (18, S.26f). Artikel zur Film- und Medienpädagogik wurden in Magazinen wie „Jskussivo Kino“, „Pedagogica“, „Specialist“ und „Ezra“ veröffentlicht. Einer der aktivsten Autoren der Filmpädagogik war Lev Rybak - Lehrer, Filmkritiker und Chefredakteur des „Kino Center“-Verlagshauses. Der Autor mehrerer hervorragender Regioseuthographien begründete die Buchserie „Kino & Schule“. Darin veröffentlichte er vier Publikationen (31; 32; 33; 34), die, leicht verständlich, sowohl für Lehrer als auch für Gymnasien geeignet sind. Drei dieser Schriften befassen sich mit dem Problem der Verfilmung klassischer und moderner

russischer Literatur. In „Allein mit einem Film“ befasst er sich mit den Besonderheiten der Filmrezeption. „Bevor ich Filmliteratur wurde“ schreibt Rybak – „war ich über 15 Jahre als Lehrer tätig. Mit meinen Schülern bin ich ins Kino gegangen. Manchmal war ich richtig gekränkt, wenn nach einem guten Film eine meiner Schüler Müll sagte und den Film offensichtlich nicht zur fand. Ich war wütend, Du kannst einen Film auf deine Weise interpretieren, aber versuche ihn zu verstehen! Eindrücke des Publikums sind immer unterschiedlich, individuell, es hat keinen Sinn zu versuchen sie zueinander anzugleichen. Aber wie kann man dies vermitteln, ohne so ansehnlich zu argumentieren?“ (S. 5,6). Es gibt zwar viel pädagogische Literatur, aber all die Jahre wurde keine periodische Publikation zur Medienpädagogik gegründet. Ohne ein solches Periodikum war und ist die Koordination der Arbeit russischer Medienlehrer sehr schwierig. Was die Forschungsarbeit angeht, so stehen die Dinge wesentlich besser. Das Labor für Filmkunst am Institut für Kunstszierung der Russischen Akademie für Erziehungswissenschaften ist hier führend. Die ersten Dissertationen in Medienpädagogik erschienen in den sechziger Jahren. Forschungsarbeiten von O. Baranov (1968), A. Karam (1966), U. Rubinovich & R. Rubinovich (1966) waren der schulischen Filmherziehung gewidmet. V. Saperovs Arbeit (1969) untersuchte die Verwendung von Radio in der Erziehung der Schüler. In den 70er Jahren wurden viele Forschungsarbeiten über die künstlerische Erziehung von Schülern mittels audiovisueller Medien veröffentlicht (N. Goncharova 1970, S. Sokolova 1971, U. Usov 1974, I. Levshina 1974, G. Labkovska 1976, S. Ivanova 1978, Z. Malobitska 1978, V. Monas-tyrsky 1979). Den Arbeiten über den Schülerricht folgte Forschung zur Medienpädagogik an Universitäten. Die meisten wichtigen Arbeiten zur Unterziehung an Instituten und Universitäten entstanden in den 80er und 90er Jahren (L. Sere-grakova 1982, S. Odintsova 1981, S. Perzin 1987, A. Fedorov 1993, L. Platonova 1995). Daneben gab es weiterhin Forschung zur schulischen Medienerziehung: Produktion und Verwendung audiovisueller Medien in Schulen (L. Press-man 1981, V. Bialyko 1982), Filmproduktion durch Schulkinder (E. Yaneluskas 1983, U. Bozhkov 1984, P. Genkin 1985), soziale und psychologische Aspekte (Ch. Shukueva 1985, K. Kirillova 1983), Moralerziehung von Teenagern (Z. Smelkova, E. Zharnov 1986), Analyse der Verwendung ausländischer Filme in der Medienerziehung (A. Fedorov 1986), interdisziplinäre Verbindungen von Litera-

tur- und Filmkursen (G. Polichko 1987), Verwendung von Kino in der komplexen Erziehung von Schülern (N. Gutva 1987), ästhetische Erziehung und künstlerische Entwicklung von Schülern (N. Yakovleva 1988, U. Usov 1989, G. Evtushenko 1991, E. Bondarenko 1994). 2000 wurde die erste russische Arbeit über ausländische, in diesem Fall amerikanische Medienerziehung geschrieben (A. Novikova). In den 90er Jahren erarbeitete das Labor für Technik und Medienpädagogik (Russische Akademie für Pädagogik) unter der Leitung von Professor L. Zarnobin ein Konzept zur Medienpädagogik an Schulen, das in den Lehrplan integriert werden kann.

Ausblick

2001 ist die Zahl der professionellen Medienlehrer für weiterführende und höhere schulische Institutionen in Russland beachtlich gewachsen. Neben dem VGIK (Russisches Staatsinstitut für Kinematographie), der Schule für Drehbuchautoren und Film-Regisseure und dem Russischen Institut für Professionelle Entwicklung des Films gibt es die Petersburger Staatsuniversität für Film und Fernsehen, das Film-Video College in Ser-geev Posad und Petersburg, sowie technische Film Colleges in Irkutsk, Sovetsk und Rostov-on-Don. Professionelle Medienerziehung ist Teil des Lehrplans der St. Petersburgs Staatsakademie für Kultur, der Petersburger Akademie für Theaterkunst, des Instituts für Professionelle Ausbildung von Fernseh- und Radio-Spezialisten (Moskau), der Unabteilbaren Schule für Kino und Fernsehen (Moskau), der Grynov-Schule für Werbung, des Instituts für Moderne Kunst (Moskau), der Universität der Neuen Geisteswissenschaften von Natalia Nestrova (Moskau), mehrerer Schulen für Zeichnerkunst und Animation. Erste Arbeiten, die Fragen der Medienpädagogik allgemein zusammenfassen, erschienen in den 90er Jahren (A. Sharikov, A. Fedorov, L. Zarnobina). Im Februar 2000 (A. Fedorov und andere) wurde die erste zweisprachige (Russisch-Englisch) Internet-Seite in Russland zur Medienpädagogik ins Netz gestellt. Im selben Jahr stellte Angestellte der Russischen Akademie für Erziehung, unter der Leitung von Z. Zarnobina, eine weitere russische Internet-Seite zur Medienpädagogik zusammen. Bedauerlicherweise gibt es in Russland bis heute keinen offiziell berufenen Lehrer für Medienpädagogik. Wenn einige Universitäten einen kompletten Kurs in Medienpädagogik anbieten würden, könnten wir mehr Fortschritt in der Medienpädagogik in Russland beobachten. Ein wichtiges

Ereignis war in diesem Zusammenhang die Resolution des Gipfeltreffens der Union Russischer Filmemacher in Moskau im November 2000. Sie betonte die Notwendigkeit der Koordination der Arbeit verschiedener Organisationen und Projekte, die mit Kindern, Jugendlichen und Studenten arbeiten (wie zum Beispiel Rolan Bykovs Stiftung, das Festival der Visuellen Kunst in Orlyonok, das Festival der Filmpädagogik in Uglich, Pädagogiksinstitute und Universitäten). Ganz besonders empfahl die Resolution dem Staatsinstitut für Kinematographie einen Trainingskurs in Medienpädagogik für Lehrer an Schulen und Universitäten anzubieten. Russische Spezialisten der Medienpädagogik (U. Usov, L. Bazhenova, G. Polichko, A. Spitchkin, A. Sharikov, A. Fedorov und andere) nehmen an internationalen Konferenzen zur Medienpädagogik in Frankreich, Kanada, Österreich, Großbritannien, Brasilien, Spanien, Griechenland und der Schweiz teil, veröffentlichen ihre Arbeiten in französischen, amerikanischen, englischen, australischen und norwegischen Medien- und Medienpädagogik-Magazinen. Wenn man in Betracht zieht, dass die UNESCO der Medienerziehung Priorität in der kulturellen pädagogischen Entwicklung im 21. Jahrhundert eingeräumt hat, so hat die Medienpädagogik in Russland gute Aussichten.

(Aus dem Englischen übersetzt von Susanne Inthorn)

Zillertif und wellei-führende Literatur

(Die Tuet) wurden vom Autor ins Englische übertragen)

1 Waisfeld, t. (1993): Screen Evolution, Perception Evolution, Specialis, N 5, p. 3-6
2 Waisfeld, J. (1995): Film Education in the modern World Special ist, N 2, p. 19
3 Waisfeld, I. (1982): Film in Pedagogical Process, Sov. Pedagogica, N 7, p. 35-38
4 Waisfeld, I. (1988): Development of Film Education in "Perestroika" Years, Moscow: Society of Cinema Friends Publishing House, 21 p.
5 Waisfeld, J. (1993): Screen and Our Children, Problems of Modern Film Education, Moscow: Russian Association for Film Education, p. 7-25
6 Waisfeld, I. (1976): Poetry of Pedagogic Search, Iskustvo-Kino, N 5, p. 120-132
7 Waisfeld, I., Demin, V., Mikhailovich, V., Sobolev, R. (1981): Meeting the Tenth Muse: Talks About Cinema An Book for Students, Moscow: PTOSvestime, vol. I/Vol. 2
8 Rybch, S., Nushchkin, B. (1986): Cinema Amateur Movement: Starts and Perspectives, Moscow: Iskustvo, 110 p.
9 Subbotin, I. (2000): Cross Regional Organisation „Soc-

ty of Russian Film Video Amateurs“, SK-News, p. 12
10 Mentrinskaya, U. (1927): Objectives of Working with Children in Cinema, Iskustvo v Shkole, N 1, p. 18-20
11 Mentrinskaya, U. (1927): Objectives of Cinema for Children, Na Putiakh k Novoi Shkole, N 3, p. 5-14
12 Oelmont, A. (1927): Cinema as a Factor of Education, Vestnik Prosveshenia, N 1, p. 9-11
13 Kandyrin, B. (1929): Children and Teaching Films, Iskustvo v Shkole, N 2-3, p. 57-58
14 Conference on the Problems of Children and School Films (1927), Na Putiakh k Novoi Shkole, N 3, p. 11-115
15 Lublinsky, P. (1925): Cinema Children, Moscow: Pravolzhim, 122 p.
16 Gelmont, A. (Ed.) (1929): Cinema – Children – School, Moscow: Rabotnik Prosveshenia, 240 p.
17 Lebedev, N. (1969): Film Andienet Moscow: BPSK, 55 p.
18 Weibel, K., Keilma, R., Kandyrin, B. (1966): Club for Children, Moscow: Profridat, 128 p.
19 Sharikov, A. (1990): Media Education: International & Russian Experience, Moscow: Russian Academy of Education, 66 p.
20 Afanasieva, A., Berman, L. (1929): Pioneers' New spa- per, Leningrad: Priboi, 192 p.
21 Stobodinskaya, M. (1933): Radio for School, Leningrad: Lenobisdat, 112 p.
22 Berman, L., Hallurin, I. (1927): To Children about a Newspaper, Leningrad: 23 Vasiliev, V. (1949): Photo-chrb at School, Moscow, 16p.
24 Veselov, U. (1948): Learn to Take Pictures, Moscow: Molodaya Gvardia, 32 p.
25 Witman, A. (1949): Cinema in Educational Work at School, Moscow: Academv of Education, 40 p.
26 Vanter, B. (1931): Live Newspaper in School, Moscow: Molodaya Gvardia, 62 p.
27 Rapkov, V. Pekels, V. (1954): Yang Film-Projectorist, Moscow: Molodaya Gvardia, 112 p.
Pioneer's Press, Moscow: Molodaya Gvardia, 78 p.
29 Pomn, S. (1987): Cinema and Aesthetic Education: Me-thodological Problems, Voronezh: Voronezhi iversity Press, 175 p.
30 Bernstein, A. (1971): Feature Film During the Lesson, Moscow: BPSK, 52 p.
31 Rybak, L. (1980): Alone with a Film, Cinema & School, Moscow: BPSK, 57 p.
32 Rybak, L. (1976): Russian Classes on the Screen, Cinema & School, Moscow: BPSK, 63 p.
34 Rybak, L. (1978): Soviet Literature on the Screen, Cinema & School, Moscow: BPSK, 64 p.

PROF. DR. ALEXANDER FEDOROV lehrt an der Pädagogischen Hochschule in Taganrog und ist Vorsitzender der Südrussischen Sektion der Vereinigung für Medienerziehung 1954alex(at)mail.ru

Prof. Dr. Alexander Fedorov

Media Education in Secondary Schools in Russia

Published in:

Fedorov, A. (2002). Media Education in Secondary Schools in Russia. In: Hart, A., and Suss, D. (Eds.). *Media Education in 12 European countries*. Zurich: The Swiss Federal Institute of Technology, pp.102-111.

Outline of work structure and content

What is a Russian social, political, economic & Media Education context? What about Media Education's curriculum spaces and teacher education and training? How many professional associations & agencies for Media Education do exist in modern Russia? What do Russian teachers think about Media Education in secondary schools? And what are the main conclusions from the interviews and Media Education lessons' observations? These are the key questions of my study for the EuroMedia project.

Study procedures

Sample selection

Reality bites: as a rule, only some Russian teachers want to use media equipment in their lessons. Many Russian teachers of Humanities (Mother Tongue – Russian Language, Literature, History, Arts, Ecology, etc.) are eager to integrate Media Education into their lessons. The salary of an ordinary Russian teacher is very small (about \$20-\$30 per month). Because of this, young men do not choose this profession.

That's why about 90% of Russian teachers are women, and the majority is middle-aged women. Russian women have a lot of home & family chores to do. They would say about Media Education in the class: "It is an additional job for me. I don't need this because I don't get paid additional money for this". It was very difficult to find teachers (who included Media Education in their lessons of Mother Tongue) who agreed to be observed. That's why some of the selected teachers were the teachers of others subjects (Arts, History, etc.). About 90% of teachers in Russia are women. The observed teachers were women only.

The "old generation" of teachers did not want to be observed & interviewed (as a rule they do not include Media Education in their lessons). That's why only teachers who are interested in media & Media Education were observed and interviewed. I observed 10 lessons in 10 different classes (including 14-16 year-old girls and boys: 126 girls, 95 boys) in 10 different secondary schools. All schools were from the Southern Russian Federal District because Russia is a very big country and I do not have the financial possibilities for research travel to other Russian regions.

Time-scale

My study includes structured interviews with 10 Russian teachers & lesson observation of 10 classes in 10 secondary schools. The procedure took place in 1999 (May 17, 20, 24; September, 7, 15, 24; October, 5, 15, 18, 29). Each interview & lesson observation was recorded (on audiotapes), studied & analysed. Anastassia Novikova was the junior member of this research work.

Conduct of interviews and lesson-observations

All of the selected Russian teachers graduated from the Taganrog Pedagogical Institute or Rostov-on-Don Pedagogical Universities (departments of Languages, Arts, History, Social Pedagogics, etc.). 3 teachers have a teaching experience in secondary school of more than 10 years, 2 of them – more than 5 years, 4 of them have a teaching experience of 3 to 5 years. Almost all these teachers have been teaching media for 3-6 years (70%). They mentioned the following reasons for that: because they need modern illustrative material for the lessons (60%), love cinema & TV & arts (20%), because media text is a very effective model of our life (10%) and means of education (10%), because media is a part of our life and our home (10%).

Teachers define their approach to Media Education in the following ways: Media Education as a subsidiary way to traditional education (50%); Media Education as effective means for the expanding

of knowledge & development of personality (20%); Media Education games & group activities (10%); Media Education as a means of active practical work with pupils – making media products (10%). Here are the examples of Media Education lessons that were defined by the teachers as their successful ones:

- “The game “Who is the media expert?”. Two teams of pupils were involved in the competition on the media themes”.
- “The lesson “II World War in the Mirror of Russian Cinema”.
- “The lesson “The Trial”. I demonstrated fragments from American film about court’s trials, and I discussed them with pupils”.
- “Lessons “French painting in the mirror of French documentary cinema” (with excerpts from documentary about the Louvre collection of paintings). The pupils wrote individual essays about their impressions”.
- “A lesson “Environmental Problems on the Screen”. The class watched a film and then discussed ecological problems tackled by the film”.
- “Watching the documentary film and class discussion of it”.

It seems that most of the interviewed teachers think that their best lessons were group discussion about specific historical, ecological, etc. problems. Some teachers think that Media Education is a traditional education with the help of technical media resources. Media language is seldom a subject of school lessons.

Findings

Teacher’s school context & available support

The Status of Media Education is not strong in modern Russia. A General National Curriculum for Media Education does not yet exist. Still Media Education in Russia is a compulsory part of the basic education in some secondary schools. There are Associations & Institutions for Media Education (The Russian Association for Film & Media Education, Laboratories of Screen Arts and Media Education as a section of the Russian Academy of Media Education (Moscow)), but their influence is limited. Media Education elements take place at different lessons in Russia: Language, Arts, History, Literature, etc. (plus extra-curriculum media work – school radio & newspapers). As Media Education is not an obligatory separate course, pupils do not take final exams in it. School inspectors basically seldom talk with Russian teachers about media teaching (because mostly they do not know what Media Education is about). However, some school principals encourage the application of Media Education. Media Education is a cross-curricular subject integrated in traditional subjects (Languages, History, Arts, etc.). But Media Education is also an independent option for specific lessons in some Russian schools & universities. Russian teachers prefer audiovisual media to print media, but only few Russian teachers can use the Internet because of the difficult federal economic situation. Russian school authorities have limited financial resources for expansion of the new media in schools and don’t have any effective programs to support Russian teachers who really & actively use new media in their classrooms. Many Russian secondary schools have a special “computer class”. But personal computers as a rule are out-dated, and most Russian schools don’t have Internet access. The majority of Russian teachers don’t use the new digital educational equipment as the PC, or the Internet. Only teachers of mathematics or PC education courses use new media systematically. The Internet was not used in any of the 10 lessons observed. Computers available in special classrooms don’t have the Internet access. That’s why the impact of computer-based media on methodologies and the organization of Russian schools, is very limited.

As previously mentioned, many Russian teachers think that Media Education is a traditional education with the help of technical media resources. Media language is seldom subject of the school lessons. The percentage of current teaching time given to media work is: 15%-20% (30% of teachers), 30%-50% (70% of teachers), including “out-of-class” media work. 10-20% (in 3 observed lessons), 40%-50% (in 3 observed lessons), 60%-70% (in 2 observed lessons) of Russian pupils have recent experience of Media Education. Russian teachers can distinguish between common teaching and media teaching in this way: “Media teaching is effective for the development of consciousness” (20%); “Media teaching is an effective means of communication & information” (10%); “Media teaching is a more effective means of education” (20%); “Media teaching is more informative means of education” (30%); “Media teaching is effective for development of aesthetic perception” (10%).

p. 102.

Long term aims

Russian teachers see the long-term media aims for their pupils in the development of their pupils’ personality, critical & aesthetical consciousness (“I want to develop the critical consciousness of my pupils”, “The pupil must distinguish between true & false information”, “The pupil must learn to use the

Internet “, “I want to develop the pupil’s personality, including aesthetic aspects”, “I want my pupils to become more media literate”).

Methods, Curriculum content and resources

I do not think that case studies as a research method are very useful for the Media Education project in Russia. Media Education is not included into the existing state obligatory curriculum in Russia. That is why Russian teachers are still unable to accept Media Education in secondary school. They are still confused about the meaning and value of Media Education. The old generation of teachers do not want to be observed & interviewed because as a rule they do not include any elements of Media Education in their lessons. That is why only teachers who are genuinely interested in media & Media Education agreed to be observed at their work and interviewed. Of course, if the teacher agreed she (as I have already said, 90% of Russian teachers are women) prepared for this “observed lesson” very carefully. E.g., if a teacher uses elements of Media Education in her ordinary lessons very seldom, she can create a special Media Education lesson for research observation only. I do not think that lesson observations & interviews of 10 selected teachers are valid & reliable enough for the scientific project because these 10 teachers are not typical for Russian educational situation. More typical is another situation: no Media Education in secondary schools. Do not forget: The Russian Association for Film & Media Education has about 300 members only (and the Russian population is about 145 million people!).

Younger teachers use some elements of Media Education methods such as discussions with pupils about their experience with the media (60%), the role games on the media materials (20%), practical media activities (10%). The methods of Media Education at the lessons of 10 observed teachers depended on their educational background. Unfortunately, only few Russian teachers have special Media Education training. Basically Russian teachers take their methods of teaching from other subjects (Languages, Arts, etc.). Teachers reported that TV (50%), press (10%), film (20%), video (20%) are the areas of media work most comfortable for them. Teachers tend to avoid the following topics or Media Education concepts: “Language”(40%), “Internet” (20%) and “Semiotics”(10%), “Technology”(10%), “Agencies”(10%). All 10 teachers believe that media technologies are very important in Media Education, but they told about the medium extent of application of these technologies in their lessons. And all of them agree that Media Education improves the efficacy of a lesson.

Most of the teachers find a difference in the response of girls and boys to different aspects of Media Education. For example, they reported that boys are more comfortable with media (20% answers), “boys are more experienced with modern media” (video games, Internet, etc.) (40% answers), “girls are more sensitive about aesthetic perception” (20%).

The most useful media resources, in the opinion of the 10 teachers, are: documentaries (60%), feature films (30%), science-fiction films (30%), TV documentaries (40%), Internet sites (10%).

Lesson focus

The observation showed that the lesson’s objectives were: from 20% to 70% media-based. But all the lessons were specially prepared (as the teachers know that I would come to watch their class) for observation. I don’t think that Media Education applications are so strong in the ordinary teachers’ work. The teachers told that the observed lessons were connected with previous or future lessons in the fields of “category”(40%), “audience”(20%), “representation”(30%), “information”(20%), “aesthetic values”(10%) and “language”(20%). Teachers think that pupils must learn media terminology like «Category» (40%), «Representation» (30%), «Agency”(20%), «Audience»(20%), «Information»(20%), “Perception”(20%), “Language’ (20%) because “pupils must know media category, and they must be able to distinguish sources of information (and what kind of information is it: true or not true)” (10%), “pupils must know the types of sources of information, they must develop the perception of media information” (10%), “Media Education helps to survive in a media-oriented world” (10%), “pupils must broaden their understanding of media” (10%), “media literacy contributes to the development of personality” (20%).

p. 103.

Detailed analysis

Aims

All the teachers included in this study listed their aims of the lesson observed. For example:

- _ to analyse moral, psychological motivation of the action of media text characters;
- _ to explain the specifics of audiovisual language (in the documentary & feature films);
- _ to explain some Media Education categories (for example, “genre”);
- _ to discuss the aesthetical values of a media text;
- _ to discuss the aims of a media agency.

The teachers explained the aims to her pupils basically clearly. However the lesson on the whole showed that some pupils with a low IQ (about 20%-30%) didn't understand the aims of the lesson. At the end of the every lesson the teacher summed up the results and attracted the pupils' attention to the aims achieved, but some teachers didn't allot the time for drawing up conclusions. According to the teaching plan and the program of the course the aims of the lesson were directly connected with the previous learning. Following lessons were based on the previous ones, aims of the lesson (according to the program) became more complicated.

Key concepts

The observed lessons were focused on the following key concepts: «Media Category» (90%), «Media Representation» (40%), «Media Agency» (30%), «Media Language» (20%). The key concept «Media Category» (for example, «genre», «film», «press», «documentary», «video», «audio» and so on) and «Media Representation» was familiar to 70%-80% of the pupils. The key concept «Media Agency» & «Media Audience» was new for the some pupils. Only few pupils knew the concept «Media Language». The following terminology was used at the lessons to express the key concepts of Media Education:

«documentary», «film», «character», «reality», «industry», «audience», «information», «press», «agency», «video», «audio», «art», «aesthetic», «perception», «representation», «category», «language». Most teachers avoided «difficult» themes like «Media Language», «Media Agency», «Media Audience», because they did not have any special Media Education background.

The pupils know the terms like «film & press» (100%), «character» (90%), «art» (100%), «documentary» (100%), «information» (100%), «video» (100%), «audio» (100%). The terminology like «language», «perception», «representation», «agency», «audience» is more difficult for them.

Of course, pupils know the concept «language» from the lessons of Russian language or Literature. But only few if any know the specific of audiovisual media language.

Teachers used «School-produced» (50%) & documentary TV films (40%), excerpts from science-fiction films (20%), feature films (30%), TV commercials (10%) in their lessons (technical equipment were a TV-set, VCR, magazines). The teacher & pupils used these sources in 30%-50% (20% of the observed lessons) and 70% (10% of the observed lessons) of the lesson time. Most teachers were familiar with or comfortable with technological resources.

Typically teachers asked their students the following questions: «What is the category of this film?» or «What is the main idea of the film?», «What are the main aims of this TV-program?», «What is the main message of this documentary?», «What is the main problem of this text?», «Is this problem important to you?», «What information was new for you?», etc.

More rare questions: «Who is the main hero?», «What is his (her) psychology?», «What is the message of the authors' of a media text?», «Why was the picture dark (well-lit)?», «What will happen, if we change the situation in the picture?», etc.

The teachers combined the lectures with group activities: 10-20 min in pairs or in larger groups. All the 10 teachers thought their goals were achieved (or most of them).

Selected Case study

A serious problem that I faced when I started my study was that many teachers (including those who integrated some elements of Media Education at their lessons) did not want their classes to be observed and analyzed. From the 10 classes that I monitored (visited) I chose a lesson by teacher Ludmila G. for the tenth-grade class of a secondary school in Taganrog, on May 17th, 1999. The class

p. 104.

consisted of 14 girls and 11 boys of the age 15. The lesson's length is 40 minutes. I have chosen the teacher Ludmila G. because she is one of the most experienced teachers at school (14 years of service) and as she said, she had been interested in Media Education for several years.

No doubt, Ludmila G. is not a typical Russian teacher. As I have already mentioned, most of the Russian teachers are not excited about proposing innovations, they think that their job is just their subject area. Media Education is an additional work for them, which is not obligatory required by the state department of education, plus it is difficult to find the Media Education frameworks, guidelines programs, and teachers' handbooks. However Ludmila G. belong to the few Russian teachers who believe that the media are part of our life and therefore Media Education should become part of the general education of pupils.

The Interview

Ludmila G. has been working as a teacher for 14 years. Recently she has been teaching History of Art in the 10-11 grades (the senior grades in Russia). Her interest in Media Education dates from the time she realized she needed modern illustrative material for her lessons. But later she understood that media can be not only a kind of teaching aids, an illustration, but the serious means for the development of a pupil's personality. Ludmila G. thinks that Media Education should be integrated into

the general curriculum. She also believes that Media Education is most effective in the humanities (whether the subject matter is Literature, History, Arts or etc.).

"I think, - Ludmila says, - that there are several reasons why Media Education is necessary for modern schoolchildren. Firstly, Media Education develops pupils' critical thinking. Secondly, Media Education helps students to evaluate the quality of a media text. Thirdly, literature today is not the only form of expression and through Media Education we can compare an original literary text and its screen adaptation.

Ludmila said that of her best Media Education lessons was a whole-class game called "Who is a media expert?". The class split into 2 teams. Ludmila was a leader and asked questions concerning media culture (genres, famous media texts, their authors, etc.). The teams had to answer them. And the second part of the game demanded creative skills of the pupils (collages, etc.).

Ludmila says that she uses such technical recourses as TV, VCR and projector quite often in her classes. She regrets that there is no computer in her classroom, consequently no opportunities to use CD-ROM or Internet.

"It's a great pity because often I see interesting CD-ROMs, for example, interactive picture galleries, art encyclopedias, and others. It would be great if I could use all this at my lessons".

Ludmila thinks that she and her students use media approximately 15-20% of the lesson's time. She also has an opportunity to conduct extra-curricular media classes with her pupils (usually these are games or competitions on the theme of media culture). She notes that boys are more interested in new media: "Children in my class are from families with a middle or low income. That is why my pupils do not have computers at home. However some of the boys go to computer clubs where you can play a computer game or use Internet for a fee. Girls visit such clubs very seldom it ever".

Judging by Ludmila's words, the school principal likes her initiative of Media Education. However school authorities lack equipment and budget, and cannot help her like in all other state Russian schools (the number of private schools is small). Teachers get paid a low salary and cannot buy any equipment themselves. Schools have a budget too small to buy such things as computers, video cameras, etc.

Ludmila has incorporated media into her course though such activities as discussions of media texts, including films and television programs. She tries to make her students go beyond simply discussing content and themes of a media text; they should learn to consider the aesthetic value of it, its category and language. "As I teach the course of the History of Art" I show films and TV programs about the "greats" of art: paintings and artists, picture galleries and museums, architecture and sculpture. It is a pity that there is no computer in my class and I do not have it at home, so if the school buys it someday, first of all I will have to learn to use it!"

"I believe in Media Education's future in Russia. For me the main goal of Media Education today is the development of the students' critical thinking and their aesthetic taste".

p. 105.

Overview of Lesson Observed

Ludmila began a unit on "The Portrait as a Genre" with some elements of Media Education. Media itself were used for about 6 minutes.

Ludmila started with a few questions related to the previous lesson that was about a landscape genre in Art. She asked her students: "What famous paintings with landscapes do you remember?", "What documentary films, programs or feature films with interesting landscapes do you remember? (she means landscapes shot by a camera, not painted ones). "How is a painted landscape different from a landscape done by a camera work in a film?"

After that Ludmila briefly informed her class with the plan of the current lesson: she said they were going to learn about the genre of portrait and would see the reproductions of pictures and audiovisual scenes and then they would discuss it. After this work had been done the teacher asked the class: "What is the genre of the film you watched?", "What is the main idea of this scene?"

The question-answer type of work was going on for 10 more minutes. Pupils expressed different opinions. The discussion showed that pupils are aware of such terms as "documentary", "film", "reality", "genre".

During the last couple of minutes of a lesson the teacher summed up the results and encouraged the pupils to reflect back on what they had learned (concepts like "Category", "Representation").

To my mind, Ludmila G.'s teaching models is typical for Russian teachers who try to integrate Media Education into their work. Having content requirement of what she has to teach she seeks opportunities to devote some time of her classes to elements of Media Education. But I have to say that she is not familiar with textbooks, guides and other resources specifically on Media Education. Ludmila G. uses literature and teacher's guides on art & aesthetic education of schoolchildren. It is obvious that teachers who are going to teach Media Education must themselves develop the

competency how to do so.

General conclusions: issues and problems

My study revealed that as Media Education is not an obligatory component of the state Russian schools program, the majority of teachers (especially the older generation) does not implement it. It should be noted that actually it is even worse: the large majority of teachers has no idea about the existence of Media Education or what it is about. Well, some school teachers use media in their classroom just as an illustration for the lesson's theme. A media text is not a matter of study in that case. And only few teachers do try to integrate elements of Media Education. For the most part, these are "advanced", interested, competent teachers who graduated from Teacher Training Institutes where a special course on Media Education was taught and who have an access to quality resources including theoretical books, textbooks, model lessons, or magazines on media literacy. Nearly all of teachers I have interviewed belong to the second group of teachers who use media in their classes and they implement some elements of Media Education but intuitively, without any Media Education training background. The interviewed teachers follow the "Popular Arts paradigm" and "Critical paradigm". Sometimes their attitude to Media Education is a synthesis of these two paradigms. It is true for the teacher Ludmila G. too.

In contradiction to some other countries (for example, the USA), the school education is centralized in Russia. The Ministry of Education works out the national basic school program, the one and compulsory for all schools. The number of elective subjects is very small compared to the obligatory ones. As I have already mentioned, the state educational curriculum does not include Media Education. Some institutions take media literacy initiations: the laboratory of Media Education of the Russian Academy of Education (Moscow) wrote an experimental educational standards on Media Education at schools (integrated into the curriculum), the Kurgan Teacher Training Institute uses its own programs of Media Education (Spitchkin, 1999). However these innovations are realized just in few schools. That is why the development of Media Education in Russia depends on the individual efforts of teachers (relatively young as a rule), who try to integrate Media Education in different subject areas or conduct extra-curricular classes (or clubs) on media culture.

The major barrier that impeded the development of Media Education in Russia is the poor technical equipment of schools. As a rule there are no modern computers, DVD-players or video cameras at schools. The Ministry of Education is aware of this problem and in future promises to provide technological resources in the areas of sound and video equipment, but currently teachers have no opportunities to use the technological advances at their lessons.

p.106.

One of the institutions that provide assistance for the Media Education is the Russian Association for Film & Media Education. Teachers and university professors who joined it write doctors' thesis on film & Media Education, elaborate models of Media Education, curriculum materials for schools and universities, publish books (Fedorov, 1989, 1994, 1999 and 2001; Penzin, 1987; Sharikov, 1990; Spitchkin, 1999; Usov, 1993 and others), provide workshops and seminars on Media Education. These efforts are aimed at developing pupils' and students' personality – developing an appreciation and aesthetic understanding of the media creativity, critical thinking and ultimately, critical autonomy. I can generalize Russian models of Media Education into following types: 1) educationally-informational models (the studies of the theory and history of media & media language); 2) instructionally-ethical models (consideration of moral, philosophical problems on the media material); 3) developing models (the social & cultural development of a creative person in aspects of perception, imagination, visual memory, interpretations, analysis, critical thinking, etc.). However the Association for Film & Media Education has about 300 members and its influence on masses of teachers is very limited.

Teachers that I interviewed define their approach to Media Education in this way: Media Education is subsidiary to basic education; Media Education as effective means for the development of personality; Media Education is a new possibility for the creative games & group forms of media work; Media Education is the means of active practical work with pupils. Most of the interviewed teachers think that their best lessons were whole-class discussion about specific historical, ecological, etc. problems. Sometimes teachers confuse Media Education with audio-visual aid in an ordinary lesson. Media language is seldom studied in school lessons.

Russian teachers report that their long-term media aims are the development of pupils' personality, critical & aesthetical consciousness with the help of advanced media equipment, including Internet.

Patterns & gaps of teaching

It seems to me that a good tendency about Russian Media Education is the willingness of teachers to develop their pupils' critical & creative thinking, their aesthetic appreciation of a media text. They use different forms of work, including role plays, team competitions, etc. The obstacles on the ways of Media Education are: media has not got an official status or curriculum foothold, no financial support.

The majority of teachers use media in their classroom just as an audio-visual aid for their subject. Most of the teachers did not study modern media culture when they were students, are not familiar with such key concepts as “Media Language”, “Audience”, “Agency”. They are more comfortable with components that the traditional courses contain, such as a genre (category) study, the critical analysis of texts, and discussion of content.

Limitations of research

I have to admit that my part of work in the EuroMedia project was very limited as far as the representative reflection of the real state of things in Russia Media Education concerns. It goes without saying that there is a point in the comparison of the lesson observation and the results of the analysis of interview. For example, it is possible to find out if there is a difference between the “theory” views of a teacher and their practical implementation. However we must keep in mind that a teacher prepares the lesson to be observed much more carefully than an ordinary lesson. That is, his everyday lessons maybe worse. Moreover there is another variant: during a common lesson a teacher feels more comfortable and free, and during the observed lesson he/she becomes shy and nervous, cannot focus on goals and objectives.

I did not have an opportunity to interview a large number of teachers (I think that if the experiment included more teachers, its results would be more objective). I am also quite sure that more teachers would have agreed to be observed at work and interviewed if they got paid a financial bonus. Today Russian teachers are sick and tired of working hard for small money, and as a rule, are not eager to become part of the experimental observation for free.

General Comments about Media Education in Modern Russia

National social, political and economic context

I can distinguish the following Russian social, political and economic context since 1991 (the year of liquidation of the Soviet Union): the beginning of economic reforms and the revival of private property;

p.107.

the sudden division of society into the few rich and the vast majority of poor people; the crisis of reforms; attempts to solve economic problems with the help of the money borrowed from foreign countries; the decay of Russian industry; unemployment; the virtual abolition of censorship's effect on Russian media producers, giving them the first opportunity to turn to the most vital themes that were banned before.

Media Education context

Provision & development

Just like the education on the whole, Media Education in Russia resided under harsh ideological pressure for many years. Access to media information (films, books about movies, etc.) was denied by censorship. However Media Education in Russia has existed for about 80 years.

Contemporary Media Education can be distinctly divided into three main directions: Media Education of future professionals - screenwriters, directors, cameramen, actors, film-critics, etc.; - Media Education of future media educators in universities; Media Education as a part of traditional education of pupils and students in primary schools, high schools, colleges, universities, etc.

The history of the Russian Association for Film & Media Education goes back to the Russian Association for Film Education. The first attempts to instruct in Media Education appeared in the 1920's but were stopped by Stalin's repressions. And a new history of Russian Association for Film Education began the 1960s. The end of the 1950s - the beginning of the 1960s was the time of the revival of Media Education in primary & secondary schools, children summer centers (Moscow, Petersburg, Voronezh, Samara, Kurgan, Tver, Rostov, Taganrog, Novosibirsk, Ekaterinburg, etc.), the revival of film clubs, Media Education seminars, & conferences. Today Media Education in Russia is not compulsory for all schools & universities. Media Education can be integrated into aesthetic subjects (literature, art, music, artistic culture, aesthetics), linguistics (Russian and foreign languages), historical & philosophical subjects (history, philosophy, legal studies) and some other courses. Another variant: optional Media Education courses. Unfortunately, Media Education in Russia has been facing and is still facing numerous difficulties (financial, technical et al.). Many Russian schools and universities don't have the money for modern audiovisual and Internet equipment. And many teachers do not get their salaries paid regularly.

Curriculum space

Media Education is not compulsory in Russian schools (except for some secondary schools on an experimental basis). Some primary & secondary schools offer optional Media Education lessons to their pupils.

Russia has no compulsory General Curriculum in the field of Media Education, but the Laboratory for Media Education (a section of the Russian Academy of Education, Moscow) publishes the programmes and literature concerning Media and Film Education. The key themes of these Media Education programmes are “media language”, “media audience”, “media perception”, “media category”, “media technology”, “esthetic qualities of media text”, “media representation”, “media agencies”, etc.

Some Russian teachers consider the basis of media training to be practical, hands-on studies of media materials, but some teachers prefer theory to practice: analyses of the aesthetic value of films and TV programs with the audience. For example, Moscow's Cinema Lyceum and some other schools conduct group discussions of the merits and demerits of media texts from the viewpoint of their artistic conception.

Teachers' education and training (pre-service and in-service)

Pre-service teacher education has existed in Russia (Pedagogical Universities in Kurgan, Tver, Voronezh, Rostov, etc.) since the 1960's. For example, a course in Media Education has been offered in the Taganrog State Pedagogical Institute since 1981. Its students are trained to teach Media Education classes in schools. To fulfill diploma requirements some of them write reviews and essays on themes of Media Education. Some special Media Education courses (or short seminars) exist also for in-service Russian school teachers (Moscow, Kurgan and so on).

Theoretical position and frameworks

I can generalize Russian models of Media Education into the following types: 1)

educationally-informational

models (the studies of the theory and history of media & media language); 2)

p.108

instructionally-ethical models (study of moral, philosophical problems on the media material); 3) developing models (social & cultural development of a creative person in aspects of perception, imagination, visual memory, interpretations, analysis, critical thinking, etc.) (Fedorov, 2001; Penzin, 1987; Sharikov, 1990; Usov, 1993, Spitchkin, 1999).

I can distinguish also some of the Russian Media Education's principles: development of the personality (the development of media perception, aesthetic consciousness, of creative capabilities, of individual thinking, analysis, etc.) in the process of study; the connection of theory with practice; transition from training to self-education; connection of training with life; consideration of individual peculiarities of students. The main functions of Media Education are the following: tutorial, adaptional, developing and controlling. The tutorial function presupposes the understanding of the theories and laws, the adequate perception and analysis of a media work, capability to apply this knowledge in other situations, logical capability. Adaptional function manifests in the initial stage of communication with media. The developing function implies the development of creative, analytical, and other capacities of personality. Task controlling functions - the providing conditions for the analysis of media works (Penzin, 1987; Sharikov, 1990; Spitchkin, 1999; Usov, 1993, etc.).

Here are the main stages of my Media Education Model (Fedorov, 1989; Fedorov, 1999; Fedorov, 2001):

Verification module (the determination of the levels of students' media development and level of media perception);

2) Module of practical creation & perception (mastering creative abilities on the media material and the formation of the audiovisual perception of the structure of media works films (including their types and genres, ties with other arts, etc.);

3) Module of analysis (the development of abilities of analysis in the sphere of media art);

4) Module of media history (acquaintance with main events in the media art history, with the contemporary social & cultural situation).

I suppose that there's a point in introducing students to the media history only then, when they have already developed their media perception, the ability to analyze media works, creative approaches. This model includes the cycle of creative practical exercises in the field of media: 1) literary-simulation (the writing of scenario's plan, text of mini-scenarios, etc.); 2) theatrical games (simulation of practical creation of media works, including magazines, films, TV-programs, etc.); 3) “pictorial-simulation” (the creation of collages, of pictures on the themes of media works and so on) (Fedorov, 2001).

Here are the main stages of the development of abilities of the analysis of media works (from Ury Usov's conception):

_ the consideration of contents of key episodes, the most suggesting ones; detecting the artistic qualities of a media work on the whole;

_ attempt to understand the logic of the author's thinking (reconstruction of the development of

- main conflicts, of characters, of ideas, of audiovisual image, etc.);
- _ the comprehension of the author's concept;
- _ appraisal (by the audience) of the author's concept (Usov, 1993).

Professional associations, agencies and support

The first Russian Council for Film Education in Schools & Universities was created as the section of the Russian Union of Filmmakers (Moscow) in 1967. This Council was transformed into Russian Association for Film & Media Education in 1988. Honorary President of Russian Association for Media & Film Education is Ilya Waisfeld (b.15.08.1909), currently working in the Russian Institute of Cinematography, Moscow. The Head of the Russian Association for Media & Film Education is Gennady Polichko (Moscow Institute of Management). Head of the South Russian Section of Association for Media Education is Alexander Fedorov (Taganrog State Pedagogical Institute). The number of members of the Russian Association for Media & Film Education is about 300: primary & secondary level schoolteachers, high school, university, college, lyceum teachers & professors, leaders of film-clubs, etc. The Russian Association for Film & Media Education includes also members

p. 109

of the Laboratories of Screen Arts and Media Education (the Sections of Russian Academy of Education, Moscow). Unfortunately, the "epoch of reforms" of the 1990s had its impact on Russian Media Education. Now the Russian Association for Film & Media Education has not got any financial support from the State. This Association lost all financial resources in spite of the number of successfully realized projects (international Media Education conferences in Tashkent (1990) & Moscow (1992), Russian-British seminar (1992, 1995), the special courses for media teachers in Moscow.

The basic directions of the Russian Association for Media & Film Education are: Media Education Practice in School & Universities; Media Education Projects & Presentations; Media Education School & University Programs, Teachers' Training Programs; Media Education Conference & Seminars; Media Education Publications; Media Education Researches.

Resources (textbooks, materials, technology)

The Moscow publishing houses have published many Media Education books for schoolchildren & teachers. Articles about Media Education were published in the magazines "Pedagogica", "Cinema Art", "Ecran", "Specialist", "Cultural & Information Work", etc. One of the main Media Education sources is a scientific research. The first Ph.D. dissertations devoted to the problems of Media Education emerged in the '1960s-'1970s (O.Baranov, Y.Rabinovich, I.Levshina, S.Ivanova, U.Usov, etc.). The first dissertations devoted to the Media Education of pupils opened the way for the investigation on the Media Education problem in Russian universities. The most notable works on the Media Education theme in universities emerged in the 1980s – 1990s (S.Penzin, S.Odintsova, A.Fedorov, etc.). The first works touching the problems of the Russian Media Education on the whole (A. Sharikov, A.Fedorov, L.Zaznobina) were written in the end of 1980's - middle 1990's.

The Russian Laboratory of Screen Arts headed by U.Usov carried out the last big experimental project in the sphere of Media Education in the early 1980's. The project was made for teachers and students of several dozens of secondary schools in Moscow. In the 1990's researches on education were mostly locally oriented. Some educators wrote their Ph.D. thesis on the experimental work conducted just in one school class.

Since the mid 1960s Russian educators (U.Usov, S.Penzin, A.Sharikov, A.Spitchkin, L.Zaznobina and others) have published dozens of programs on film and Media Education.

I can distinguish the following types of the tutorial Media Education programs (basic education, distance education, combined education):

- _ programs for the future professionals in the field of media: screen-writers, directors, cameramen, film-critics, etc. (L.Zaitseva, K.Isaeva, I.Waisfeld, I.Trutko, M.Vlasov, S.Gerasimov, R.Urenev and others);
- _ programs for secondary schools (L.Bagenova, Y.Bikhovsky, E.Bondarenko, U.Usov, U.Rabinovich, L.Zaznobina, A.Sharikov, E.Yastrebtseva, etc.);
- _ programs for universities and colleges, including pedagogical institutes, the institutes of the teachers' training (E.Gorbulina, O.Nechai, S.Penzin, G.Polichko, U.Usov, A.Spitchkin, A.Fedorov A., etc.);
- _ programs for the complementary education of the audience in centers of the aesthetic and artistic education: in the so-called "houses and the palaces of culture" – sort of "community centers", in film-clubs (I.Grachenkova, R.Guzman, etc.).

According to the types of Media Education's models these programs can include the history and theory of media, creative, practical, games, discussions. As to the typology of the tutorial material of

programs, they can be linear or spiral (Fedorov, 2001; Penzin, 1987; Sharikov, 1990; Usov, 1993).

Specific initiatives and projects

An important Media Education initiative was the creation of the first Russian web-site (English version) for media educators: www.mediaeducation.boom.ru (the main author of this site is Alexander Fedorov). This web-site informs the educators about the history, theory, methods and projects of Russian media & film education. Another example of a recent Media Education project is a summer school in Uglich (1998-2001) and Children Festivals of Visual Arts in the children summer camp "Orlyonok", media education conference in Taganrog (2001).

p.110.

Possibilities for future research

I suppose that in Russia today it is impossible to hold a large-scale experimental research including teachers from different cities and towns without a financial support. However if the study has some budget in future, I think it will be possible to find out the true picture of Media Education in this country. To my mind, the research should include teachers of different subjects living in different regions of Russia. It should also include practioners and researchers from the Russian Academy of Education, the Russian Association for Film & Media Education and a representative from the Ministry of Education. The future research should also contain the analysis of the available school programs, books, and doctors' thesis devoted to Media Education.

Future development of Media Education

I think that modern Russia needs the concrete strategies of development of the Media Education projects. This strategy must concentrate their intentions not only on the technical media equipment of Russian schools, but also on the new methodologies, of consuming digital images and information. Russian education needs a productive cooperation with the Ministry of Education, the Association for Media Education, Educational web-sites' & CD-ROM producers.

A current development: Russian Media Education News Scientific Research Group created the file of documents for the official registration of new specialization for Russian universities: Media Education. Russian Ministry of Education positively answered for this initiative: university level specialization (for future teachers) media education was officially registered with the number 03.13.30. in June 18, 2002. Sept.1, 2002 was the date of official including of specialization media education in the real process in Russian pedagogical university level. First start of this new specialization was in Taganrog State Pedagogical

Institute (Depart. of Social & Cultural Development of Personality, the head: Prof. Alexander Fedorov).

References

- Fedorov, A. (1989). *It is Hard to be Young: Cinema & School*, Moscow: Cinema-Center.
- Fedorov, A. (1994). *The Training System of the Students of the Pedagogical Universities for the Aesthetic Education of the Pupils on the Basis of the Screen Arts (Cinema, TV, Video)*, Taganrog: Taganrog State Pedagogical Institute Publishing House.
- Fedorov, A. (1999) *The Cinema Art in the Structure of Modern Russian Education*, Taganrog: Taganrog State Pedagogical Institute Publishing House.
- Fedorov, A. (2001) *Media Education: History, Theory and Methods*, Rostov: CVVR.
- Penzin, S. (1987) *Cinema and Aesthetic Education: Methodology Problem*, Voronezh: Voronezh University Press.
- Sharikov, A. (1990) *Media Education: The World & National Experiment*, Moscow: Academy of Pedagogic Science.
- Spitchkin, A. (1999) *What is Media Education*, Kurgan: Institute of Teachers Training.
- Usov, U. (1993) *The Basis of Screen Culture*, Moscow: New School.

About the Author

Prof. Alexander Fedorov completed his Ph.D. at the Russian Academy of Education (Moscow) on the topic of film & Media Education (1993). He is currently the Head of the Chair of Social & Cultural Development of Personality at Taganrog State Pedagogical Institute, Faculty of Social Pedagogics. He is the author of 5 books about film & Media Education and more than 200 articles (in Russian, American, Canadian, French, German, & Norwegian magazines). Since 1997 he has received scientific research grants from the Open Society Institute (Soros Foundation, USA), DAAD (Germany), Russian Foundation for Humanities, the Russian Ministry of Education, and others. Alexander Fedorov is the Head of the South Russian Section of Russian Association for Film & Media Education. He is also a member of the Russian Union of Filmmakers, CIFEJ & FIPRECI.

e-mail: fedor@pbox.ttn.ru URL: www.mediaeducation.boom.ru www.medialiteracy.boom.ru

p. 111

By Alexander Fedorov

This publication was supported under a grant funded by the Program of Individual Research of The John and Catherine MacArthur Foundation (grant N 03-77894-000-GSS).

Electronic & Digital Media & Russian Children: The Problem of Law Regulation (2003)

In March, 2001 Russian Ministry of Culture has published “The Guidance on Age Classification of Audiovisual Products” [1, pp.2-3] in which main principles of regulation, demonstration and distribution of audiovisual products have been designated.

The Russian agencies and distributors of audiovisual media texts must use the following age ratings system:

- *For general audience* (audiovisual media text does not contain violence and cruelty, profanity and expressions offending morals);
- *Parental guidance for children under 12 years* (parents can consider some audiovisual materials improper for children; media text may contain profanity, mild violence without demonstration of bloodshed, the brief image of accidents, naked bodies, mild scenes of mysticism and horror);
- *No children under 16 years* (audiovisual media text may include a verbal mention or the evident image of suicides, death, crimes, violence, cruelty, mild sex, drug addiction, alcoholism and other "adult" plots, strong language);
- *No audience under 18 years* (media texts for adult audience only; the obvious and realistic image of violence, drug addiction, alcoholism, sex, coarse language).

By the opinion of Russian Ministry of Culture, the given classification is intended “to protect children and teenagers from audiovisual products that can harm their health, emotional and intellectual development, and to respect the opinion of an adult audience disturbed by cruelty and violence and its influence on society members against their will” [1, p.2].

The general principles of application of the given document include full freedom of choice and media viewing for an adult audience under the condition of sufficient protection of children and teenagers, and also prohibition of products promoting “war, violence and cruelty, racial, national, religious, class and other exclusiveness, pornography – according to the article 29 of the Constitution of the Russian Federation and article 31 of Bases of the Legislation of the Russian Federation about Culture” [1, p.2]. For example, “The Guidance on Age Classification of Audiovisual Products” [1, p.3] forbids public distribution and demonstration of scenes of:

- sexual violence over children;
- unjustified details of a sadism and excessive violence and cruelty, especially concerning children and animals, episodes of a partition of victims, tortures, murder in especially fanatic ways; with close-ups of tormented people and animals;
- violence over corpses;
- methods of manufacturing and application of weapons and devices for tortures;
- glorifying chauvinism and national exclusiveness, the racism, propagandizing wars and conflicts, appeals for the violent overthrow of existing political regime;
- pornographic contents, namely – naturalistic detailed fixing of stages of the sexual acts and the graphic demonstration of naked genitals during sexual contact only for excitation of sexual instincts of spectators outside of any art or educational purpose; the naturalistic image of group sexual actions;
- containing the detailed instructions or encouragements to a crime and violence, and drug abuse.

Apparently, many definitions of the quoted document are rather dim, indistinct, that in practice complicates the specific classification of media texts and legal regulation in the media

sphere. However worst of all, the requirements of the given document are simply not executed in practice in the majority of Russian regions. The prospering piracy market of audiovisual production makes it possible for a child or a minor teenager to buy or rent a videocassette, computer game, DVD, Video CD with an "adult" age rating. Moreover, media texts, not intended for children's audience media texts, are shown on many Russian TV channels in a day time and early evening without any restrictions.

Of course, some Deputies of the Russian Parliament (State Duma) have been concerned about the situation for a long time. From time to time they try to introduce bills regulating contacts of a children's audience with media. However none of these attempts have yet led to the passing of the law. In opinion of the Deputy of the Russian State Parliament V.Galchenko, negative influence of modern Russian TV on children may result in antisocial behaviour and conflicts with law. In order to change this situation V.Galchenko offered the following:

- to introduce the public control of television, that is to assign supervising and monitoring functions to public councils;
- to use such measures as self-restriction, that is to let the TV-agency to define if a media text is appropriate for a family audience and the time of broadcasting [2].

In my opinion, the regulation of the time of media texts' demonstration is necessary for Russian TV. By analogy with international practice, it is possible to suggest for the Russian TV-agencies to abstain from the display of intense violence from 6 in the morning till 10 in the evening. Besides to use system of age rating signs, both - in press publications of TV-guides, TV program, and before the actual television demonstration.

In the places of sale and rent of videocassettes, DVD, Video CD, CD-ROMs it is also necessary to observe similar rules of age restrictions: the customers must have the chance to read the specified age restrictions or the intended audience of a media product. In a word, there is an urgent need for the effective system of regulation of media production in Russia.

Notes

1. The Guidance on Age Classification of Audiovisual products. The Appendix N 1 for the Order of the Russian Ministry of Culture N 392 (March, 5 2001). In: Video Satellite 2002. Editor S.V.Barkanov. Moscow: Third Rome, 2002, pp.2-3.
2. TV will do Responsible? The Description of 'Table Round' about TV and Law.
http://www.narod-party.ru/news.asp?news_id=2167 [07.04.2003. 18:37].

Prof. Dr. Alexander Fedorov,

President of Russian Association for Film & Media Education,

<http://edu.of.ru/mediaeducation> (English and Russian versions)

<http://edu.of.ru/medialibrary> (English and Russian versions)

<http://www.mediagram.ru> (Russian version)

<http://www.ifap.ru> (English and Russian versions)

<http://www.mediaeducation.boom.ru> (English version)

<http://www.medialiteracy.boom.ru> (Russian version)

<http://www.mediaeducation.ru/publ/fedorov.shtml> (Russian version)

<http://www.auditorium.ru> (Russian version in Library Section about media education topic).

*Prof.Dr. Alexander Fedorov,
President of the Russian Association for Film and Media Education*

Russian Teachers' Attitude towards the Problem of Screen Violence (2004)

***This publication was supported under a grant funded by the Program of Individual Research of
The John and Catherine MacArthur Foundation (grant N 03-77894-000-GSS).***

The author wants to acknowledge Irina Chelysheva, Ph.D., member of the Russian Association for Film and Media Education for her help in the organization of the process of questioning the teachers.

The problem of the screen violence has been gaining more and more importance during the recent years. While many of my researches and articles were dedicated to how the violence scenes on the screen are perceived by the young audiences, This time I was interested to learn the teachers' attitude to this problem. 57 secondary school teachers took part in the study. The gender and age differentiation is shown in table 1.

Table 1. The number of the teachers questioned, their age and gender

Teachers' Ages:	Number of teachers	Number of teachers (%)	Number of women teachers:	Number of men teachers:
21-30	10	17,54	7	3
31-40	12	21,05	8	4
41-50	11	19,30	7	4
51-60	12	21,05	7	5
61-70	12	21,05	10	2
Total:	57	100,00	39	18

Table 2 gives us a general idea of the teachers' attitude towards violence in media.

Table 2. The teachers' attitude toward on-screen violence

Teachers' Age/Gender	Number of Teachers(in %) who are attracted by the scenes of violence on the screen	Number of Teachers (in %) who are not attracted by the scenes of violence	Number of Teachers (in %) whose opinion is not definite
21-30 /total	10,00	50,00	40,00
21-30 лет/male	0,00	33,33	66,67
21-30 лет/female	14,28	57,14	28,57
31-40/total	25,00	58,33	16,67
21-30/male	25,00	50,00	25,00
21-30/female	25,00	62,50	12,50
41-50/total	0,00	81,82	18,18
41-50/male	0,00	75,00	25,00
41-50/female	0,00	85,71	14,28
51-60/total	8,33	75,00	16,67
51-60/male	20,00	60,00	20,00

51-60/female	0,00	85,71	14,28
61-70/total	8,33	83,33	8,33
61-70/male	0,00	100,00	0,00
61-70/female	10,00	80,00	10,00
All age groups /Total	10,17	70,17	19,30
All age groups/male	11,11	61,11	27,78
All age groups/female	10,26	74,36	15,38

If we take a look at the generic numbers, according to them, the number of teachers who get attracted by the scenes of violence on the screen, is slightly over 10 per cent, while the number of those who are opposed the screen violence is 7 times more - 74%.

However, the analysis of the age groups of the teachers reveals that there are twice as many teachers who accept violence on the screen in the age group of 31-40 (25%), and accordingly, less people who are against it (58%). In the age group of 21-30 the voices are divided evenly- 50% to 50%.

The gender analysis of the Table 2 data shows that on the whole, women teachers are less inclined to watching violence scenes, although in some age groups (e.g. from 21 to 30 years old) the number goes up to 14%. So, the “pros” of the screen violence are more often to be found under the age of 40, and their number is slightly more among men (although to my mind, the difference in 1% cannot be considered as a significant).

According to the similar study among the teenagers, there were 17% of the violent programs fans, 49% of the adversaries of it. Thus, although the teachers in general turned out to be more “peaceful” compared to their pupils, the gap between their preferences is not that big, as it seems to some teachers. It is in fact just 7% (17% for students and 10% for teachers). However there are much more people who resent screen violence among teachers (by 25% more than among students), which sounds rather optimistic.

Table 3. Factors Attracting Teachers to the Screen Violence

Teachers' Age/Gender	Factors Attracting Teachers to the Screen Violence:								
	Entertaining Factor	Identification Factor	Information Factor	Compensatory Factor	Recreation Factor	Dynamic s/speed of action	Professional directing	Outstanding acting	Outstanding Special Effects
	Число учителей (в процентах), указавших данные факторы:								
21-30 /total	30,00	60,00	20,00	0,00	20,00	20,00	20,00	0,00	0,00
21-30/male	0,00	66,67	0,00	0,00	0,00	33,33	33,33	0,00	0,00
21-30/female	42,86	57,14	28,57	0,00	28,57	14,28	14,28	0,00	0,00
31-40/total	41,67	16,67	16,67	33,33	25,00	33,33	25,00	25,00	25,00
21-30/male	75,00	25,00	25,00	25,00	25,00	50,00	25,00	25,00	25,00
21-30/female	25,00	12,50	12,50	37,50	25,00	25,00	25,00	25,00	25,00
41-50/total	63,64	36,36	27,27	27,27	27,27	54,55	27,27	27,27	9,10

41-50/male	50,00	25,00	25,00	25,00	50,00	75,00	25,00	25,00	0,00
41-50/female	71,43	42,86	28,57	28,57	14,28	42,86	28,57	28,57	14,28
51-60/total	33,33	25,00	25,00	16,67	25,00	33,33	41,67	41,67	16,67
51-60/male	20,00	20,00	40,00	20,00	20,00	60,00	40,00	40,00	20,00
51-60/female	42,86	28,57	14,28	14,28	28,57	14,28	42,86	42,86	14,28
61-70/total	33,33	33,33	41,67	16,67	8,33	25,00	33,33	25,00	25,00
61-70/male	0,00	50,00	50,00	0,00	0,00	50,00	50,00	50,00	50,00
61-70/female	40,00	30,00	40,00	20,00	10,00	20,00	30,00	20,00	20,00
All age groups /Total	40,35	33,33	26,31	19,30	21,05	33,33	29,82	22,81	15,79
All age groups/male	33,33	33,33	27,78	16,67	22,22	55,55	33,33	27,78	16,67
All age groups/female	45,59	33,33	25,64	20,51	20,51	23,08	28,20	23,08	15,38

These data show that the main factor that contributes to attracting the teachers to screen violence scenes is the entertainment (40%). Other factors (Identification Factor; Information Factor; Recreation Factor; Dynamics of Action; Professional Directing; Outstanding Acting; Special Effects) got the ratings from 20 to 33%. Gender differences on this level of general results are not significant, the main one being the bigger percentage of men teachers (55%) compared to women teachers (28%) who liked dynamics of action. There are some differentiations of opinions inside the age groups, however the small number of teachers within one age group (10-12 people) does not allow us draw any major conclusions.

Entertainment was the leading factor in the student's reasons for watching violence, too. Moreover, in contradistinction to teachers, pupils did not attribute much importance to the skills of a director (2%), informational factor (7%) and compensatory (7%) factor of screen texts.

Anyway, both teachers and students agree on the main point - entertainment - is still the leading factor drawing people to media violence.

Table 4. Reasons for Resentment against the Screen Violence

Teachers' Age/Gender	Motivations for not liking on-screen violence:				
	Hatred toward violence of any kind	Disgust towards seeing blood and crippled people	Not wanting to experience negative emotions	Belief that violence on the screen increases violence in real life	Fear of violence of any kind
	Number of Teachers in % who gave this reason:				
21-30 /total	20,00	50,00	30,00	70,00	10,00
21-30/male	0,00	0,00	0,00	100,00	0,00
21-30/female	28,57	71,43	42,86	57,14	14,28
31-40/total	33,33	58,33	58,33	83,33	16,67
21-30/male	25,00	50,00	75,00	100,00	0,00
21-30/female	37,50	62,50	50,00	75,00	25,00
41-50/total	54,55	36,36	45,45	81,82	27,27
41-50/male	25,00	50,00	25,00	100,00	0,00
41-50/female	71,43	42,86	57,14	71,43	42,86
51-60/total	25,00	58,33	66,67	83,33	16,67

51-60/male	20,00	60,00	60,00	100,00	0,00
51-60/female	28,57	47,14	71,43	100,00	28,57
61-70/total	41,67	58,33	66,67	100,00	25,00
61-70/male	50,00	50,00	0,00	100,00	50,00
61-70/female	40,00	60,00	70,00	100,00	20,00
All age groups /Total	35,09	54,38	56,14	80,70	19,30
All age groups/male	22,22	44,44	50,00	88,89	5,55
All age groups/female	41,02	58,97	58,97	82,05	25,64

The analysis of the Table 4 gives a rather clear vision of what is the most repulsive about scenes of violence for the teachers. First of all, it's their belief that the screen violence does effect the growth of crimes in society (80%). After that there are such factors as the disgust at the sight of blood, gore, graphic images of violence; unwillingness to experience disturbing emotions; fear of any kind of violence.

Maximum gender differences emerge in the question of fear of violence (25% of women and 5% of men), and resentment of any kind of violence (41% of women and 22% of men), which corresponds to the "braver" men's status in any group of the people participating in the study.

Teachers from 41 to 70 are the most strongly resentful towards media violence. The same age group is the most convinced that the screen violence has an impact on the growth of violence in real life.

The comparison of the teachers' and students' opinions shows that the last are more tolerable towards screen violence. Only 20% of students (compared to 80% of teachers) think that it affects the violence in society. The gore disgusts 25% of the students (54% of teachers). Experiencing the unpleasant emotions is a reason of not-watching the violent episodes for 18% of the students (56 % teachers), and the resentment of any violence- 21% (35% of the teachers). Both teachers and students percentage agree on the question of fear of violence.

Table 5. Whom do the Teachers Usually Watch Violent Content Programs with

Teachers' Age/Gender	The type of company with whom teachers prefer to watch on-screen violence:						
	Alone	Friends	Girlfriend/Boyfriend/Spo use	Parents	Students	Children/Grandchildren	Strangers
	Number of Teachers in % who gave this type of company:						
21-30 /total	40,00	60,00	50,00	10,00	0,00	0,00	0,00
21-30/male	66,67	66,67	33,33	0,00	0,00	0,00	0,00
21-30/female	28,57	57,14	57,14	14,28	0,00	0,00	0,00
31-40/total	25,00	75,00	66,67	25,00	25,00	16,67	0,00
21-30/male	50,00	100,00	50,00	25,00	50,00	25,00	0,00
21-30/female	12,50	62,50	75,00	25,00	12,50	12,50	0,00
41-50/total	36,36	72,73	45,45	18,18	36,36	36,36	18,18
41-50/male	50,00	50,00	50,00	25,00	25,00	50,00	50,00
41-50/female	28,57	85,71	42,86	14,28	42,86	28,57	0,00

51-60/total	41,67	58,33	75,00	0,00	16,67	33,33	16,67
51-60/male	60,00	80,00	100,00	0,00	20,00	40,00	0,00
51-60/female	28,57	42,86	47,14	0,00	28,57	42,86	0,00
61-70/total	33,33	83,33	83,33	0,00	16,67	50,00	0,00
61-70/male	50,00	100,00	100,00	0,00	0,00	50,00	0,00
61-70/female	30,00	80,00	80,00	0,00	20,00	50,00	0,00
All age groups /Total	35,09	70,17	64,91	10,53	21,05	29,82	3,51
All age groups/male	55,55	77,78	66,67	11,11	22,22	33,33	11,11
All age groups/female	25,64	66,67	64,10	10,26	20,51	28,20	0,00

The data of Table 5 tells us that generally teachers watch programs/movies with violent content in the company of their partners/spouses (65-70%). Further on follow: watching alone (35%), with children/grandchildren (30%), with students (21%), with parents (10%) and with strangers (3%). Noticeably, men tend to watch violent programs by themselves twice more as women. Not a single woman teacher marked strangers (e.g. in a movie theatre) as companions to watch movies with violent content.

Younger teachers in the age range of 21 to 30 do not watch scenes of violence with their children (logically considering their age) or students (0%). Elder teachers (61-70), on the contrary, are more oriented on watching them together with their children (the latter being adults of 30-40 years old).

I'd like to remind that the similar study was made for the students of various age. Comparing their answers with the teachers' answers, we can notice the common grounds among these two groups: the most desirable company for watching violent programs are friends, both for the students and for the teachers. Moreover, only 10-12% of students watch them with parents, and 3-5% -with strangers.

Further answer differ a lot. In contradistinction to teachers, students do not like to watch media production containing violence being alone (5% of students vs. 35% of teachers, 7 times less). But the most significant point is that only 4% of the students (compared to 21% of teachers) are ready to watch it together with their teachers. Even in the age group of 7-8 year-olds, only 12% are eager to share this experience with their teacher.

Table 6. Psychological Reasons for Watching Scenes of Violence on the Screen

Teachers' Age/Gender	Teachers' motivations for watching on screen violence:				
	Good Mood	Low Spirits	To Irritate the Others	Normal Mood	Other Reasons
	Number of Teachers in % who gave this reason:				
21-30 /total	0,00	10,00	0,00	50,00	10,00
21-30/male	0,00	0,00	0,00	66,67	33,33
21-30/female	0,00	14,28	0,00	57,14	0,00
31-40/total	8,33	25,00	0,00	66,67	0,00
21-30/male	25,00	25,00	0,00	50,00	0,00

21-30/female	0,00	25,00	0,00	75,00	00,00
41-50/total	18,18	45,45	0,00	36,36	0,00
41-50/male	25,00	25,00	0,00	50,00	0,00
41-50/female	14,28	57,14	0,00	28,57	0,00
51-60/total	8,33	50,00	0,00	41,67	0,00
51-60/male	20,00	40,00	0,00	40,00	0,00
51-60/female	0,00	47,14	0,00	42,86	0,00
61-70/total	8,33	41,67	0,00	50,00	0,00
61-70/male	0,00	0,00	0,00	100,00	0,00
61-70/female	10,00	30,00	0,00	60,00	0,00
All age groups /Total	8,77	31,58	0,00	54,38	1,75
All age groups/male	16,67	22,22	0,00	55,55	5,55
All age groups/female	5,13	35,90	0,00	53,85	0,00

Good mood, Bad mood, , Normal Mood, Other reasons

The analysis of data of Table 6 shows that teachers usually watch scenes of violence in a normal psychological state (54%). Low spirit follows with 31%, and good mood with 9%. It is worth mentioning that the gender difference is first of all revealed in the fact that men teachers more often watch media violence being in the good mood, while women teachers - in the bad mood.

The same tendency is seen in the students' answers: normal mood (50%), low spirit (27%). However, there are three times as many pupils (compared to teachers) who prefer to watch violent scenes in a good mood (20%), that probably is not surprisingly for young people to be in a good mood overall more frequently than for adults.

Table 7. Types of Psychological States That Occur After Watching the Violent Scenes

Teachers' Age/Gender	Psychological states in which teachers find themselves after watching on-screen violence:									
	Aggression	Joy	Isolation	Depression	Excitement	Disorder	Agitation	Indifference	Desensitization	Psychological state doesn't change
	Number of Teachers in % who gave this type of their psychological state:									
21-30 /total	10,00	0,00	10,00	10,00	10,00	20,00	10,00	20,00	0,00	20,00
21-30/male	0,00	0,00	33,33	0,00	0,00	0,00	33,33	33,33	0,00	33,33
21-30/female	14,28	0,00	0,00	14,28	14,28	28,57	0,00	14,28	0,00	14,28
31-40/total	8,33	0,00	8,33	25,00	8,33	25,00	0,00	0,00	8,33	25,00
21-30/male	0,00	0,00	25,00	25,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	50,00
21-30/female	0,00	0,00	12,50	25,00	12,50	25,00	0,00	0,00	12,50	12,50
41-50/total	0,00	0,00	18,18	18,18	18,18	18,18	0,00	0,00	0,00	27,27
41-50/male	0,00	0,00	25,00	25,00	25,00	25,00	0,00	0,00	0,00	0,00

41-50/female	0,00	0,00	14,28	14,28	14,28	14,28	0,00	0,00	0,00	42,86
51-60/total	8,33	0,00	33,33	25,00	25,00	8,33	0,00	0,00	0,00	0,00
51-60/male	20,00	0,00	40,00	20,00	20,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
51-60/female	0,00	0,00	28,57	28,57	28,57	14,28	0,00	0,00	0,00	0,00
61-70/total	0,00	0,00	16,67	8,33	16,67	33,33	0,00	0,00	0,00	25,00
61-70/male	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	50,00	0,00	0,00	0,00	50,00
61-70/female	0,00	0,00	20,00	10,00	20,00	30,00	0,00	0,00	0,00	20,00
All age groups /Total	3,51	0,00	19,30	17,54	15,79	19,30	1,75	3,51	1,75	19,30
All age groups/male	5,55	0,00	27,78	16,67	11,11	11,11	5,55	5,55	0,00	22,22
All age groups/female	2,56	0,00	15,38	17,95	17,95	23,08	0,00	2,56	2,56	17,95

Violence on the screen does not evoke joyful feelings in a single teacher (4% of students). Most frequent answers were “isolation” (19% of teachers and 9% of students), Then follow “depression” (17% Of teachers and 13% of pupils), “excitement” (15% of teachers and 13% of students), aggression (3% of teachers and 8% of students), desensitization (about 2% of teachers and 8% of students). 19% of teachers said: «My psychological state doesn’t change”...

In other words, almost 3 times more of the questioned students that the teachers confessed the rise of aggressiveness, and 4 times more - the desensitization reaction. Although the reaction of isolation and unaffected psychological state is twice less frequent among the students. Thus, the students are more apt to changes in emotional state in response to screen violence.

It is worth noticing that men teachers reported their likeliness to feel an aggressive mood or indifference more often than women, while women teachers were most inclined to feel sad or agitated.

Table 8. The Teachers’ Reflection on the Scenes of Violence on the Screen

Teachers’ Age/Gender	On-screen violence are forgotten immediately	On-screen violence are remembered for a short time only	On-screen violence are remembered for a long time
	Number of Teachers in % who gave this variant:		
21-30 /total	20,00	40,00	40,00
21-30/male	33,33	66,67	0,00
21-30/female	14,28	28,57	57,14
31-40/total	16,67	41,67	41,67
21-30/male	25,00	50,00	25,00
21-30/female	12,50	37,50	50,00
41-50/total	27,27	36,36	36,36
41-50/male	25,00	25,00	50,00
41-50/female	28,57	42,86	28,57
51-60/total	8,33	33,33	58,33
51-60/male	20,00	40,00	40,00
51-60/female	0,00	28,57	71,43
61-70/total	8,33	41,67	50,00

61-70/male	0,00	50,00	50,00
61-70/female	10,00	40,00	50,00
All age groups /Total	15,79	38,60	45,61
All age groups/male	22,22	44,44	33,33
All age groups/female	12,82	35,90	51,28

As we can see from the Table 8, almost half of the teachers remember the violent scenes for a long time, and only 16% (men twice as many as women) forget them right after the program's over.

There is a striking similarity in the answers of teachers and students here. 54% of students remember screen violence for a long term period, and only 16% are able to forget them soon. The difference between boys/girls and men/women answers are similar, too.

These results led us to the following conclusion: 1) the time duration of the violent images lingering in one's mind is determined by gender, not by the age; 2) almost half of the surveyed teachers and students remember the scenes of violence they've seen on the screen for a long time and only 16% of both of the groups do not remember them afterwards.

Table 9. The Attitude of Teachers Towards Talking about Scenes of Violence on the Screen

Teachers' Age/Gender	On-screen violence is never discussed	On-screen violence is discussed sometimes	On-screen violence is discussed regularly
	Number of Teachers in % who gave this variant:		
21-30 /total	20,00	80,00	0,00
21-30/male	0,00	100,00	0,00
21-30/female	28,57	71,43	0,00
31-40/total	8,33	50,00	41,67
21-30/male	0,00	50,00	50,00
21-30/female	12,50	50,00	37,50
41-50/total	27,27	54,54	18,18
41-50/male	25,00	50,00	25,00
41-50/female	28,57	57,14	14,28
51-60/total	0,00	58,33	41,67
51-60/male	0,00	80,00	20,00
51-60/female	0,00	42,86	57,14
61-70/total	16,67	66,67	16,67
61-70/male	0,00	100,00	0,00
61-70/female	20,00	60,00	20,00
All age groups /Total	14,03	61,40	24,56
All age groups/male	5,55	72,22	22,22
All age groups/female	17,95	56,41	25,64

Only 14% of the teachers never talk about the violent scenes they have seen (women outnumber men by 3 times here). And the quarter of the surveyed teachers discuss these episodes regularly. The age range of teachers who are most likely to discuss the screen violence (42%) are 31-40 and 51-60. Less likely - 21-30 years old.

Thus in general teachers talk about the screen violence much less frequently than their students (25% of teachers vs. 46% of students). Moreover, in comparison with the students, the number of teachers who totally ignore the issue is twice more.

Table 10. Most Frequent Interlocutors of the Teachers when Discussing the Screen Violence

Teachers' Age/Gender	The type of company with whom teachers prefer to discuss on-screen violence:				
	Friends/Spouses	Parents	Students	Children/Grandchildren	Strangers
	Number of Teachers in % who gave this type of company:				
21-30 /total	70,00	20,00	20,00	0,00	0,00
21-30/male	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00
21-30/female	57,14	28,57	28,57	0,00	0,00
31-40/total	91,67	33,33	50,00	33,33	8,33
21-30/male	100,00	25,00	50,00	25,00	0,00
21-30/female	87,50	37,50	50,00	37,50	12,50
41-50/total	72,73	27,27	54,54	45,45	27,27
41-50/male	75,00	50,00	50,00	50,00	25,00
41-50/female	71,43	14,28	57,14	42,86	28,57
51-60/total	41,67	0,00	25,00	66,67	16,67
51-60/male	60,00	0,00	40,00	80,00	40,00
51-60/female	28,57	0,00	14,28	57,14	0,00
61-70/total	58,33	0,00	33,33	66,67	16,67
61-70/male	100,00	0,00	50,00	100,00	0,00
61-70/female	50,00	0,00	30,00	60,00	20,00
All age groups /Total	66,67	15,79	36,84	43,86	14,03
All age groups/male	83,33	16,67	38,89	50,00	16,67
All age groups/female	58,97	15,38	35,90	41,02	12,82

Comparative analysis of Table 5 and Table 6 state that on the whole teachers prefer to watch and discuss scenes of violence in the company of their spouses or friends (65 to 70%). In descending order follow the children/grandchildren as the possible interlocutors (30% - to watch together, and 44% to talk about it afterwards), students (21% for watching, 37 % for discussion), parents (10% for watching and 16 for discussion) and strangers (3% for watching and 14 for discussion).

There are 30% more men than women who are eager to discuss the screen violence with their spouses or friends.

Teachers between the age of 31 and 50 are more likely to discuss this issue with their students, and those between the age of 51 and 70- with their children/grandchildren.

Comparing the answers of the pupils and the teachers, we can note the evident similarity in the leading type of the company for the discussion of scenes of violence on the screen – friends (57% of pupils). While only 12% of the pupils are eager to discuss them with their teachers...

Table 11. Teachers' Opinions about the Reasons of Violence and Aggression in Society

Teachers' Age/Gender	Teachers' opinions about the reasons for violence and aggressions in society:				
	Psychological deviants	On-screen violence	Inherent to the human nature	Material inequality	Other reason
	Number of Teachers in % who gave this reason:				
21-30 /total	70,00	20,00	10,00	0,00	0,00
21-30/male	66,67	0,00	33,33	0,00	0,00
21-30/female	71,43	28,57	0,00	0,00	0,00
31-40/total	41,67	33,33	25,00	16,67	00,00
21-30/male	25,00	25,00	25,00	25,00	0,00
21-30/female	50,00	37,50	25,00	12,50	0,00
41-50/total	27,27	36,36	18,18	18,18	0,00
41-50/male	25,00	50,00	25,00	0,00	0,00
41-50/female	28,57	28,57	14,28	28,57	0,00
51-60/total	25,00	41,67	8,33	41,67	0,00
51-60/male	20,00	40,00	20,00	60,00	0,00
51-60/female	28,57	42,86	0,00	28,57	0,00
61-70/total	25,00	41,67	0,00	33,33	0,00
61-70/male	0,00	50,00	0,00	50,00	0,00
61-70/female	30,00	40,00	0,00	30,00	0,00
All age groups /Total	35,09	35,09	12,28	22,81	0,00
All age groups/male	27,78	33,33	22,22	27,78	0,00
All age groups/female	38,46	35,90	7,69	20,51	0,00

In the teachers' opinion, main reasons for the aggression and violence in society are the psychopathologies (35% - 27% of women and 38% of men) and "screen violence" (35%). 23% (men outnumber women by 7% here) prone to think that the main reason is the material inequality of people. And only 12% (3 times more men than women) say that violence is in human nature.

I would like to point out that according to the students' survey, psychopathologies are the main reason for violence, too (37%). There were 28% (less than the teachers by 8%) of those who blamed violence in media. However students who thought that it's in human nature outnumber the teachers by 7%.

Agreeing on the main reason for violence in society being the psychopathologies (which is to my mind rather exaggerated), teachers and pupils disagree on the other issues. Teachers pay more attention to the material factor. Their concern about the spread of violence on the screen is also greater.

Table 12. Teachers' Opinion about the Influence of the Scenes of Violence on the Screen and the Increase of Crime in Society

Teachers' Age/Gender	The type of teachers' opinions:				
	On-screen violence undoubtedly leads to an increase in crime	On-screen violence leads to a small an increase in crime	On-screen violence does not lead to an increase in crime because crimes existed before the invention of cinema and television	On-screen violence leads to an increase in crime among those with psychotic behavior	On-screen violence does not lead to an increase in crime because it disgusts people
	Number of Teachers in % who gave this reason:				
21-30 /total	50,00	20,00	0,00	40,00	0,00
21-30/male	33,33	33,33	0,00	33,33	0,00
21-30/female	57,14	14,28	0,00	28,57	0,00
31-40/total	58,33	16,67	16,67	8,33	0,00
21-30/male	50,00	25,00	25,00	0,00	0,00
21-30/female	62,50	12,50	12,50	12,50	0,00
41-50/total	81,82	9,10	0,00	9,10	0,00
41-50/male	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00
41-50/female	71,43	14,28	0,00	14,28	0,00
51-60/total	75,00	8,33	0,00	16,67	0,00
51-60/male	60,00	20,00	0,00	20,00	0,00
51-60/female	85,71	0,00	00,00	14,28	0,00
61-70/total	83,33	0,00	0,00	16,67	0,00
61-70/male	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00
61-70/female	80,00	0,00	0,00	20,00	0,00
All age groups /Total	70,17	10,53	3,51	15,79	0,00
All age groups/male	66,67	16,67	5,55	11,11	0,00
All age groups/female	71,79	7,69	2,56	17,95	0,00

70% of the teachers that took part in the survey believe that violence on the screen does lead to the increase of crimes in society. Only 10% (men teachers under 40 mostly) think that screen violence influences the crime rate to a small degree, and 16% (more women than men, and more teachers under 30) think that it impacts just the increase of crimes by mentally sick people. 3% deny any affect of screen violence (twice as much men as women). Not a single teacher said that violence on the screen makes audience be disgusted at violence.

The majority of students also believed that the violence on the screen leads to the increase of violence in society (though comparing to teachers, there were twice as less students). 22% of pupils are sure that screen violence affects crime rate to a minimum. But the most serious difference in opinions provoked the question about the reverse effect of the screen violence. 11% of students think that it does make people disgust any violence, though there were no teachers who agree on that.

The conclusion is that, with the dominating opinion among both students and teachers that screen violence increases real violence in society, there are twice as many teachers than students who believe that.

Table 13. Teachers' Attitude towards the Problem of Prohibition of Violence on the Screen

Teachers' Age/Gender	Teachers' attitude towards prohibition of on-screen violence:						
	On-screen violence should be proscribed because it make people aggressive	The current levels of on-screen violence are acceptable	Only the most violent scenes should be proscribed	There may be violent scenes on the screen, but inaccessible for children	There may be violent scenes on the screen but only for adults and after midnight	Further on-screen violence won't do any harm	Other opinion
	Number of Teachers in % who gave this variant:						
21-30 /total	20,00	0,00	50,00	0,00	30,00	0,00	0,00
21-30/male	0,00	0,00	33,33	0,00	66,67	0,00	0,00
21-30/female	28,57	0,00	57,14	0,00	14,28	0,00	0,00
31-40/total	8,33	8,33	41,67	25,00	16,67	0,00	0,00
21-30/male	0,00	25,00	50,00	25,00	0,00	0,00	0,00
21-30/female	12,50	0,00	37,50	25,00	25,00	0,00	0,00
41-50/total	18,18	0,00	45,45	27,27	9,10	0,00	0,00
41-50/male	0,00	0,00	50,00	25,00	25,00	0,00	0,00
41-50/female	28,57	0,00	42,86	28,57	0,00	0,00	0,00
51-60/total	25,00	0,00	41,67	33,33	0,00	0,00	0,00
51-60/male	20,00	0,00	40,00	40,00	0,00	0,00	0,00
51-60/female	28,57	0,00	42,86	28,57	0,00	0,00	0,00
61-70/total	50,00	0,00	16,67	33,33	0,00	0,00	0,00
61-70/male	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
61-70/female	40,00	0,00	20,00	40,00	0,00	0,00	0,00
All age groups /Total	24,56	1,75	38,60	24,56	10,53	0,00	0,00
All age groups/male	16,67	5,55	38,89	22,22	22,22	0,00	0,00
All age groups/female	28,20	0,00	38,46	25,64	7,69	0,00	0,00

The analysis of Table 13 shows that the majority of teachers (38% without significant differences by gender) think that only the most violent programs should be banned. 24% of the teachers (twice more women than men) oppose any violence on the screen. The same number of people does not oppose violence on the screen but on condition that children could get no access to it. 10% (men under 50 mostly) suggest that violent movies/programs should appear after midnight only and for adults only. Just 2% of the teachers (men from 31 to 40) say that things should not be changed. And nobody agreed to the thesis that it would be all right even if the amount of violence on the screen increased.

As for the students, majority of them also thought that only the most violent programs, films, computer games should be prohibited/ censored. Their opinion almost coincides with the teachers' in percentage (32% of pupils and 38% of teachers). The number of the advocates of the total prohibition of screen violence (24%), and those who think it may be shown late at night only, is also about the same as within the teachers' group. However there is 8% less of students who think it would be better to isolate children from the screen violence. But the greatest difference is that there are 5 times more students who believe things can remain as they are, and what is even more striking- almost every tenth pupil think that it will not hurt to have more violence on the Russian screen.

Table 14. Age that Teachers Find it Appropriate for their Children/ Grandchildren to Watch Programs with Violent Scenes

Teachers' Age/Gender	The types of teachers' opinions:				
	From birth	From the age of 10	From the age of 15	From the age of 18	Forbid a child to watch violence no matter how old he/she is
	Number of Teachers in % who gave this variant:				
21-30 /total	0,00	30,00	10,00	20,00	40,00
21-30/male	0,00	0,00	0,00	33,33	66,67
21-30/female	0,00	42,86	14,28	14,28	28,57
31-40/total	0,00	25,00	41,67	25,00	8,33
21-30/male	0,00	25,00	25,00	50,00	0,00
21-30/female	0,00	25,00	50,00	12,50	12,50
41-50/total	0,00	27,27	45,45	27,27	0,00
41-50/male	0,00	50,00	25,00	25,00	0,00
41-50/female	0,00	14,28	57,14	28,57	0,00
51-60/total	0,00	0,00	25,00	41,67	33,33
51-60/male	0,00	0,00	20,00	40,00	40,00
51-60/female	0,00	0,00	28,57	42,86	28,57
61-70/total	0,00	0,00	0,00	50,00	50,00
61-70/male	0,00	0,00	0,00	50,00	50,00
61-70/female	0,00	0,00	0,00	50,00	50,00
All age groups /Total	0,00	15,79	24,56	33,33	29,82

All age groups/male	0,00	16,67	16,67	38,89	27,78
All age groups/female	0,00	15,38	28,20	30,77	30,77

It is obvious from the data that no one wishes his or her children/grandchildren to see violence from birth. Moreover, 30% would like to forbid their children to watch this kind of production at all. At the same time many teachers agree to let their children watch violent scenes from the age of 18 (33%), 15 (24%), and 10 (16%). Older the teachers are, more strict they become about age restrictions. The students were more liberal in this question (concerning their future children). Thus, there were 12% of those who would prohibit for their future children to see violence, and 10% of those who would let see it from an early age.

So in conclusion, let's summarize the findings:

- students are more tolerant on the whole than the teachers to screen violence (men outnumber women);
- entertainment is the leading factor attracting audiences to violent scenes in both groups;
- watching violent programs in a good mood is typical for students three times oftener than for teachers;
- both students and teachers are most likely to watch and discuss violent scenes together with friends;
- students do not like to watch violent programs alone;
- 1 in 5 teachers is eager to watch violent content media with their students, 1 in 3 teachers is ready to discuss it with the students;
- on average, 1 in 10 students would like to share this activity with the teacher;
- students talk about violence on the screen twice as much as teachers;
- 3 times more students than the teachers reported that their aggressiveness increases after the violence seen on the screen;
- images of the screen violence linger in girls'/women' mind longer than in boys'/men';
- about half of the respondents reported that they remember scenes of violence for a long time;
- both the majority of students and teachers tend to believe that screen violence affects the increase of crimes in society;
- one third of teachers and students agree that the most violent media texts should be banned;
- quarter of teachers and students think it is necessary to prohibit all violence on the screen;
- 5 times more students (vs. teachers) think things should remain like they are now, and 1 in 10 pupils consider that even more violence can be shown.

Prof. Dr. Alexander Fedorov,
President of Russian Association for Film & Media Education

Classification of the Levels of Development of the Professional Knowledge and Skills Necessary for Teachers' Media Education Activities (2005)

Researchers and educators of the different countries of the world agree about requirement of teachers' media education. It is supposed, that modern teacher will manage:

- to encourage and develop at pupils/students desire to set the proved problem questions connected with media;
- to use in teaching a research technique, when pupils/students independently can search media texts for the information to answer various questions, to apply the knowledge received in a training course to new areas.
- to help schoolboys/students to develop ability to use a variety of initial sources of media, to investigate problems and then to draw the generalized conclusions;
- to organize realization of discussions of pupils/students about media texts;
- to encourage learning to reflect above their own media experiences.

For preparation of the future teachers for a media education of schoolboys/students, are necessary not only levels of students' media literacy, but also – the levels of a professional knowledge and the skills necessary for teachers' media education activities. In this connection on the basis of generalization of classifications of levels of professional readiness of teachers to educational activities I created the appropriate chart of levels (Chart 1).

Chart 1. Classification of the Levels of Development of the Professional Knowledge and Skills Necessary for Teachers' Media Education Activities

N	Levels of Development of the Professional Knowledge and Skills Necessary for Teachers' Media Education Activities	Contents of levels:
1	Motivational	Motives of media education activities: emotional, gnosiological, hedonistic, moral, aesthetic etc.; aspiration to perfection of the knowledge and skills in the field of a media education
2	Informational	Level of knowledge, theoretical & pedagogical knowledge in the field of a media education
3	Methodical	Methodical skills in the field of a media education, a level of pedagogical virtuosity
4	Activity	Quality of media education activity during

		educational works of different types
5	Creative	Level of the creative works in media education activities

The given classification quite corresponds with readiness of the future teacher for development of information culture of pupils which is defined by I.A.Donina as “complete integrated reflecting ability of the future teacher to the informational & pedagogical activity, containing “motivational & valuable, cognitive and an operational components” [Donina, 1999, p.11], and also with the similar levels developed by earlier [Fedorov, 2001, pp.62-63], described by N.A.Legotina [Legotina, 2004, p.14], and others media educators.

Detailed decodings of levels of separate parameters of development of a professional knowledge and the skills necessary for teachers’ media education activities are opened in the charts NN 2-6.

Chart.2. Classification of a motivational level of a professional knowledge and the skills necessary for teachers’ media education activities

<i>N</i>	<i>motivational leves:</i>	Contents of levels:
1	High level	Versatile motives of media education activities: emotional, gnosiological, hedonistic, moral, aesthetic etc.; aspiration to perfection of the knowledge and skills in the field of a media education.
2	Average level	Prevalence of separate motives of media education activities at presence of aspiration to perfection of the knowledge and skills in the field of a media education.
3	Low level	Weak motivation of media education activities, absence of aspiration to perfection of the knowledge and skills in the field of a media education.

Really, results of work depend on a level and character of motivation of media education activities in many respects, as the future, and working teacher. My researches have shown, that is frequent in the pedagogical environment there is an opinion, that by virtue of low payment of teacher's work in Russia it is not necessary to spend additional work for development of use media in educational process. Also it is necessary to tell, material difficulties, really, frequently become a barrier for a way of active introduction of a media education to educational process of the Russian schools and universities/colleges.

Chart.3. Classification of an informational level of a professional knowledge and the skills necessary for teachers' media education activities

<i>N</i>	<i>Informational level:</i>	<i>Contents of levels:</i>
1	High level	Full knowledge, extensive theoretical & pedagogical knowledge in the field of a media education.
2	Average level	Partial knowledge, satisfactory theoretical & pedagogical knowledge in the field of a media education.
3	Low level	Weak knowledge, fragmentary or out-of-date theoretical & pedagogical knowledge in the field of a media education

My researches have found out, that many Russian teachers catastrophically does not suffice media education knowledge. In this context necessity of reading of special courses on bases of media culture in pedagogical universities becomes even more obvious. As only *media competent* teacher really can influence a levels of a media education of pupils/students ...

Chart.4. Classification of a methodical level of a professional knowledge and the skills necessary for teachers' media education activities

<i>N</i>	<i>methodical level:</i>	<i>Contents of levels:</i>
1	High level	The advanced methodical skills in the field of a media education (for example, skills to give introduction for media perception, to explain the reasons, conditions and character of occurrence of the phenomenons, skills to develop media perception of pupils/students, to reveal levels of their development in media culture area, to choose optimum methods, means and forms of realization of works, research skills, etc.) and strongly pronounced pedagogical virtuosity (general pedagogical culture, external shape, self-presentation, self-checking, presence of a feedback with an audience, etc.)
2	Average level	Satisfactory methodical skills in the field of a media education and pedagogical virtuosity
3	Low level	Fragmentary methodical skills in the field of a media education, absence of pedagogical virtuosity

For example, known Russian teacher E.N.Gorukhina considers, that during a media education the future teachers should seize many methods of scientific research, and also a technique of the organization of out-of-class work. For example, before students the following tasks of research character are put. To analyze:

- ratio of figurative and conceptual media text in structure;

- the way of thinking of the media text's author;
- type of dialogue between heroes of media text and type of dialogue between the author of media text and audience;
- character of images of imagination of a author of media text;
- perception as process & activity (the subject of the analysis can become own perception or perception of pupils/students).

These tasks grow in themes above which university students work within 1-2 years and more. Plus the researches by abstracts which are represented by all students to examinations in the psychology, and also by reports on scientific conference [Gorukhina, 1980, pp.4-5].

At the same time, at the analysis of a methodical level of a professional knowledge and the skills necessary for teachers for media education's activity, it is not necessary to forget, that pupils/students sometimes "play the game" with teachers/educators. For example, male students can learn to speak "correct things" about a sexism in the media texts about women, but really having agreed to differ about domination of the man's beginning in society [Buckingham, 1990, pp.8-9].

Ta6.5. Classification of activity level of a professional knowledge and the skills necessary for teachers' media education activities

N	<i>Activity Level</i>	Contents of levels:
1	High level	Regular media education activities during educational works of different types
2	Average level	Regular, but deprived the regular approach of media education activity during educational works of different types
3	Low level	Incidental, ineffective media education activities during educational works.

Indoubtedly, only regular media education activities during educational works of different types can result in desirable result - to increase of a level of a media literacy of pupils/students. However my researches have shown, that in the Russian educational practice while there is the opposite - incidental, unsystematic use media in the lessons - in the greater degree, as means of training, an illustration to subjects of concrete educational courses more often.

Ta6.6. Classification of a creative level of professional knowledge and the skills necessary for teachers' media education activities

N	<i>Creative Level</i>	Contents of levels
1	High level	Strongly pronounced of the creative level in the media education activities (that is display of flexibility, mobility, associativity, originality, antistereotype of thinking, development of imagination, etc.).

2	Average level	The creative level is brightly expressed only in separate kinds of the media education activities
3	Low level	The creative level in the media education activities is shown poorly or completely is absent

I believe, that creative works the teacher in various kinds of media education activity should be connected to principles of humanism and democracy. The university in a democratic society aspires to provide students educational experience with various characteristics and a multicultural basis. It is supposed, that they become responsible citizens with humanistic values of the organized social actions, justice, and will work actively.

Conclusions. As we see, modern school teachers and university educators are simply obliged to be media competent. That is why so development of classification of levels of development of a professional knowledge and the skills necessary for teachers for media education activities is important.

Thus, a professional knowledge and the skills necessary for teachers for media education activities, are characterized by the following high levels:

- 1) **Motivational:** Versatile motives of media education activities: emotional, gnosiological, hedonistic, moral, aesthetic etc.; aspiration to perfection of the knowledge and skills in the field of a media education.
- 2) **Informational:** Full knowledge, extensive theoretical & pedagogical knowledge in the field of a media education.
- 3) **Methodical:** The advanced methodical skills in the field of a media education (for example, skills to give introduction for media perception, to explain the reasons, conditions and character of occurrence of the phenomena, skills to develop media perception of pupils/students, to reveal levels of their development in media culture area, to choose optimum methods, means and forms of realization of works, research skills, etc.) and strongly pronounced pedagogical virtuosity (general pedagogical culture, external shape, self-presentation, self-checking, presence of a feedback with an audience, etc.).
- 4) **Activity:** Regular media education activities during educational works of different types
- 5) **Creative:** Strongly pronounced of the creative level in the media education activities (that is display of flexibility, mobility, associativity, originality, antistereotype of thinking, development of imagination, etc.).

Notes

Buckingham, D. (1990.) Media Education: From Pedagogy to Practice. In: Buckingham, D. (Ed.). *Watching Media Learning. Making Sense of Media Education*. London - New York - Philadelphia: The Falmer Press, pp.3-15.

Gorukhina, E.N. (1980). *Film Club as the Form of Scientific & Cognitive Work of Students*. Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical Institute, 28 p.

Donina, I.A. (1999). *Formation of the Future Teacher to Development of Information Culture of Younger Schoolboys*. Novgorod, p.11.

- Legotina, N.A. (2004). *Pedagogical Condition of the Preparation of University Students for Realization of Media Education in General Educational Establishments*. Kurgan, 24 p.
- Fedorov, A. (2001). *Media Education: History, Theory and Methods*. Rostov: CVVR, 2001, pp.62-63.

Fedorov, A. (2008). Russian Teachers' Attitudes about Media Education. In: The good, the Bad and the Unexpected - The user and the future of information and communication technologies. Cost 298. Luxemburg: Office for Official Publications of the European communities, p. 422-433.

Russian Teachers' Attitudes about Media Education *

Prof. Dr. Alexander Fedorov

Russian Association for Media Education and Taganrog State Pedagogical Institute
Russia
e-mail [1954alex\(at\)mail.ru](mailto:1954alex@mail.ru)

* This paper created with support of the Program "Development of the Academic Potential of Higher Education" (2006-2008) of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (Project RNP 21.3.491).

Abstract

The year 2002 was marked by the important event in the history of the Russian media education movement. The academic-methodical institution of the Ministry of Education of the Russian Federation has registered the new university-level specialization (Minor) "Media Education" (03.13.30) within the education area. In other words, for the first time in its history media education in Russia has gained an official status.

However are the Russian teachers ready for the implementation of the media education ideas? What is their general attitude to the problem of media education in school and university? What objectives are the most important for them? To what extent do they use media education elements in their lessons?

These are the questions that we tried to answer by the questioning of 57 teachers of secondary schools. The analysis of the conducted questionnaire among teachers of secondary schools showed that realizing the great importance of the media in the contemporary information society, three quarters of them support the idea of media education at schools and 58% believe that a new major for pedagogical institutes needs to be introduced - "Media Education". Most of teachers justly think that the combination of the autonomous and integrated media lessons is the most effective way today for the development of media education in Russia, and therefore - for the increase of media literacy of the young generation.

In the UNESCO documents "*Media Education*

-deals with all communication media and includes the printed word and graphics, the sound, the still as well as the moving image, delivered on any kind of technology;

-enables people to gain understanding of the communication media used in their society and the way they operate and to acquire skills using these media to communicate with others;

-ensure that people learn how to

* analyse, critically reflect upon and create media texts;

* identify the sources of media texts, their political, social, commercial and/or cultural interests, and their contexts;

* interpret the messages and values offered by the media;

* select appropriate media for communicating their own messages or stories and for reaching their intended audience;

* gain or demand access to media for both reception and production.

Media education is part of basic entitlement of every citizen, in every country in the world, to freedom of expression and the right to information and is instrumental in building and sustaining democracy" [Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO, 1999, pp.273-274]. Therefore, media education in the modern world can be described as the process of the

development of personality with the help of and on the material of media, aimed at the shaping of culture of the interaction with media, development of the creative, communicative skills, critical thinking, perception, interpretation, analysis and evaluation of media texts, teaching different forms of self-expression using technology. Media literacy, as an outcome of this process, helps a person to actively use opportunities of the information field provided by the television, radio, video, film, press and Internet [Fedorov, 2001, p.8].

The year 2002 was marked by the important event in the history of the Russian media education movement. The academic-methodical institution of the Ministry of Education of the Russian Federation has registered the new university-level specialization (Minor) "Media Education" (03.13.30) within the education area. In other words, for the first time in its history media education in Russia has gained an official status.

However are the Russian teachers ready for the implementation of the media education ideas? What is their general attitude to the problem of media education in school and university? What objectives are the most important for them? To what extent do they use media education elements in their lessons?

These are the questions that we tried to answer by the questioning of 57 teachers of secondary schools (schools NN 12, 27, 36, 37, 38 and others) in Taganrog, Russia. The information on age and gender of the teachers is in the Table 1.

Table 1. The Number of Teachers, their Age and Gender

Age	Number of teachers in this age group	% of teachers	Number of female teachers	Number of male teachers
21-30 •	10	17,54	7	3
31-40	12	21,05	8	4
41-50	11	19,30	7	4
51-60	12	21,05	7	5
61-70	12	21,05	10	2
Total	57	100	39	18

Undoubtedly, my survey cannot claim for the total representativeness. On the other hand, its results seem to us characteristic of the media education process in general, the more so as many of its issues reecho with the findings of the research of media education tendencies in 12 European countries [Hart & Suss, 2002].

The results of the survey are presented in the Tables 2-6.

Table 2. The General Attitudes of Teachers to Media Education

Age, Gender of teachers	Attitudes of Teachers to Media Education of Pupils and Students									
	There is no need in media education of pupils	Media education must be part of the curriculum	Media education should be in an elective or a club in Schools	There is no need in media education of university students	Media education should be part of the curriculum in the pedagogical institutes & universities	Media education should be an elective course for university level students	A. new area of qualification (Major) - "Media Education" should be introduced into the pedagogical institutes	Media education of pupils and students should be integrated into traditional obligatory courses	Media education in school and university should be autonomous, as a matter or a course	Media education in school and university must be a synthesis of autonomous and integrated lessons
	Number of teachers (in %) who chose this variant of the answer:									
Age21-30/total	0,00	60,00	30,00	0,00	80,00	10,00	40,00	40,00	20,00	60,00
21-30/men	0,00	66,67	0,00	0,00	100,00	0,00	33,33	33,33	33,33	33,33
21-30 women	0,00	57,14	42,86	0,00	71,43	14,28	42,86	42,86	14,28	71,43
Age31-40/total	16,67	83,33	33,33	0,00	83,33	25,00	83,33	41,67	25,00	50,00
21-30/men	0,00	50,00	25,00	0,00	50,00	25,00	100,00	50,00	25,00	50,00
21-30/women	25,00	100,00	37,50	0,00	100,00	25,00	75,00	37,50	25,00	50,00
Age 41-50/total	9,10	72,73	36,36	0,00	54,54	45,45	72,73	45,45	27,27	63,64
41-50/men	0,00	50,00	50,00	0,00	75,00	75,00	100,00	50,00	25,00	75,00
41-50/women	14,28	85,71	28,57	0,00	42,86	28,57	57,14	42,86	28,57	57,14
Age 51-60/total	25,00	41,67	50,00	8,33	50,00	16,67	58,33	50,00	25,00	41,67
51-60/men	20,00	40,00	60,00	0,00	60,00	20,00	100,00	40,00	20,00	40,00
51-60/women	28,57	42,86	42,86	14,28	42,86	14,28	28,57	57,14	28,57	42,86
Age 61-70/total	16,67	58,33	33,33	8,33	33,33	8,33	33,33	50,50	25,00	41,67
61-70/men	0,00	100,00	50,00	00,00	50,00	0,00	50,00	50,00	0,00	0,00
61-70/women	20,00	50,00	30,00	10,00	30,00	10,00	30,00	50,00	30,00	50,00
All age groups/total	14,03	63,16	36,84	3,51	56,14	21,05	57,89	45,61	24,56	50,88
All age groups/men	5,55	55,55	38,89	0,00	66,67	27,78	83,33	44,44	22,22	44,44
All age groups/women	17,95	66,67	35,90	5,13	56,41	17,95	46,15	46,15	25,64	53,85

The analysis of Table 2 shows that the majority of teachers believe in the necessity of media education of pupils in the form of a mandatory subject (63,16%) or as an elective (34,84%). The same is true concerning the obligatory (56,14%) or elective (21,05%) media education for university students. 57,89% of the teachers questioned (83,33% of men and 46,15% of women) have also expressed their support of the introduction of the new pedagogical Major "Media Education" in higher education institutions. In addition, the mandatory media education for pupils/students and the suggestion for Major in "Media Education" have gained the strongest support in the age group of teachers between 31 and 40 years (83,33% of voices in all questions).

The teachers that took part in our project, think that media education of pupils/students should

be integrated into the mandatory courses (45,61% without any noticeable gender or age differences), autonomous (24,56% without any major gender or age differences as well), or the combination of both (50,88%).

Only 14,03% of the teachers oppose media education for pupils claiming its uselessness. There are 3 times more of the women's voices here than of the men's, and older generation predominates (in the age group between 21 and 30 years there is no single person who is against media education for schoolchildren).

However, even the teachers' opposition changes its point of view when it comes to the status of media education for university-level students. Just 3,51% of the teachers reject it. By the way, this group consists entirely of women older than 50 years, who are probably too conservative to change their traditional opinion about the teaching process.

In general, more than 75% of the teachers in this or another way do support media education for pupils and students, and 58% of them believe that it is high time to introduce the new area of expertise for universities - "Media Education". It proves the point that the intense development of the media evokes the adequate reaction of Russian pedagogues - they realize that life in the world of ITs and mass communication boom is demanding media literacy to the extent not less than it is demanding the traditional literacy.

It seems interesting to me to compare several positions of Table 2 with the results of the questionnaire of 26 experts in media education around the world (media educators from 10 different countries participated, such as O.Baranov, R.Cornell, A.Korochensky, B.MacMahon, J.Pungente, S.Penzin, L.Roser, K.Tyner, E.Yakushina, and others) that I conducted for UNESCO in 2003 [Fedorov, 2003]. The difference in the opinions of teachers and experts featured most strongly in their attitude to the autonomous media education. In contrast to 25,64% of Russian schoolteachers, only 7,69% of the experts in the field think that media literacy should be taught in separate courses/lessons. There is no significant difference between the support for the integrated media education: 46,15% of Russian teachers vs. 30,77% of the experts. The number of advocates of the combination of the integrated and autonomous media education in these two groups is even closer: 53,85% of teachers compared to 61,54% of the experts. On the whole, majority of Russian teachers and international experts agree on the point that the most promising way for the development of modern media education is the union of autonomous and integrated lessons with schoolchildren and students.

The results of the teachers' answers to the questions about their attitude to main aims of media education are systematized in Table 3.

Table 3. Teachers' Opinions about their Attitude to Main Aims of Media Education

Age/gender of teachers	Media Educational Aims													
	Encouraging the development of the aesthetic taste, perception, evaluation of the aesthetic value of a media text, appreciation of masterpieces of media culture	Development of the critical thinking and critical autonomy of the personality towards media texts.	Protection from the harmful influences of media.	Satisfaction of different needs of the audiences	Teaching practical work with media technology	Development of the audiences' skills for political, ideological analysis of different aspects of media.	Development of the skills of perception, understanding and analysis of media language.	Development of the audiences' skills for the analysis of media texts in the broad cultural and social contexts.	Preparing young people for living in the democratic society.	Development of the communicative skills	Development of the ability for self-expression with the help of media technology, creation of media texts.	Teaching and learning the knowledge about the history of media, media culture	Transmittance of the knowledge about the theory of media, media culture	Development of the skills for the analysis of different aspects of media, media culture in terms of moral values, and psychology.
	Number of teachers (in %) who chose this variant of an answer													
Age 21-30 total	60,00	100,0	20,00	40,00	30,00	50,00	20,00	60,00	10,00	40,00	0,00	20,00	20,00	30,00
21-30/men	33,33	100,0	33,33	33,33	0,00	66,67	0,00	66,67	0,00	100,0	0,00	40,00	20,00	60,00
21-30/women	71,43	100,0	14,28	42,86	42,86	42,86	28,57	57,14	14,28	14,28	0,00	28,57	14,28	42,86
Age 31-40 total	58,33	41,67	41,67	33,33	58,33	58,33	41,67	41,67	33,33	25,00	16,67	8,33	8,33	16,67
21-30/men	50,00	75,00	25,00	25,00	50,00	75,00	25,00	50,00	25,00	50,00	25,00	0,00	0,00	25,00
21-30/women	62,50	37,50	50,00	37,50	62,50	50,00	50,00	37,50	37,50	25,00	12,50	12,50	12,50	12,50
Age 41-50 total	45,45	72,73	36,36	27,27	27,27	36,36	63,64	36,36	45,45	18,18	45,45	9,10	0,00	27,27
41-50/men	25,00	50,00	25,00	25,00	50,00	25,00	75,00	25,00	75,00	50,00	50,00	25,00	0,00	0,00
41-50/women	57,14	85,71	42,86	28,57	28,57	42,86	57,14	42,86	28,57	0,00	42,86	0,00	0,00	42,86
Age 51-60 total	66,67	33,33	33,33	33,33	50,00	58,33	25,00	50,00	50,00	33,33	16,67	8,33	8,33	41,67
51-60/men	60,00	40,00	20,00	40,00	40,00	40,00	20,00	60,00	80,00	40,00	20,00	20,00	0,00	40,00
51-60/women	71,43	28,57	42,86	28,57	57,14	71,43	28,57	42,86	28,57	28,57	14,28	0,00	14,28	42,86
Age 61-70 total	58,33	66,67	41,67	33,33	41,67	50,00	33,33	33,33	33,33	25,00	8,33	25,00	0,00	16,67
61-70/men	100,0	50,00	50,00	0,00	50,00	50,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
61-70/women	50,00	70,00	40,00	40,00	40,00	50,00	40,00	40,00	40,00	30,00	10,00	30,00	0,00	20,00
All age groups/total	57,89	63,16	35,09	33,33	43,86	50,88	36,84	43,86	35,09	29,82	17,54	14,03	7,02	26,31
All age groups/ men	50,00	61,11	27,78	27,78	38,89	50,00	27,78	44,44	44,44	50,00	22,22	11,11	5,55	16,67
All age groups/ women	61,54	64,10	38,46	35,90	46,15	51,28	41,02	43,59	30,77	20,51	15,38	15,38	7,69	30,77

The analysis of the data of Table 3 leads us to the conclusion that the teachers support the following theories of media education (in descending order):

- Development of the critical thinking (the main aim is to develop the critical thinking, personality's autonomy towards the media/media texts)- 63,16% (without significant gender differentiation, but with the dominance of younger generation of teachers);
- Aesthetic (the main goals are to develop the "good" aesthetic perception, taste, abilities for the efficient evaluation of the aesthetic quality of a media text, for understanding of media texts; propaganda of the masterpieces of media culture)- 57, 89% (there are about

- 11% more of women's voices here than men's);
- Ideological (the main aim is the development of the skills for political, ideological analysis of different aspects of media/media culture) - 50, 88%.
- Cultural Studies (the main aim is to develop the audiences' skills for the analysis of media texts in the broad cultural, and social context) - 43, 86%;
- Practical (the main goal is to teach the audience practical skills of operating media technology)-43, 86%;
- Semiotic (the main aim is the development of the audiences' skills for perception, understanding and analysis of the media language) - 36, 84% (there are 14% more of female than male voices);
- Inoculatory/Protectionist (the main aim to protect the audience from the harmful affects of media) - 35, 09% (women's votes dominate by 11%);
- Development of the democratic thinking (the main goal is to prepare young people for living in the democratic society with the help of media/ media culture)- 35, 09% (there are 14% of men's voices, than women's);
- Satisfaction of the audience's needs- 33, 33% (the main aim is to satisfy the needs of the audience in the area of media/ media culture).

Herewith, teachers consider the following to be important: development of the skills for moral, psychological analysis of different aspects of media, media culture (26, 31%, the women's voices are twice as many as the men's); communicative abilities (29, 82%, men's voices are twice as many as the women's); skills to self expression through media, creation of media texts (17, 54%). Such objectives as the knowledge about the history of media/ media culture (14, 03) and theory of media and media culture (7, 02%) got the smallest rating, though in the latter case it is not quite clear how one can develop, for instance, critical thinking of the audience or teach about the media language without reliance on the theories of media.

Comparison of these data and the results of the questionnaire of the international expert group [Fedorov, 2003] shows that the opinions of Russian teachers are close to those of the experts' in many cases: the teachers (though the percentage is smaller) place the aim of the development of critical thinking on the top, as well as the experts (84, 61% of experts, 63, 16% of teachers). The difference in attitude towards aesthetic (57, 89% of the teachers, 46, 15% of the experts), ideological (50, 88% of the teachers, 38, 46% of the experts), practical (43, 86% of the teachers, 50% of the experts) and "consumerism" (33, 33% of the teachers, 30,77% of experts) objectives of media education is not crucial, as you can see from the figure above.

Yet the comparison with the experts' rating of the objectives reveals that Russian teachers tend to over estimate the role of 'protectionist' (35,09%) of the teachers vs. 15,38% of the experts) objectives of media education, to the detriment of semiotic and cultural studies aims, which got 57 to 70% of the experts' votes.

Almost twice less rating was made by such a popular with the experts (61,89%) category as the development of the critical thinking. The same is true for the communicative aim (57,34%) of the experts vs. only 29,82% of the teachers) and for the development of the skills for self-expression through media (53,85% of experts, 17,54% of teachers).

The importance of the knowledge about the history and theory of media / media culture turned out to be also underestimated by the teachers, compared to the expert group. There are 37 to 48% of supporters of these aspects among the experts, while only 7 to 14% among teachers.

All of this leads us to a conclusion that in spite of the general support given by the experts and the teachers to the priority of the development of critical thinking on the material of media culture, there is no sufficient understanding among the in-service Russian teachers of the importance of several other media educational objectives. For example, the potential of the media education lessons aimed at the development of the democratic thinking of the audience are clearly estimated too low, while the weight of the protectionist objectives is exaggerated.

So, the figures of Table 3 offer some idea of the "theoretical" background which influences the teacher's work. However, we needed to find out, to what extent the teachers really implement elements of media education at their classes. The results of the answers are presented in Table 4.

Table 4. Teachers' Use of Media Education Elements in Schools

Age/gender of teachers	Elements of media education are used during the lessons	No elements of media education are used during lessons	It is hard to answer this question
	Number of teachers (in %) who chose the answer		
Age 21-30/total	70,00	0,00	30,00
21-30/men	100,00	0,00	0,00
21-30/women	57,14	0,00	42,86
Age 31-40/total	41,67	25,00	33,33
21-30/men	50,00	0,00	50,00
21-30/women	37,50	37,50	25,00
Age 41-50/total	36,36	18,18	45,45
41-50/men	25,00	25,00	50,00
41-50 /women	42,86	14,28	42,86
Age 51-60/total	25,00	33,33	41,67
51-60/men	60,00	20,00	20,00
51-60/women	0,00	42,86	57,14
Age 61-70/total	8,33	25,00	50,00
61-70/men	0,00	0,00	100,00
61-70/women	10,00	30,00	60,00
All age groups/total	35,09	21,05	43,86
All age groups/men	50,00	11,11	38,89
All age groups/women	28,20	25,64	46,15

Let's remind ourselves that the analysis of the figures of Table 2 showed that about 75% of the teachers think that media education of the schoolchildren is the essential component of the modern educational process. At the same time figures of Table 4 tell us that in reality only 35, 09% (50% of men and 28,2% of women with the majority under 51 years old) of the questioned teachers were confident to say that they use elements of media education during their lessons.

21, 05% of the teachers (11,11% of men and 25, 64% of women, the majority belongs to the elder generation) confess that they never use media education elements at their classes. The rest of the teachers are not sure what to answer. We can see the reason for that: the analysis of the following tables (Table 5, Table 6) reveals that about half of the teachers use media material during their lessons very seldom, because they feel that they lack knowledge about theory and methods of teaching media (the latter, to our mind, is another serious argument for the introduction of the new university-level Major- "Media Education" in pedagogical

institutes).

Data about the frequency of media educational lessons, conducted by the teachers are presented in Table 5.

Table 5. Teachers Opinions about Frequency of Media Education Elements Occurred During their Lessons

Age/gender of teachers	Some elements of media education are used regularly	Media education elements are used occasionally	Media education elements are used seldom or never
	Number of teachers (in %) who chose the answer		
Age 21-30 /total	20,00	30,00	50,00
21-30/men	33,33	33,33	33,33
21-30 /women	14,28	28,57	57,14
Age 31-40/total	16,67	33,33	50,00
21-30/men	0,00	50,00	50,00
21-30/women	25,00	25,00	50,00
Age 41-50/total	0,00	27,27	72,73
41-50/men	0,00	25,00	75,00
41-50 /women	0,00	28,57	71,43
Age 51-60/total	8,33	25,00	66,67
51-60/men	20,00	20,00	60,00
51-60/women	0,00	28,57	71,43
Age 61-70 /total	0,00	25,00	75,00
61-70/men	0,00	100,00	0,00
61-70/women	0,00	10,00	90,00
All age groups/total	8,77	28,07	63,16
All age groups/men	11,11	38,89	50,00
All age groups/women	7,69	23,08	69,23

Figures presented in Table 5 suggest that only 8,77% (the most active group within it are men teachers aged 21-30) of the teachers use elements of media education on a regular basis. 28, 07% of teachers integrate them from time to time (men are 15% more than women).

Noticeably, 63,15% of the teachers (there are more women, especially elder ones, about 20% more than men) declared that they seldom if ever use media literacy activities in their lessons. Taking into consideration that 21, 05% of the teachers had previously said that they do not teach about media, this number goes down to 42,1% of the questioned teachers.

Certainly, I was also interested to know what the hindrances on the way of media education at schools are.

Table 6. Reasons that Prevent Teachers from Integrating Media Education Elements During their Classes

Age/gender	Obstacles				
	I lack knowledge about theory and practice of teaching media education	I don't want to teach media	I don't have the financial motivation to do additional work	I am not familiar with media technology	I didn't get any directions and obligations from the school authorities
	Number of teachers (in %) who chose the answer				
Age 21-30 /total	30,00	0,00	40,00	10,00	70,00
21-30/men	00,00	0,00	0,00	33,33	100,00
21-30/women	42,86	0,00	57,14	0,00	57,14
Age 31-40/total	50,00	8,33	100,00	16,67	66,67
21-30/men	75,00	0,00	100,00	0,00	100,00
21-30/women	37,50	12,50	100,00	25,00	50,00
Age 41-50/total	54,54	18,18	90,91	18,18	90,91
41-50/men	50,00	25,00	75,00	0,00	100,00
41-50/women	57,14	14,28	100,00	28,57	85,71
Age 51-60/total	83,33	8,33	91,67	25,00	100,00
51-60/men	80,00	0,00	80,00	0,00	100,00
51-60/women	85,71	14,28	100,00	42,86	100,00
Age 61-70/total	50,00	33,33	66,67	50,00	58,33
61-70/men	50,00	50,00	100,00	0,00	100,00
61-70/women	50,00	30,00	60,00	60,00	50,00
All age groups/total	54,38	14,03	89,47	24,56	77,19
All age groups/men	55,55	11,11	72,22	5,55	100,00
All age groups/women	53,84	15,38	97,43	33,33	66,67

As we can see from the Table 6 the majority of teachers point to the lack of financial motivation as the biggest obstacle on their way (89, 47%, teachers over 30 mostly, women outnumber men by 25%). Then follow complains about the corresponding guidelines/directions from the school authorities (77, 19%, among them there is 35% more of the men teacher, aged 41-50). About half of the teachers (54, 38% aged above 30) realize that they lack knowledge about theory and practice of media education. 24, 56% of the teachers (only 5, 55% of men among them, 33,33% of elder women) consider the serious impediment is that they are not familiar with media technology. And only 14, 03% (teachers over 60 years old mostly) of teachers do not want to deal with the media during their classes. There is no one in the age group of 21-30 who expressed a hostile attitude to media education.

Hence, the most significant hindrance of the development of media education according to Russian teachers is the low salary, definitely not enough to become enthusiastic about new technologies and re-writing their usual syllabuses. Though further more we find out that another major problem is the lack of the initiative of the teachers, who do not venture upon the innovation without the directives from the authority. With that, the obstacle, not in the least less, is the insufficient media literacy of teachers themselves.

General Conclusions

The analysis of the conducted questionnaire among teachers of secondary schools showed that realizing the great importance of the media in the contemporary information society, three quarters of them support the idea of media education at schools and 58% believe that a new

major for pedagogical institutes needs to be introduced - "Media Education". Most of teachers justly think that the combination of the autonomous and integrated media lessons is the most effective way today for the development of media education in Russia, and therefore - for the increase of media literacy of the young generation.

However, in spite of the fact that majority of teachers define the aim to develop the critical thinking of the audience as one of the most important, they significantly overestimate the weight of "protectionist" approach to media studies today, and on the contrary, undervalue the goals to develop the democratic thinking of the pupils, their knowledge about theory and history of media and media culture.

Moreover, despite of the general support of media education ideas (in theory) expressed by 75% of the teachers, actually only one third of them use some elements of media education at their lessons (in reality), and one fifth of the group does not do anything about it. The hardest obstacle on the way of media education into the Russian classrooms is the absence of financial motivation, according to the teachers, though to our point of view, iast but not the least is the passive anticipation of the authority's directives and insufficient level of knowledge of today's Russian teachers in terms of the theory and methods of media education.

Thus, the analysis of the teachers' questionnaire has given us additional proof for the necessity of the official introduction of the new university-level Major- "Media Education" (namely, Major because the homonymous Minor was registered in 2002) and media education courses for the students of all pedagogical institutes. Only when the media literate graduates of universities come to work in schools, we will be able to evaluate the position of media education within the curriculum.

References

Fedorov A. (2001) *Media Education: History, Theory and Methods*. Rostov: CWR, 708 p.

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

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

Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. (1999). In: *Education for the Media and the Digital Age*. Vienna: UNESCO, pp.273-274. Reprint in: *Outlooks on Children and Media* (2001). Goteborg: UNESCO & NORDICOM, p.152.

Appendix

Questions on the topic "Attitude of the School Teachers to Media Education of Pupils and University Students" (the author of the questionnaire is Prof. Dr. A.Fedorov)

What is your attitude to media education?

- | |
|--|
| 1 <u>There is no need in media education for pupils</u> |
| 2. <u>Media education should become part of the school curriculum</u> |
| 3. <u>Media education should be offered through electives, after school clubs</u> |
| 4. <u>There is no need in media education for university level students</u> |
| 5 <u>Media education should be mandatory in pedagogical institutes and universities</u> |
| 6. Media education should be elective in universities |
| 7. It is necessary to introduce a new Major - "Media Education", in order to prepare the <u>qualified media teachers for secondary schools</u> |
| 8. Media education of pupils and students should be integrated into the traditional subjects (literature, history, biology, etc.) |
| 9. <u>Media education in school and university should be autonomous course</u> |
| 10 <u>Media education in school and university should combine both forms, autonomous and integrated classes</u> |

What would you say are the main aims of media education?

(Check 5 most important for you) _____

- | |
|---|
| 1 <u>Encouraging the development of the aesthetic taste, perception, evaluation of the aesthetic value of a media text, appreciation of masterpieces of media culture</u> |
| 2 Development of the critical thinking and critical autonomy of the personality towards media texts. |
| 3 Protection from the harmful influences of media. |
| 4. Satisfaction of different needs of the audiences |
| 5 <u>Teaching practical work with media technology</u> |
| 6 Development of the audiences' skills for political, ideological analysis of different aspects of media. |
| 7. <u>Development of the skills of perception, understanding and analysis of media language.</u> |
| 8. Development of the audiences' skills for the analysis of media texts in the broad cultural and social contexts. |
| 9 . <u>Preparing young people for riving in the democratic society.</u> |
| 10 <u>Development of the communicative skills</u> |
| 11 Development of the ability for self-expression with the help of media technology, creation of media texts. |
| 12 <u>Teaching and learning the knowledge about the history of media, media culture</u> |
| 13 <u>Transmittance of the knowledge about the theory of media, media culture</u> |
| 14 Development of the skills for the analysis of different aspects of media, media culture in terms of moral values, and psychology. |

Do you use elements of media education during your lesson?

(choose one of the following) _____

- 1.. Yes
2. No
3. Hard to say

If you use the elements of media education during your classes, then how often?

(choose of the following)

1	Regularly
2	Occasionally
3	Seldom or never

If you do not use media education elements, what prevents you from doing it? (you can choose 1-3 variants among these)

1	I feel I need more knowledge about theory and methods of teaching media
2	I do not want to teach media
3	I do not feel financial motivation
4	I am not familiar with technology
5	There are no directives from school authorities
6	Other reason (what?)

Chapter 10

Media Education in Russia: A Brief History

Alexander Fedorov

Introduction

Media Education in Russia has developed its own history since the beginning of the 20th century. Within the context of increasing interest in media education worldwide, recent developments such as the introduction of a pre-service teacher training, and the systematic publication of the media education community journal, media education has good prospects in Russia.

The Synthesis of the Ideological and Practical Concepts in Russian Media Education in the 1920s-1950s

Media education:

- deals with all communication media and includes the printed word and graphics, the sound, the still as well as the moving image, delivered on any kind of technology;
- enables people to gain understanding of the communication media used in their society and the way they operate and to acquire skills using these media to communicate with others;
- ensures that people learn how to analyse, critically reflect upon and create media texts; identify the sources of media texts, their political, social, commercial and/or cultural interests, and their contexts; interpret the messages and values offered by the media; select appropriate media for communicating their own messages or stories and for reaching their intended audience; gain or demand access to media for both reception and production.

- Media education is part of basic entitlement of every citizen, in every country in the world, to freedom of expression and the right to information and is instrumental in building and sustaining democracy (UNESCO, 1999).

Media education connects with the process of education of different media - press, photography, radio, cinema, television, Internet, etc. In Russia the first appeals to integrate press, radio and film studies into the system of education were made as early as at the beginning of the 20th century. However, they were only realized after the Communist regime had come to power. In early 1920s the majority of the Russian population was illiterate. Therefore the Kremlin leaders decided to support the development of radio and cinema, at the time being the most accessible entertainment form for masses, and thus best suited for propaganda. Around the same period the first school of film was opened in Moscow (1919). Film education there was aimed at the training of "ideologically correct" actors, directors, and screen writers, ready to facilitate authorities to disseminate communist ideas across the country through their films.

Important constituents of general media education in this country in the 1920s were film clubs and clubs of young journalists, amateur film/photo studios, amateur journals and magazines in universities and schools. In 1925 the Soviet Cinema Friends Society (SCFS) was organized. SCFS objectives were also framed by the communist ideology. It is worth noting that the head of SCFS was one of the Kremlin principals known for his cruelty against enemies of the Revolution – the "iron" Felix Dzerzhinsky. After his death in 1926 the position was taken by another person originally from the repressive secret police service.

SCFS activity (1925-1934) can be divided into several main directions:

- Propaganda of the communistically-charged films and photos.
- Sociological surveys of mass audience.
- Setting up amateur film and photo studios.
- Creation and maintenance of cinema theaters for school-children and for the youth, including the system of film clubs (film discussions there were obviously targeted at ap-

proving communism ideology and criticizing bourgeois culture).

- Setting up school film clubs.

Thus, beginning in the 1920s the synthesis of the ideological (Marxist) and practical (i.e. focusing on training school children and students to use the technical equipment, shoot film sequences, take photo and pictures, develop the amateur film and radio transmissions, publish school newspapers, etc.) dominated in Russian media education.

A lot of well-known Russian directors like S. Eisenstein, V. Pudovkin, D. Vertov and others were in the Central Council of the Society. There were about 50 SCFS' amateur studios in Moscow that had film cameras (Ilyichev & Naschekin, 1986, p. 7). Similar clubs where films were demonstrated, discussed and made; lectures, exhibitions were held, worked in Astrakhan, Vologda, Rostov-on-Don, Voronezh, Tomsk, Omsk, Novosibirsk and other cities. Due to the initiative of the Central Council of SCFS in Moscow the special educational courses for club leaders from different cities were taught, teaching manuals were published.

The first All-Russian Conference of SCFS was held in 1928 with delegates from 60 cities. For several years SCFS published its newspaper "Cinema". In 1930 this society included 110,000 members. In the early 1930s the Society added one more sector – young amateur photographers.

However, actively supporting film and radio education, the Kremlin had the primary goal of teaching at least elementary literacy to masses within the framework of the so called "cultural revolution". That is why media education of pupils and students through press was regarded as the most important. "The government supported this process, pursuing two main goals: the spread of the communist ideology and the liquidation of illiteracy of population (almost half of the country's population couldn't even read). These two goals were closely connected with each other. The role of media in a Soviet society was increasing rapidly. Dozens of newspapers and magazines published by different school-children' – and youth unions appeared. Kids-journalists often joined the clubs where professional journalists taught them to prepare articles for newspapers and magazines" (Sharikov, 1990, pp. 29-30). Schools in almost all cities of Russia issued some kind of press or school papers in the 1920s.

Yet many of the attempts in Russian media education were abolished by the Stalin regime in 1934, when SCFS was closed, and the leaders were repressed. In spite of the strict censorship, the debate occurring in film clubs of SCFS developed in this way or another not only the creativity of children but also the critical thinking of the audience. Therefore they could provoke undesirable (for the regime) thoughts about life in the country and its social structure. Also cameras of some non-professional SCFS members could shoot inappropriate footage that was not sanctioned by the authorities. On the whole, from the late thirties till early fifties only those film, photo, radio and press amateur activities were allowed that were consistent with the aims of communist propaganda.

Dominance of the Aesthetic Concept in Russian Media Education in the 1960s-1980s

It was not until late 50s – early 60s that media education was given a second birth in Russian schools and universities. The amount of institutions where courses of film education were taught was growing (Moscow, Petersburg, Voronezh, Rostov, Samara, Kurgan, Taganrog, etc.). The movement of school journalists, radio-journalists and photographers was also given a new start.

Beginning from 1957 film clubs began to appear again, uniting thousands of the “the tenth muse” lovers of different ages. In 1967 the first big seminar of film clubs’ leaders from 36 cities took place in Moscow. A statute of many clubs included not only the watching and discussion of films, but studying the history of cinema, works of outstanding masters, sociological research, etc. (Lebedev, 1969, pp. 52-54).

By 1967 there were about four thousand small amateur film studios and circles (Ilyichev & Naschekin, 1986, p. 38). Some of them became a form of media education centres. For example, they did sociological research about the role of cinema in people’s life, studied the history of cinema, organized film screenings and discussions of films, exhibitions, produced documentary, feature and animated amateur films and so on.

In 1967 the Council for Film Education in schools and higher educational institutes was established by the Union of Filmmakers (Moscow). It was headed first by a film critic N. Lebedev and then by professor I. Waisfeld. He was the first Russian media educator who delivered a report on problems of media education at the UNESCO conference in

Rome in 1966. Some other Russian media/film educators who began their work in schools, colleges and clubs in the sixties are: Yury Usov, Inna Levshina, Zinaida Smelkova (Moscow), Nina Gornitskaya (Petersburg), Stal Penzin (Voronezh), Uly Rabinovich (Kurgan), Oleg Baranov (Tver), Svetlana Ivanova (Taganrog), Evdokiya Gorbulina (Armavir), Elvira Gorukhina (Novosibirsk), and others.

From the very start the Council tried to consolidate the efforts of media teachers-enthusiasts from different Russian cities (Moscow, Petersburg, Voronezh, Kurgan, Samara, Novosibirsk, Rostov, Taganrog, etc.). It collaborated with the Ministry of Education, Pedagogic Academy and State Committee of Cinema publishing teaching plans, curriculums, sponsoring seminars, workshops and conferences. Starting from the second half of the 1960s such conference were held in Moscow, Tallinn, Alma-Ata, Erevan, Tbilisi, Petersburg, Kiev, Kurgan, Bolshevo.

The social and cultural situation in Russia at that time provided grounds for a great interest in cinema among school children and teachers. Video and PCs were only dreamt of in science fiction novels. Films were seldom shown on TV, (in fact there was only one, later two television channels). Therefore, cinemas were crowded (statistics showed that in average, a person went to the cinema about 18 times a year), and school children went to the movies even much more often than adults.

For many Russians the screen was the only window into the world, cut through a then thick "iron curtain". Due to the production of 8- and 16-mm cameras the amateur film studios movement developed very actively until the early 1980s. Instructors or teachers of such clubs were mostly graduates of Moscow Institute of Culture, Pedagogical Institutes and Universities. The number of clubs and studios grew from 5000 (1974) to 11,000 (1983), and the number of members of these youth groups grew from 60,000 to 120-130,000 people (Ilyichev & Naschekin, 1986, pp. 53-60). In the second half of the 1980s many of these clubs began to use videotapes for making films, an easier and cheaper method.

"Curricula for the basics of cinema art for schools and pedagogical institutes were written in the 1960s-70s. These programs were significantly different from many programs of other subjects: their authors avoided strict regulation, dogmatic approach (...). It was emphasized in these curricula that communication with art should be *enjoyable*. One

more important peculiarity of the programs on cinema art was that the task was not to prepare specialists in a small field, since the country did not call for 50 million film critics. The objective of cinema pedagogy was to widen the spiritual, cultural world of school children, to develop their personality" (Waisfeld, 1993, pp.4-5). I agree here with I. Waisfeld who said that "classes of media teachers can be described as a dialogue. An old "teacher-centered" scheme, where a teacher is a source of knowledge and a pupil is its receiver, is broken. Both pupils and teachers get a bigger field for creativity, improvisation, for game activities. A game is treated as kind of a reality model. It helps to grasp the inner dynamics of a film, its deep roots" (Waisfeld, 1993, pp.5).

However, some Russian teachers of media education still practiced outdated pedagogical approaches. For instance, A. Bernstein believed that "teaching with film is impossible without constant control of what a pupil sees on TV every day and in cinema theatres" (Bernstein, 1971, p. 7). Here, I think, one can clearly see the similarity with viewpoints of many American media teachers (especially in the 1940s – 1970s) who also considered that the main goal of media education was a strict control, "information defense", "inoculative approach", aimed against the harmful impact of press, screen, etc.

In early 1980s there was a big experiment of introducing film education into the primary and middle school curriculum in some Moscow schools. Similar experiments on media education (on the press, radio, cinema and TV materials) were conducted in summer children centres like "Ocean" and "Orlyonok". As for the universities, lectures and practical classes for the teachers-to-be were held. Some Institutes of Teachers' Professional Development (in Moscow, Kurgan, Tver) have also made a contribution to media education. Seminars and workshops on teaching media were conducted. Some universities integrated media education into courses of the aesthetic education.

For example, Film and TV Studies courses have been taught in Voronezh Pedagogical Institute since 1970. Then similar courses appeared in Voronezh University and Institute of Arts, and several schools. Since 1965 the film club has been working in Voronezh. Some other Russian cities and towns (Moscow, Petersburg, Kurgan, Tver, Rostov, Samara, Taganrog, etc.) have a similar structure of media education centres. As a rule, it is a net of courses on media education in universities, teachers' training colleges, institutes, school elective subjects, film clubs in schools and community centers.

One of the most active enthusiasts of literature on media education was Lev Rybak – a teacher, film critic, the chief editor of the “Kino Centre” publishing house. The author of several brilliant cineastes’ biographies, Lev Rybak founded the book series “Cinema & School”. There he published four of his books, written in an entertaining way, using the language, comprehensible both for teachers and high school students. Three of these books tackled the problem of screening Russian classical and modern literature. And in his book “With a film, face-to-face” Rybak wrote about the subjectivity of film perception. “Before I became a film critic”, Rybak wrote, “I had been a school teacher for more than 15 years. I went to the cinema with my pupils. And sometimes I was really hurt when a pupil of mine, after having seen a good film, said: “Rubbish!” evidently not considering the film to be a good one. I was mad: you can interpret a film in your own way, but try to comprehend it! Viewers’ impressions of a film are always different, individual; there is no sense in trying to level them. But how can one make these impressions emerge at all and not be so poor?” (Rybak, 1980, p. 6). I must agree that this is still one of the key questions on the media education agenda though many media education researchers and teachers have tried to find an answer to it.

The publication of programs and study guides has always been an important component of media education. Moscow publishing houses (“Prosvetshenie”, “Pedagogica”, “Detskaya Literatura”, “Novaya Shkola”, “Kino Center”, “Iskusstvo”) have published several monographs, programs dedicated to the issues of media education. Articles on media education were published in magazines “Iskusstvo Kino” (Film Art), “Pedagogica”, “Specialist”, “Ecran” (Screen), etc.

In spite of the ideological demand of the communist regime media education in Russia of the 1960s-1980s was less and less focused on propaganda. The aesthetic theory of media education targeted at the developing of the “good taste” and appreciation of media texts, especially masterpieces, became the leading one.

It was the aesthetic centre in media education that let Russian teachers escape the ideologically-charged analysis of media texts. Instead, they paid attention to the analysis of the language, expressive means of cinema, radio, press, photography, and television.

Let me cite one typical (for the aesthetic theory) opinion, shared by quite a few Russian teachers: “the main aim...is to turn young audience

to the cinema art, its acknowledged values" (Monastyrsky, 1999, p. 133). Many more quotations about the orientation of media education towards the study of the masterpieces of media arts may be added here (e.g. Penzin, 2001, p. 73, etc.).

Analyzing such approaches the American researcher Tyner fairly notes that the aesthetic theory of media education privileges cinema compared to press and television. Moreover, some media texts selected by a teacher, are declared as "good", and other (often students' favourites) as "bad", thus the values question, that is "good" vs. "bad" remains the key problem (Tyner, 1998, p. 115). Therewith some European scholars, for instance, Masterman (1997, p. 22), believe that the aesthetic theory of media education is essentially, discriminatory, because it enunciates its aim as the development of the ability for a qualified evaluation of only art spectrum within media information. Masterman argues that the question of judgement of the quality of a media text should be supplementary, and not the key one, while the main aim is to help students understand the way media function, whose interests they represent, the way media texts' content represents the reality, and the way they are perceived by the audience (Masterman, 1997, p. 25). However, Masterman admits that aesthetic media education is still more effective than protectionist approach, being "for" media, and not against them.

At all the stages of the media education development in Russia there were its opponents too. They were afraid that "fast and awkward accomplishment of the ideas of school film education can destroy the direct contact between the screen and young audience by its importunate interference. Thus, after special training newly educated "film literate" audience would critically evaluate, not simply enjoy a film. But in order to enjoy cinema one should watch films freely, without any bias. One cannot turn a visit to a cinema theatre into the obligatory school subject. "It is wrong to 'freeze' love of the youth for the cinema" (Rybak, 1980, p. 4).

However, despite all the difficulties, the 1980s in Russia were marked by the process of enhancement of media education researches: transition from the description and summarizing of the pedagogic experience to the studies of psychological and/or sociological grounds of this phenomenon; the growth of the researchers' interest to children creativeness through media. Researchers began to explore media effects on smaller children. In the 1980s their activity affected the elementary school too (Sharikov, 1990).

to the cinema art, its acknowledged values" (Monastyrsky, 1999, p. 133). Many more quotations about the orientation of media education towards the study of the masterpieces of media arts may be added here (e.g. Penzin, 2001, p. 73, etc.).

Analyzing such approaches the American researcher Tyner fairly notes that the aesthetic theory of media education privileges cinema compared to press and television. Moreover, some media texts selected by a teacher, are declared as "good", and other (often students' favourites) as "bad", thus the values question, that is "good" vs. "bad" remains the key problem (Tyner, 1998, p. 115). Therewith some European scholars, for instance, Masterman (1997, p. 22), believe that the aesthetic theory of media education is essentially, discriminatory, because it enunciates its aim as the development of the ability for a qualified evaluation of only art spectrum within media information. Masterman argues that the question of judgement of the quality of a media text should be supplementary, and not the key one, while the main aim is to help students understand the way media function, whose interests they represent, the way media texts' content represents the reality, and the way they are perceived by the audience (Masterman, 1997, p. 25). However, Masterman admits that aesthetic media education is still more effective than protectionist approach, being "for" media, and not against them.

At all the stages of the media education development in Russia there were its opponents too. They were afraid that "fast and awkward accomplishment of the ideas of school film education can destroy the direct contact between the screen and young audience by its importunate interference. Thus, after special training newly educated "film literate" audience would critically evaluate, not simply enjoy a film. But in order to enjoy cinema one should watch films freely, without any bias. One cannot turn a visit to a cinema theatre into the obligatory school subject. "It is wrong to 'freeze' love of the youth for the cinema" (Rybak, 1980, p. 4).

However, despite all the difficulties, the 1980s in Russia were marked by the process of enhancement of media education researches: transition from the description and summarizing of the pedagogic experience to the studies of psychological and/or sociological grounds of this phenomenon; the growth of the researchers' interest to children creativeness through media. Researchers began to explore media effects on smaller children. In the 1980s their activity affected the elementary school too (Sharikov, 1990).

As far as the research work is concerned, the Laboratory of Screen Arts at the Institute of Art Education of the Russian Academy of Education was in the lead for several decades. First doctor's theses on media education appeared in the 1960s. Doctoral research by O. Baranov (1968), A. Karasik (1966), and Y. Rabinovich and R. Rabinovich (1966) was dedicated to the problem of film education of school pupils. And V. Saperov's thesis (1969) analyzed the problem of using radio broadcasting in education. In the 1970s many dissertations about teaching audiovisual literacy were defended (N. Goncharova, 1970; S. Sokolova, 1971; U. Usov, 1974; I. Levshina, 1974; G. Labkovska, 1976; S. Ivanova, 1978; Z. Malobitskaya, 1978; V. Monastyrsky, 1979). Later studies of media education for pupils included: producing and using audiovisual means in school (L. Pressman, 1981; V. Bulavko, 1982), filmmaking by school children (E. Yanelauskas, 1983; U. Bozhkov, 1984; P. Genkin, 1985), social & psychological aspects (Ch. Shakeeva, 1983; N. Kirillova, 1983), morals education of teenagers (Z. Smelkova, E. Zharinov, 1986), analysis of using foreign films in media education (A. Fedorov, 1986), inter-disciplinary ties of literature and film courses (G. Polichko, 1987), employment of cinema as a complex education of pupils (N. Gutova, 1987), aesthetic education and artistic development of school children (N. Yakovleva, 1988; U. Usov, 1989, and others). Theses based on the school data made way for the research of media education in universities. The most important works on media education in Universities appeared in the 1980s (L. Seregenkova, 1982; S. Odintsova, 1981; S. Penzin, 1987).

Media Education in the Epoch of "Perestroika"

In the end of the 1980s the vigorous development of the video began to change the work pattern of clubs and amateur children's studios. VCRs and video cameras were used more and more often for making and showing films. School TV studios were emerging. In 1990 the Association of Young Journalists was established.

After a long resistance by authorities (who viewed film clubs, amateur radio, press and media education movement as potentially dangerous encouragement of oppositional critical thinking) finally, in 1988 the Russian Federation of Film Clubs was officially established.

The number of members of Russian Association for Film Education reached about 300: primary & secondary level schoolteachers, high school, university, college, lyceum teachers & professors, leaders of

film-clubs, journalists, etc. Russian Association for Film Education included also members of the Laboratories of Screen Arts and Media Education (Russian Academy of Education, Moscow. Undoubtedly, in the end of the 1980s Russian media educators got a substantial state support (for example, the Cinema Friends' Society, including the Association of Film Education, was funded by the state budget).

"Perestroika" years at first seemed as the golden age for film clubs, amateur press and radio and TV. The foundation of the new media Associations and Federations promised an anticipated liberation from the censorship's dictatorship, an opportunity of the best media texts' exchange.

In fact, the Film Clubs Federation began to collect its own film library, club enthusiasts were invited to regional and All-Russian seminars, conferences and festivals, famous actor and directors toured the country meeting their audience face-to-face. But the dissolution of the Soviet Union in 1991 and following drastic growth of prices forced its rules. In 1990s even big Russian film clubs could not afford buying a new film copy from Moscow. Not to mention small film clubs in small provincial towns. Together with the film club movement the economic crisis hit amateur school film, radio, TV and video studios too. The vast majority of them closed down.

The Search for New Benchmarks (1990s – early 2000s)

As it has already been mentioned, media education in Russia has encountered numerous difficulties during the entire history of its existence (ideological, financial, technical, etc.). In the 1920s - 80s the political and censorship control and poor technical equipment of schools and higher educational institutions hindered media education movement. In the 1990s media teachers were granted freedom and independence for developing programs and their practical implementation. But they lacked financial and technical support. Many Russian schools and colleges in the 90s didn't have enough money for teachers' salary, not mentioning the audiovisual equipment. Moreover, still just the few universities were preparing future teachers for media education of pupils.

The drastic change in social and cultural situation in Russia effected serious alteration in media education's development. The remains of

the “iron curtain” fell down. More and more Russian were getting the opportunity to travel abroad. Cinema, radio and TV stopped being the only window into the world. Films (including foreign films) were not a deficit anymore; you could watch them on TV on different channels. Media repertoire was satiated with American action movies. Information about film and music stars, new releases and premiers could be read in hundreds of newspaper, magazines and books. By the end of the nineties nearly every urban family owned a VCR. Computers, interactive games, Internet spread very rapidly. Thus, an uncomfortable question arised: could a school teacher, as a rule lagging behind his pupils as far as media consumption concerned, have authority in the sphere of media culture with his pupils?

Nevertheless Russian media education was developing. International conferences on media education were held in Valuevo (1992), Moscow (1992, 1995), Taganrog (2001), Belgorod (2006, 2007), etc. The Screen Arts Laboratory at the Research Institute for Art Education of the Russian Academy of Education (this laboratory was headed by Professor Dr. Yuri Usov until his death in April 2000) published books and teaching materials, programs on media and film education (by Prof. Dr. Yuri Usov, Dr. Larissa Bazhenova, Dr. Elena Bondarenko, etc.).

In May 1991 the first Russian Cinema Lyceum was opened (and it existed until 1999). International conferences on media education were held in Tashkent (1990), in Moscow region – Valuevo (1992), in Moscow (1992, 1995), Taganrog (2001). The non state firm “VIKING” (Video and Film Literacy), set up by the Head of the Association for Film and Media Education G. Polichko, sponsored a lot of successful projects, such as the Russian-British seminars on media education and conferences, mentioned above. Despite the fact that in the late 1990s the firm went bankrupt its managers did not give up and organized summer festivals of film and media education for children in Uglich and Maloyaroslavetz.

In 1998 the Association for Film Education was transformed into the Russian Association for Film and Media Education. The main directions of Association’s work are: integration of media literacy courses in school and universities; development of school and university curricular; teacher training programs; conferences and seminars; publications; research; maintaining web resources on media education.

The intensive development of video and information technologies has changed the face of the club and amateur studio movement. Schools began to be equipped with video cameras, computers, and DVD players. In spite of all hindrances, young Russian television journalists make a serious competition against press journalist, more traditional for schools.

Russian radio and television presented an interesting example of practical media education. For example, in 1991 television season the morning program of the Russian Channel One included a five-minute news-block of "School News" that was produced with teenagers participation at all stages, from ideas for news items to montage. Children and adults worked together - the "subject-to-subject" paradigm (Sharikov, 1994, p. 11) of the television program production was realized. After that the program "Magpie" was broadcasted. Again, it was produced by children and adults for children and adults - students, parents, and teachers. In May 1992 A. Menshikov introduced the entire news program "Tam-tam News" (10 minute programs broadcast 5 times a week) on the Russian National Channel. Schoolchildren were also anchors and producers of the program. Moreover, teenagers who took part in the project started noticing positive changes in their lives, including development of communication skills, rise of the motivation for new knowledge, etc. A 14-year-old M. Azarov reported: "Since I became a TV anchor, I've been aimed at studying well in school so that my television image should coincide with reality" (Sharikov, 1994, p. 14).

At the same time traditional media education of schoolchildren and youth on the material of press stood its ground too. Children agency YUNPRESS (S. Scheglova and others) launched several projects including international festivals of young press, conferences, and publications of teaching manuals. Later the Internet reasonably entered the field of activity of this organization.

The Association for Internet Education was created in the late 1990s. It directed the network of training sessions for teachers across the country. Interesting Internet projects for schools were developed and integrated by E. Polat, E. Yastrebtseva, Y. Bykhovsky, E. Yakushina, and others. For example, in 2005 the Center for Media Education in the city of Togliatti organized a *Virtual Tour of the Media Land*, an Internet game for schoolchildren (http://mec.tgl.ru/modules/Subjects/pages/igra/prilog_1.doc). The participants form teams, visit some Russian media educational websites,

study their content, answer questions, accomplish creative tasks, and create presentations. To find out more about the methods used in specific media education classes one may visit the "Biblioteka" (*Library*) section of the Russian Association for Film and Media Education website <http://www.edu.of.ru/mediaeducation>. Since the turn of the XXI century the projects integrating media education with cultural and art studies have been led by the Russian Academy of Education Laboratory, headed by S. Gudilina.

However no regular academic journal on media education has been issued until 2005 when the journal of "Media Education" was set up by ICOS UNESCO "Information for all" (Russia, <http://www.ifap.ru>), the Association for Film and Media Education, and Taganrog State Pedagogical Institute. The magazine offers a needed forum for the exchange of information about different forms and contents of media education, thus fostering essential coordination of efforts of Russian media educators.

First works focusing specifically on problems of media education, and not only film or print education, appeared in the 1990s (A. Sharikov, A. Fedorov, L. Zaznobina). In 2000 the first Russian thesis analyzing the foreign experience, the theory and history of media education in the U.S., was written (A. Novikova). In the 1990s the Laboratory of Technology and Media Education (Russian Academy of Education) headed by Professor L. Zaznobina worked out a concept of school media education, integrated into the basic curriculum.

From the 1990s onwards, Russian media education specialists (U. Usov, L. Bazhenova, A. Novikova, G. Polichko, A. Spitchkin, A. Sharikov, A. Fedorov and others) have joined the international media educators' community, participating in international conferences for media education (held in France, Canada, Austria, the UK, Brazil, Spain, Greece, Switzerland), publishing their works in French, American, English, Australian, and Norwegian journals.

By the year 2001 the number of secondary and higher educational Russian institutions training professionals in media (film, photo, radio, TV, journalism, Internet, etc.), has quite grown. Besides VGIK (Russian State Institute of Cinematography), School for Script Writers and Film Directors, Russian Institute of Professional Development in the Field of Film, now there are St.Petersburg State University of Film and Television, Film-Video Colleges in Sergeev Posad and St. Petersburg,

film/television colleges in Irkutsk, Sovetsk, and Rostov-on-Don. Professional media education is included into the curriculum of St. Petersburg State Academy of Culture, St. Petersburg Academy of Theatre Art, Institute of Professional Development of TV & Radio Specialists (Moscow), Independent School of Cinema and Television (Moscow), Grymov's School of Advertising, Institute of Modern Art (Moscow), New Humanities Academy of N. Nesterova (Moscow), several schools of animation, etc.

In February 2000 (A. Fedorov and others) the first in Russia bilingual (Russian-English) Internet site <http://www.medialiteracy.boom.ru> (and after - <http://www.edu.of.ru/mediaeducation>) on media education was created. More than 20000 people visited the site during the first 7 years of its existence. The same year staff of the Laboratory headed by L. Zaznobina in the Russian Academy of Education opened one more Russian web site on media education (<http://www.mediaeducation.ru>).

The important event in media education development in Russia was the registration of the new minor specialization for pedagogical universities – 'Media Education' (№ 03.13.30) in 2002. Since 2002 this specialization has been offered in the curriculum of Taganrog State Pedagogical Institute (head of this academic project is Professor A. Fedorov; instructors: I. Chelysheva, E. Murukina, N. Ryzhykh, N. Babkina and others). This team has published about 30 monographs, textbooks and more than 400 articles about media education and media literacy. Members of the research group were also awarded several national and international grants (The Foundation of the President of the Russian Federation, Russian Foundation for Humanities, Foundation of Russian Ministry of Education, Kennan Institute (US), IREX (US), MacArthur Foundation (US), Open Society Institute (Soros Foundation, US), DAAD (Germany), Fulbright Program (US).

In 2004, the ICOS UNESCO "Information for All" (Russia, the head is A. Demidov) in cooperation with the South Urals Media Education Center conducted the interregional round-table discussion "Media Education: Problems and Prospects" in Chelyabinsk. The participants discussed the concept and notions of media education and educational standards in this area and mapped out the ways of concerted efforts to be made by national and regional mass media in the coverage of media education problems. Media education was proclaimed as one of ways of the development of a national information and educational policy, social integration, and media literacy.

The final document of the round table included suggestions to introduce a major specialty *Media education* with a qualification *Media educator* for universities of Russia; to develop the plan of effective realization of Media Education in various regions of the Russian Federation; to create a databank about forms and methods of media education activities with the purpose of the analysis and generalization of experience; to publish "Encyclopedia of Media and Media Education" with contributions by the leading experts in the field of theory and history of mass communication and media education; to support the regular release of the journal *Media Education*.

Another step of ICOS UNESCO "Information for All" was the organization and participation in the All-Russian conference "Through Libraries - to the Future", which took place in Anapa (2005), supported by the UNICEF, Ministry of Education, the Federal Agency for Culture and Cinematography, Krasnodar Regional Library for Youth, Department of Culture of Krasnodar Region, National Fund for Professional Training, The Russian School Library Association, Russian Association for Film and Media Education (<http://edu.of.ru/mediaeducation>).

In the beginning of the XXI century Media Education Centers or projects (including media education conferences) were created in Belgorod (A. Korochensky and others), Byisk (V. Vozchikov and others), Chelyabinsk (A. Minbaleev and others), Ekaterinbourg (N. Kirillova and others), Irkutsk (L. Ivanova and others), Krasnodar (T. Shak and others), Moscow (L. Bagenova, E. Bondarenko, S. Gudilina, M. Fominova, E. Yastrebtseva and others), Omsk (N. Hilko and others), Perm (P. Pechenkin and others), Samara (A. Sharikov and others), Tomsk (I. Zhilavskaya and others), Taganrog (A. Fedorov, A. Novikova, I. Chelysheva, E. Murukina, N. Ryzhykh, E. Kolesnichenko) Toliatti and others Russian cities. Within the framework of conferences the reports directly concerning questions of media education, problems of the organization of multimedia databases, electronic libraries, and media centres in libraries for children and youth were heard. Another event was the presentation of a multimedia product of "Information for All" - a CD *Media Education; Media Pedagogy; Media Journalism* (also sponsored by the administration of Hanty-Mansiysk Autonomous Region - UGRA, Russian Association for Film and Media education and Taganrog State Pedagogical Institute (<http://www.tgpi.ru>)). This CD includes monographs, teaching manuals, programs and articles. And a recently fulfilled

initiative is Media Literacy page on the UNESCO Moscow Office website.

Media education in Russia is not a required school subject (with the exception of some secondary schools used as an experimental field and media orientated universities and faculties). Thus there is no national curriculum for media education, no standards or guidelines. Many Russian teachers still confuse media education with using media as a technical aid. Media language is seldom a topic in its own right. Only few school principals encourage the integration of media education, or support teachers' initiative. Media education can be integrated across the curriculum into Informatics (Internet & computer application lessons), Language and Literature, Arts, or Science. Another variant is an optional autonomous media education course.

Russian media education movement does not exist in vacuum, and naturally there are many skeptics, among highly qualified and educated people as well. For example, Russian journal Media Education (*Mediobrazovanie*) published an article "What is Media Education?" by Professor Dr. Kirill Razlogov (2005), Director of the Russian Institute for Cultural Studies. He thinks that there is no sense in formal media education for all, because those who are really interested receive this kind of literacy spontaneously and naturally. True, some people are certainly able to effectively develop their own media culture. However, public opinion polls show that media competence of the majority of the audiences, especially the younger generation, leaves much to be desired. True, there are some gifted individuals who successfully educate themselves in certain fields without attending schools or universities; however it is not a good reason to close formal educational institutions. I have no doubt that all universities, especially pedagogical ones, need media literacy courses, and media education must become "part and parcel of the curriculum" the way it has been in Canada or Australia.

Media education in Russia can be divided into the following main directions:

- Media education of future professionals in the sphere of press, radio, television, cinema, video and internet-journalists, editors, directors, producers, actors, directors of photography, etc.

- Pre-service media education of school and university level instructors at Universities, Pedagogical Institutes and in-service professional growth courses.
- Media and ICT education (integrated into the existing curriculum or autonomous - special courses, electives, clubs activities) as part of the general curriculum in secondary schools, colleges and institutes.
- “Out-of-school” media and ICT education in children/students’ clubs, leisure centres, institutions of extra-curricular work, clubs.
- Distant media and ICT education of schoolchildren, students and adults through press, television, radio, video, and Internet.
- Independent, continuous (theoretically, life-long) media and ICT self-education.

The following types of Russian media education models can be distinguished:

- Educational-informative models (studies of the theory and history of media and media language).
- Ethical and philosophical models (study of moral, philosophical problems on the media material).
- Developing models (social and cultural development of a creative person in aspects of perception, critical thinking, analysis, imagination, visual memory, interpretations, etc.).
- Applied models (hands-on Internet, computer applications, photography, camera work training, etc.) (Penzin, 1987; Sharikov, 1990; Usov, 1993; Spitchkin, 1999; Zaznobina, 1998; Fedorov, 2001; 2005; 2007; Fedorov, et al., 2005).

The key principles of media education in Russian pedagogy are:

- Development of the personality (development of media perception, aesthetic consciousness, creative capabilities, individual critical thinking, analysis, etc.) in the process of study.

- Connection of theory with practice; transition from training to self-education; correlation of education with life.
- Consideration of idiosyncrasies, individuality of students.

The main functions of media education are the following: tutorial, adaptation, developing and directing.

The tutorial function presupposes the understanding of theories and laws, the adequate perception and critical analysis of a media text, capability to apply this knowledge in out-of-school contexts, logical capability.

The adaptation function displays in an initial stage of communication with media.

The developing function implies the development of creative, analytical and other capacities of personality.

One of the most popular Russian media education model is the model, presenting a synthesis of the sociocultural, informative and practical/pragmatic models (Fedorov, 2001, 2005, 2007; Sharikov, 1991; Spitchkin, 1999; Zaznobina, 1996, 1998). From this perspective, media education is regarded as the process of the personality's development with and through mass media: i.e. the development of the communicative culture with media, creative, communicative skills, critical thinking, skills of the full perception, interpretation, analysis and evaluation of media texts, training of the self-expression with media technology, etc. The resulting media literacy helps a person to use possibilities of the information field of television, radio, video, press, and Internet effectively, contributes to the more sophisticated insight into the media culture language (Fedorov, 2001, p. 38).

Conceptual basis: the sociocultural theory, elements of the critical thinking theory, semiotic, cultural studies, ethical and ecological theories of media education. The cultural studies component (the necessity for media education as a result of the development of media culture) and sociocultural component (acknowledgment in pedagogy of the importance of the social role of media) condition, according to Sharikov's concept, the main postulates of sociocultural theories of media education: 1) development of media obligates to the necessity of the special professional training in each new field, connected with new mass media; 2) taking into account the mass scale of media audience, professionals, especially the teachers of the special media subjects, face

the need of the media language education for the bigger audiences; 3) this tendency grows because the society realizes the growing influence of media and, as a result, persuades media educators to further development of the media education process.

Aim: sociocultural development of a personality (including the development of the critical thinking) on the material of mass media.

Objectives:

- Introduction of the basic concepts and laws of the theory of communication.
- Development of the perception and comprehension of media texts.
- Development of the skills of analysis, interpretation, evaluation of media texts of various types and genres, critical thinking of the audience.
- Development of communication skills.
- Training to apply the new knowledge and skills for the creation of own media texts of various types and genres.

Forms of work: media education course: integrated or autonomous.

Main components of the media education program's contents: (dealing with the study of the key concepts of media education: media agency, category, technology, language, representation and audience):

- Types and genres, language of media; the place and role of media education in the modern world.
- Basic terminology, theories, key concepts, directions, models of media education.
- Main historical stages of the media education development in the world (for higher education institutions only).
- Problems of media perception, analysis of media texts and the development of the audience related to media culture.
- Practical application activities (literature-simulated, art-simulated, and drama-situational).

Fields of application: may be used in educational institutions of different types, in colleges of education, in-service teacher upgrade qualification training.

For the full implementation of the model the rubric for the criteria of the media literacy development is necessary (Fedorov, 2005, pp. 92-114), which are: 1) motivational (motives of contact with media texts: genre, thematic, emotional, gnoseological, hedonistic, psychological, moral, intellectual, aesthetical, therapeutic, etc.); 2) communicative (frequency of contact with media culture production, etc.); 3) informative (knowledge of terminology, theory and history of media culture, process of mass communication); 4) perceptive (skill of the perception of a media text); 5) interpretive/ evaluative (skills to interpret, analyze media texts based on the certain level of media perception, critical autonomy); 6) practically-operated (skill to create/ disseminate own media texts); 7) creative (creativity in different aspects of activity- perceptive, role-play, artistic, research, etc., related to media).

Therefore, media education in the modern world can be described as the process of the development of personality with the help of and on the material of media, aimed at the shaping of culture of interaction with media, the development of creative, communicative skills, critical thinking, perception, interpretation, analysis and evaluation of media texts, teaching different forms of self-expression using media technology. Media literacy, as an outcome of this process, helps a person to actively use opportunities of the information field provided by the television, radio, video, film, press and Internet (Fedorov, 2001, p. 8). Within the context of increasing interest to media education worldwide, the UNESCO program's support, recent developments such as the introduction of a pre-service teacher training, and the systematic publication of the media education community journal, media education has good prospects in Russia.

References

- Bernstein, A. (1971). *Feature Film in the Classroom* (in Russian). Moscow: BPSK.
- Fedorov A., et al. (2005). *Media Education. Media Pedagogic. Media Journalism* (in Russian). Moscow: UNESCO Program 'Information for All'. CD.
- Fedorov, A. (2001). *Media Education: History, Theory and Methods* (in Russian). Rostov: CVVR.

- Fedorov, A. (2005). *Media Education of Future Teachers* (in Russian). Taganrog: Kuchma Publishing House.
- Fedorov, A. (2007). *Development of the Media Competence and Critical Thinking of Pedagogical University's Students* (in Russian). Moscow: ICOS UNESCO Program 'Information for All'.
- Fedorov, A. (2007). *Media Education: Sociology Surveys* (in English and Russian). Taganrog: Kuchma Publishing House.
- Ilyichev, S., & Naschekin, B. (1986). *Cinema Amateur Movement: The Start and Perspectives* (in Russian). Moscow: Iskusstvo.
- Lebedev, N. (1969). *Film and Audience* (in Russian). Moscow: BPSK.
- Masterman, L. (1997). A Rationale for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, 15-68.
- Monastyrsky, V. (1999). *Film Art in Sociocultural Work*. (in Russian). Tambov: Tambov University Press.
- Penzin, S. (1987). *Cinema and Aesthetic Education: Methodological Problems* (in Russian). Voronezh: Voronezh University Press.
- Penzin, S. (2001). Film Education in University (in Russian). *Gerald of Voronezh State University*, 1, 70-73.
- Razlogov, K. (2005). What is Media Education (in Russian). *Media Education*, 2005, N 2, 68-75.
- Rybak, L. (1980). *With a Film, Face-to-Face. Cinema and School* (in Russian). Moscow: BPSK.
- Sharikov, A. (1990). *Media Education: International and Russian Experience* (in Russian). Moscow: Russian Academy of Education.
- Sharikov, A. (1994). Teenagers-Telecommunicators: a New Phenomenon of the National Television (in Russian). In: Sharikov, A. (Ed.). *Media and Child Development*. Moscow: UNPRESS, 11-14.
- Spitchkin, A. (1999). *What is Media Education?* (in Russian). Kurgan: Kurgan Teacher Training Institute.
- Tyner, K. (1998). *Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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, 1999, 273-274.
- Usov, Y. (1993). *The Basics of Screen Culture* (in Russian). Moscow: New School.
- Waisfeld, I. (1993). Screen Evolution, Perception Evolution (in Russian). *Specialist*, 5, 3-6.

- Zaznobina, L. (1996). Media Education Standard Integrated in Humanities and Others Disciplines of Secondary Education' (in Russian). In: L.Zaznobina (Ed.). *Media Education*. (in Russian). Moscow: Moscow Institute of Teachers' Education, 72-78.
- Zaznobina, L. (1998). Media Education Standard Integrated Across the Curriculum. (in Russian). *Standards and Monitoring in Education*, 3, 26-34.

Authors

Mine Gencel Bek is Associate Professor at the Faculty of Communication, Ankara University. She completed her Ph.D at Loughborough University in 1999 with the thesis titled 'Communicating Capitalism: A Study of the Contemporary Turkish Press'. She has published on the political economy of Turkish media; the media policies in the European Union and Turkey; media professionals and textual analysis of news in press and TV on the issues such as tabloidisation and representation of women. Email: gencel@media.ankara.edu.tr

Mutlu Binark is Associate Professor in the Faculty of Communication at BaÅŸkent University, Turkey. Her MA thesis centered upon the field research on the reception practices of soap operas by women audiences; her Ph.D. dissertation focused upon gendered uses of new media technologies both in Japan and Turkey. She teaches media sociology, intercultural communication, and new media culture. She is currently working on digital game culture and critical media pedagogy. Email: binark@baskent.edu.tr

Joseph Borg teaches communication studies at the University of Malta. He is the Audiovisual Policy Consultant of the Minister for Culture and Editor of Campus FM. Borg was editor of Il-Gens and Radio RTK as well as the first Executive Chairman of the Media Centre, RTK and the Editorial Board of PBS. He has been involved in media education since 1980 when he was responsible for its in schools in Malta. Borg has co-authored the media education books used in schools in Malta as well as several papers on the subject. Email: joseph.borg@um.edu.mt

Mira K. Desai is a Reader (associate professor) with the University Department of Extension Education, S.N.D.T. Women's University, Juhu campus in Mumbai, India. She has a Masters degree in development communication and distance education besides doctoral work in cultural imperialism. Her research interests are Indian television, media audiences, and gender and development issues. She has two books and number of research and popular publications to her credit. Email: mirakdesai@rediffmail.com

Sjoerd de Vries, Ph.D. (University Twente, Enschede, NL) Sjoerd is involved in many international projects such as *Visual Literacy & Visual Communication*.

Alexander Fedorov is Pro-rector of Taganrog State Pedagogical Institute (Russia), professor and President of Russian Association for Film and Media Education, Editor of *Media Education Journal* (Russia), expert of ICOS UNESCO "Information for all" (Russia). He is the author of many books and articles about media education and media literacy. Prof. Dr. Fedorov has special interests in the teaching and learning of media education. Email: fedor@pbox.ttn.ru

Yasmin Ibrahim is a Senior Lecturer in the Division of Information and Media Studies at the University of Brighton where she lectures on media theories and concepts, globalisation and political communication. Her main research interests include the use of the Internet for empowerment and political communication in repressed politics and diasporic communities, global governance and the study of media literacy from a cultural perspective. Email: Y.Ibrahim@brighton.ac.uk

Piet Kommers, Ph.D. (University Twente, Enschede, NL) Piet is organiser of (international) events, publications and conferences on (visual) communication.

Kirsten Kozolanka is an assistant professor in the School of Journalism and Communication at Carleton University in Ottawa, Canada. She is the author of *The Power of Persuasion: The Politics of the New Right in Ontario* (Black Rose Books: Montreal, 2007). In 2007, she guest edited an issue of the Canadian education journal, *Our Schools/Our Selves*, on the theme "Media Education and Educating the Media" (Canadian Centre for Policy Alternatives: Ottawa). Email: kirsten_kozolanka@carleton.ca

Mary Anne Lauri is Pro-rector at the University of Malta responsible for Student and Institutional Affairs. Lectures in Media Psychology at the Department of Psychology at the same university. She has co-authored several publications, and published in international journals. She is the president of the Maltese Psychological Association and a chartered member of the British Psychological Society. She is a member of the Editorial Board of the Public Broadcasting Services and has been involved in media education since 1985 as a teacher, trainer and author of text books and researcher. Email: mary-ann.lauri@um.edu.mt

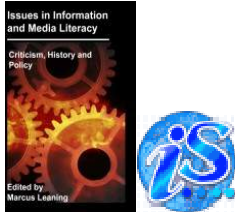
Roberto Muffoletto, Ph.D. (Appalachian State University, USA) Roberto is designer/co-ordinator of the web-course *New Media and Global Education*.

Editor

From the summer of 2009 **Marcus Leaning** will be a Senior Lecturer in the School of Film and Media at the University of Winchester, UK. Prior to this he taught media studies for a number of years at Trinity University College in Wales. He researches and teaches in the fields of digital media, media theory, media literacy and the use of digital media in support of communities. He obtained his Ph.D. in media sociology from the University of Bedfordshire, is the author of *The Internet, Power and Society: Rethinking the Power of the Internet to Change Lives* (Oxford: Chandos, 2009) and has written numerous articles, chapters and conference papers. He has previously worked in web design and training and was a Visiting Research Fellow at Hokkaido University, Japan.

Editorial Review Board

Name	Organisation	Country
Akbar Ali Jaffar Ali	Majan University College	Oman
Akram Al-Rawi	King Faisal University	Saudi Arabia
Alexander Brem	Friedrich-Alexander University of Erlangen-Nuremberg	Germany
Alexander Fedorov	Russian Association for Film and Media Education	Russia
Allison Harthcock	Butler University	USA
Alptekin Erkollar	University of Applied Sciences	Austria
Anastasia Deligiaouri	Aristotle University of Thessaloniki	Greece
Andrew Carlin	St Columb's College	Northern Ireland,
Andy White	University of Nottingham Ningbo	People's Republic of China
Antonio Cartelli	University of Cassino	Italy
Caroline Lohmann-Hancock	Trinity College, University of Wales	Wales
Chaka Chaka	Walter Sisulu University	South Africa
Christopher Walker	Leeds Metropolitan University	England
Colleen Harris	University of Tennessee at Chattanooga	USA
Darlington Peter Onojafe	Nelson Mandela Metropolitan University	South Africa



Fedorov, A. (2009). Media Education in Russia: A Brief History. In: Marcus Leaning (Ed.). *Issues in Information and Media Literacy: Criticism, History and Policy*. Santa Rosa, California: Informing Science Press, 2009, p.167-188.

Yoon, J. (2009). The Development of Media Literacy in Russia: Efforts from Inside and Outside the Country. In: Marcus Leaning (Ed.). *Issues in Information and Media Literacy: Criticism, History and Policy*. Santa Rosa, California: Informing Science Press, 2009, p.189-213.

[http://www.infolitglobal.info/docs/UNESCO_IL_state_of_the_art_report - Draft070510.doc](http://www.infolitglobal.info/docs/UNESCO_IL_state_of_the_art_report_-_Draft070510.doc)
 Fedorov, A., Gendina N. Information Literacy in Russia. In: Information Literacy – An International
 State-of-the Art Report. IFLA, 2007, p.54-75.

INFORMATION LITERACY: AN INTERNATIONAL STATE-OF-THE ART REPORT

May, 2007

Available at:
www.infolitglobal.info

Funding
 UNESCO ID 600015
 Reference: CII/INF/ABID/05/26660, CII/INF/ABID/05/26919
 Contract Numbers 4500026660, 4500026919

Project Coordinator
 Jesus Lau
 Chair, Information Literacy Section/IFLA
jlau@uv.mx
 Mexico

Boca del Rio, Veracruz, Mexico.

Project team members

Vera Petrova, Natalya Gendina and Alexander Fedorov (Russia)	Russian Federation
Chevillotte, Sylvie (France)	French Speaking Countries
Fidzani, Babbakisi T.	Sub-Saharan Africa
De Jager, Karin; Nassimbeni, Mary; and Underwood, Peter. (South Africa)	South Africa
Goff, Linda (USA)	USA and Canada
Lau, Jesús (Mexico)	Latin America
Pinto, María; and Sales, Dora (Spain)	Spain
Peacock, Judy (Australia)	Australia
Tolonen, Eva (Finland)	Nordic Countries
Weber, Sheila and Claire McGuinness (United Kingdom)	UK and Ireland

Table of Contents

General Introduction	5
I. Australia	7
<i>Judy Peacock</i>	
A. Introduction	7
B. Online learning tools (IL Products for Users)	9
C. Publications	12
D. Organizations, Associations and Peak Bodies	16
E. Training the Trainers (Professional Development)	19
F. Communication	21
G. Key players in information literacy	21
H. Conclusions	21
I. References	22
II. French Speaking Countries: Belgium, France, Quebec, Switzerland	23
<i>Sylvie Chevillote</i>	
A. Introduction (An Overview)	23
B. IL Products for users	25
C. Publications	27
D. Organizations	28
E. Training the Trainers	28
F. Communication	29
G. Francophone African Countries	30
H. Conclusions	30
I. References	30
III. Latin America	31
<i>Jesus Lau</i>	
A. Introduction	31
B. IL Products for Users	32
C. Publications	34
D. Organizations	35
E. Training the Trainers	36
F. Communication	36
G. Conclusions	37
H. References	37
IV. Nordic countries: Finland, Denmark, Norway and Sweden	48
<i>Eva Tolonen</i>	
A. Introduction	48
B. IL Products for Users	50
C. Publications	51
D. Organizations	52
E. Training the trainers	52
F. Communication	52
G. Conclusions	53
H. References	52

V. Russian Federation	54
<i>Alexander Fedorov, Vera Petrova and Natalya Gendina</i>	
A. Introduction	54
B. IL Products for users	63
C. Publications	70
D. Organizations	70
E Research Project/ Research Centers	70
F Training the trainers	71
G. Communication	71
H. Conclusions	71
I. References	71
V. Spain	76
<i>Maria Pinto and Dora Sales</i>	
A. Introduction	76
B. IL Products for users	76
C. Publications	90
D. Organizations	96
E Training the trainers	97
F Communication	99
G. Conclusions	106
H. References	107
VI. Sub-Saharan Africa	108
<i>Babbakisi T. Fidzani</i>	
A. Introduction	108
B. IL Products for users	109
C. Organizations	110
D. Communication	110
E. Conclusions	111
F. References	111
VII. United Kingdom and Ireland	113
<i>Sheila Webber and Claire McGuinness</i>	
A. Introduction	113
B. Products for users	117
C. Publications	119
D. Organizations	119
E. Training the trainers	119
F. Communication	121
G. Conclusions	122
H. References	122
VII. United States and Canada	125
<i>Linda Goff</i>	
A. Introduction	125

B. Key Players	126
C. Significant Organizations	127
D. Information Literacy in Canada	128
E. Current Trends and Issues	128
F. Conclusion	130
G. Resource List - United States and Canada	131
1. Online learning tools (IL Products for Users)	131
2. Standards, Rubrics and Accreditation	134
3. Publications	136
4. Organizations	138
5. Training the Trainers (Professional Development)	140
6. Assessment Projects and Research Articles	141
7. Communication Listservs and Blogs	141
8. References	142
VIII. South Africa	146
Karin de Jager, Mary Naisembini and Peter Underwood	
A. Introduction	146
B. IL Products for Users	149
C. Publications	152
D. Organizations	158
E. Training the Trainers	158
F. Communication	158
G. Conclusions	158
H. References	158
IX. General Conclusions	159

General Introduction

Background

The information literacy initiative of UNESCO/IFLA requires an assessment of what has been achieved in leading countries, and explore what direction should be taken to foster further development in libraries and nations that need to start a program in this field. As part of the project, an international database was created to compile a directory of information literacy resources.

The directory website is available since late January, 2006 at www.uv.mx/usbi_ver/unesco. The input of records is open to anyone interested in reporting IL resources, either the author or users of such tools. Regional/language coordinators were appointed, plus country contacts whose role was to promote the directory in their geographical or language regions. However, the directory database is just gaining momentum in the information literacy world community. The database records information literacy outcomes that could be used as a model/guide for new information literacy actions in different parts of the world. The directory, in a few words, benefits the international community because some of these tools could be used as they are, can be adapted or can serve as examples to build new information literacy applications.

The International State of the Art Report

This international report on the state of the art of Information Literacy in different corners of the world attempts to give an overview of what is going on in the subject. The project was funded by UNESCO, through the Information Literacy Section of the International Federation of Libraries and Associations (IFLA).

The goal of the report is to identify information literacy trends around the world in five broad subjects: resources for user education; publications devoted to the subject; organizations, such as associations, and other professional groups; training programs for IL facilitators; and communication events, such as conferences, and meetings. The data reported was obtained doing a literature search and was limited to English, Spanish and French languages due to the linguistic limitations of the research team. An additional information source was the *International Information Literacy Resources Directory* of UNESCO/IFLA, a repertory compiled under the same UNESCO grant as this report, more information about this reference tool is provided in the next paragraphs. The state-of-the art report is divided into five categories, which are similar to the taxonomy used in the directory database, plus a general introduction, and a section of concluding remarks about the actions required at international level to create an international literacy agenda for citizens of all walks of life. The full scheme is at the end of the document (Please, See Proposed outline). The writing style is schematic for easy reading.

Different experts, those active at IFLA, were approached and asked to write a report about their regions or countries. Some guidelines were prepared to propose a layout for the different topics to be covered in the document; most of

the experts follow the plan, however, each of them gave their own slant or personal highlighting to the topics they consider most important in their countries or regions. There are some reports that go into details, such as the one on Spain, which is lengthy and well documented despite it deals with a single country; to certain extent, the same can be held in regard to the reports on the United Kingdom and Latin America. Some others are brief, like that of Africa and the one that covers the US and Canada, however, it has been requested to the authors to give more details or more text to their reports.

Despite the differences on each report, there is a great source for any educator or librarian interested in information literacy, that is, the different websites, and the bibliography of the main documents produced by each region or country. The report is a living document, it can be changed, updated according to whoever reads it and is willing to share opinions.

The document will be discussed in an open session during the next IFLA World Library and Information Conference to be held in Durban, south africa, where participants will be asked to review and check the accuracy of the document in regard to their countries or regions.

Each report is divided in seven up to nine sections, and each one of them is divided according to the information that each author regarded important. The countries included within the report are certainly those who are leading in information literacy in the world scene. It is assumed that countries like Germany, Portugal, Italy, the Netherlands and others have IL activity; these are not yet included, although we expect to have contributors in the next year or so. The asian continent, North Africa and Eastern Europe are missing in the report; hopefully, after this report is opened to the public, some volunteers will help by giving an overview about their countries.

Jesús Lau,
Project Coordinator,
Chair, Information Literacy Section/IFLA
México.



I. Australia

Information Literacy State of the Art Report

September, 2007

Judith Peacock
Information Literacy Coordinator
Queensland University of Technology Library
Brisbane, Australia
j.peacock@qut.edu.au

A. Introduction

Information literacy in Australia is an increasingly well-established and widely understood and accepted concept. This awareness is supported and cultivated through sophisticated practices and models underpinned by rich research.

Informed by a national framework of standards and principles, Australian library professionals are developing and implementing models of success for the broader development of information literacy via an interplay of teleological and practical strategies. These strategies range from intensive engagement with policy development and strategic planning processes, to the implementation, testing and evaluation of methods which support the specific embedding of information literacy into educational curriculum and/or through to the application of information literacy in the civic and social activities of the broader population.

In general, much of the work in the area of information literacy is founded on a common understanding that:

“Information literacy is an intellectual framework for recognising the need for, understanding, finding, evaluating, and using information. These are activities which may be supported in part by fluency with information technology, in part by sound investigative methods, but most importantly through critical discernment and reasoning. Information literacy initiates, sustains, and extends lifelong learning through abilities that may use technologies but are ultimately independent of them.”¹

In Australia, information literacy is closely associated with the concept and goal of lifelong learning, and many key documents and policy statements advocate the central role of information literacy in the lifelong learning process. In 1994, Candy, Crebert and O’Leary’s seminal report, *Developing lifelong learners through undergraduate education* connected information literacy with lifelong learning. Its profile of the lifelong learner included the following information literacy qualities or characteristics:

- knowledge of major current resources available in at least one field of study;
- ability to frame researchable questions in at least one field of study;
- ability to locate, evaluate, manage and use information in a range of contexts;
- ability to retrieve information using a variety of media;
- ability to decode information in a variety of forms: written, statistical, graphs, charts;
- diagrams and tables; and
- critical evaluation of information².

However, in seeking to identify the uniqueness of the concept of information literacy, [Australian discourse] has endeavoured to accommodate and respect other perspectives on lifelong learning³. Likewise, the importance of information literacy in workplace learning, lifelong learning and participative citizenship, as expressed in the Australian Library and Information Association's 2001 *Statement on information literacy for all Australians* (see Section 3), is also prominent in much of discussion and activities which form the information literacy learning environment in Australia.

The interrelationship and differences between information literacy and technological literacy is also articulated and understood by administrators and practitioners. Bundy defines this relationship, stating that "information literacy initiates, sustains, and extends lifelong learning through abilities that may use technologies but are ultimately independent of them."⁴

A number of federal and legislative imperatives have had a significant impact on the growth and development of information literacy education in Australia, and on the strategic buy-in by public and private organisations and educational institutions. However, while information literacy development is understood, supported and advanced across a wide range of organisations and sectors, unquestionably, within Australia, the predominant sphere of influence and activity resides within the post-compulsory educational sectors.

In 1998, the Review Committee on Higher Education Financing and Policy, chaired by Roderick West, released its final report *Learning for Life*. The Commonwealth Government commissioned the Review Committee in January 1997 to recommend reforms to equip Australia's higher education institutions for the next twenty years.

Commonly known as the West Review, this report recommended a useful framework for Australian graduate outcomes in higher education... including "research, discovery, and information retrieval skills and a general capacity to use information"⁵. Although no university has yet adopted a university-wide strategy for curriculum integration and assessment focussed on generic skill development⁶, it is clear that most have defined a core set of graduate outcomes which explicitly or implicitly identifies information literacy as one of the core attributes to be acquired as an outcome of a tertiary qualification.

Most Australian universities are now working towards embedding lists of graduate attributes into the curricula and developing strategies for assessing and recording outcomes. As Bundy notes, “progressive universities have recognised that their teaching, and learning outcomes should be liberating, not domesticating... This is implicit in their attempts to develop and integrate graduate attributes into their program approvals, curricula, pedagogies and assessment.”⁷ In this context, it is generally agreed that “achieving information literacy requires an understanding that such development is not extraneous to the curriculum but is woven into its content, structure, and sequence”⁸. Since 1998, all Australian universities have been required to specify their generic graduate attributes in quality assurance and improvement plans, which are submitted to the Department of Education, Science & Training⁹.

Quinn believes that “when we commit to a vision to do something that has never been done before, there is no way to know how to get there.... we simply have to build the bridge as we walk on it.”¹⁰ Australian library professionals continue to build that bridge that links Australians with the skills and knowledge to function as information informed citizens and productive members of the communities in which they live and work.

B. Online learning tools (IL Products for Users)

A wide number of online learning tools are available to users in Australia. These tools commonly are web-based, designed for students in the tertiary sector (undergraduate and postgraduate). Most are “tutorials”, allowing for self-paced, self-directed learning; some are more “course-based” in nature, offered as facilitated or semi-moderated learning opportunities for individuals and groups. Many products are hosted on proprietary learning management systems and/or are available to institutional members only. Some products are open systems, available for access and use by the wider public.

Not a definitive list, notable examples of online information literacy tutorials/courses are:

1. InfoTrek and InfoTrek Plus

<http://library.curtin.edu.au/infotrek/index.html>.

<http://library.curtin.edu.au/infotrekplus/index.html>.

Produced and hosted by Curtin University (WA), InfoTrek takes students through a series of 10 steps they can use to approach any essay or presentation topic, whether studying from home or on campus. Students can start with Trek 1, or any Trek that interests them, and test their knowledge as they go through quizzes. Students are able to do the ten Treks in less than an hour. InfoTrek Plus continues on from InfoTrek, with 10 Treks on finding specialised information for preparing a thesis or a major project, such as statistics, Acts of Parliament and theses. InfoTrek Plus also helps students to learn how to keep up-to-date and manage all that information. Each Trek takes approximately 10 minutes.

2. PILOT: Your Information Navigator

<http://pilot.library.qut.edu.au/>.

Produced and hosted by QUT Library, PILOT encompasses all facets of information searching, retrieval, management and evaluation. Learning is targeted at the specific needs of undergraduate, entry-level students. Content is modularised and based on the ANZ Information Literacy Standards (2nd edition). PILOT supports activity- and enquiry-based content designed to meet the needs of adult learners.

PILOT has been provided to a number of national and international institutions for the purpose of local customisation, including:

- Australian National University (ACT) - InFLite (ANU authentication required)
- University of Technology Sydney (NSW) - *Catalyst* [<http://www.lib.uts.edu.au/catalyst/>]
- Victoria University of Technology (VIC) - *InfoWiz* [<http://w2.vu.edu.au/library/infowiz/index.htm>]
- University of South Australia (SA) – *Infogate* [<http://www.library.unisa.edu.au/infogate/index.htm>]
- James Cook University (QLD) - *VISA* [<http://www.library.jcu.edu.au/VISA/>]
- Leeds Metropolitan University (UK) - *Pilot* [<http://www.lmu.ac.uk/lskills/pilot.html>]
- University of South Australia (UniSA) - *InfoGate* [<http://www.library.unisa.edu.au/infogate/>]
- Education Queensland - EQUIP (professional development tutorial for all Qld teachers) (authentication required)
- Queen Margaret University College Library (Scotland)
- University of Windsor (Canada)
- University of Wollongong (NSW)
- Southbank Institute (QLD)
- Brisbane North Institute of TAFE (QLD)

3. *InfoSkills*

<http://www.newcastle.edu.au/service/library/tutorials/infoskills/>.

Produced and hosted by University of Newcastle (NSW), the tutorial incorporates both information literacy and academic integrity. Content is mapped against the Australian and New Zealand Information Literacy Framework (2004).

4. *LILI - Learn Information Literacy Initiative*

<http://www.tafe.sa.edu.au/lili/>.

Produced and hosted by the LEARN Network of South Australian TAFE Libraries, LILI provides tutorials which will assist users in searching for information using TAFE library catalogues, the World Wide Web, and electronic databases. LILI was the recipient of the inaugural 2002 Training Initiative Award in SA.

5. *LILT*

http://info.library.unsw.edu.au/psl/skills/direct/itet_lilt/intro/enter.htm.

Produced and hosted by University of New South Wales (NSW), this flash-based tutorial has been adapted from TILT (University of Texas Digital Library). This web-based, self-instructional, Information Literacy tutorial, focuses on fundamental research skills, and is designed primarily for undergraduate students. Students are taught three groups of skills related to research: selecting appropriate sources; searching Library databases and the Internet; and evaluating and citing information. Each of these skills is emphasised in a separate module with text, interactions, and an option to link to a quiz in individual WebCT courses.

6. *SmartSearcher*

<http://www.deakin.edu.au/library/tutorials/smartsearcher/>.

Produced and hosted by Deakin University Library (VIC), this interactive tutorial is designed to help students develop library and information skills, such as learning how to search the Library catalogue, journal databases and the Internet to find material for research or assignments, and referencing. The tutorial uses the Web-ezy software which is designed to deliver interactive, web-based instruction and training.

7. *Monash Information Literacy Online Tutorials*

<http://www.lib.monash.edu.au/vl/>.

Produced and hosted by Monash University Library, these tutorials are designed by Monash University librarians to teach students the skills and tools needed to find and manage information.

8. *LITE: Online Information Literacy Programme*

<http://www.lib.murdoch.edu.au/lite/aboutlit.html>.

LITE was developed as a Web based programme to introduce students to skills which will help students to solve problems, make decisions and think critically - skills essential not only for successful university study, but skills required by all who want to take an active part in an information rich society. skills in an online environment. These include library information and research skills, and skills in searching the World Wide Web. For all new 2006 students the programme is self-paced and based on the five tutorials.

9. *AIRS Online*

<http://airs.library.qut.edu.au/>.

Produced and hosted by Queensland University of Technology (QUT/QLD), AIRS Online is the parallel online study option for the course IFN001:Advanced Information Retrieval (AIRS), a mandatory coursework requirement of doctoral enrolment at QUT. The course aims to assist research students in working toward their literature review through the

development of advanced information literacy knowledge and practice. AIRS Online provides a student-focussed learning environment which encourages deep learning and caters for diverse learning styles and needs. It is founded on the principle that the simple transfer of content to an online environment will not deliver equivalent learning outcomes for students. Unlike a web-based tutorial, the course has been designed to actively engage students in teacher-facilitated, self-directed learning. Course content for AIRS Online is authenticated access for enrolled QUT IFN001 students only.

10. RMIT Postgraduate Information Research Skills Tutorial
<http://www.lib.rmit.edu.au/tutorials/postgrad/>.

Produced and hosted by RMIT University, this online tutorial is designed to assist postgraduate students to develop a systematic method of searching for information that can be applied to current research, a literature survey, solving laboratory problems and other research needs.

C. Publications

There are a number of key Australian publications, and prominent authors, who have written seminal works in the discipline of information literacy.

1. Monographs

- a. Bruce, Christine (1997) *The Seven Faces of Information Literacy*, Adelaide: Auslib Press. Seminal research text which examines the varying experience of information literacy as an alternative to the behavioral model that dominates information literacy education and research.
- b. Frylinck, John (2001) *Partners in learning and research: Changing roles for Australian Technology Network libraries*. Adelaide: Auslib Press. Second publication of the Librarians of the ATN which showcases the contribution to teaching, learning and information literacy by the five university libraries of the Australian Technology Network (RMIT, QUT, UniSA, Curtin and UTS).
- c. Candy, Phillip (1991) *Self-Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers. Seminal Australian text which discusses self-directed learning: dimensions; theoretical insights; promotion; and its potential in adult learning.
- d. Bruce, Christine, & Candy, Philip (eds.) (2000) *Information Literacy Around the World: Advances in Programs and Research*, Wagga Wagga: Centre for Information Studies. Contains a number of important and contemporary program initiatives for information literacy from countries such as Australia, South Africa and America.
- e. Lupton, Mandy (2004). *The Learning Connection*. Information literacy and the student experience. Adelaide: Auslib Press. Examines undergraduates' ways of experiencing information literacy in particular disciplinary contexts,

in order to inform a model of the relationship between information literacy and learning.

2. *Conference Proceedings*

- a. Proceedings of the National Information Literacy Conferences, Adelaide: University of South Australia Library. Proceedings of five national conferences hosted by the University of South Australia Library between 1992 and 2001 (every 2 years). Details available online:
<http://www.library.unisa.edu.au/about/salepubs.asp>.
- b. Proceedings of the International Lifelong Learning Conferences, Rockhampton, Queensland: University of Central Queensland. Proceedings of five national conferences hosted by the University of Central Queensland Library between 2000 and 2006 (every 2 years). Details available online:
<http://www.library.cqu.edu.au/services/staff-research/infolit/llconference/index.htm>.

3. *Papers/Book Chapters*

- a. Duskatsch, Irene (2003) "Perceptions and Perplexities of the Faculty-Librarian Partnership: an Australian Perspective." Reference Services Review, Jun, Vol 31/2, pp 111 – 121. Discusses the educative role of and critical reflections on the value librarians contribute to teaching and learning, and strategies and opportunities to promote the educative role of librarians with greater clarity and force. Available online:
<http://www.library.unisa.edu.au/about/papers/RSRarticle.pdf>.
- b. Bundy, Alan (1998) "Information Literacy: The Key Competency for the 21st Century". Proceedings of the IATUL Conference, University Library of Pretoria, South Africa, 1st June - 5th June, 1998. Critiques the reports and institutional rhetoric and reality in the context of leadership being shown by Australian Librarians to convince educators and administrators that information literacy is essential to effective life long learning, that it is not a 'library' issue, and nor is it synonymous with 'technological' literacy. Available online:
<http://iatul.org/conference/proceedings/vol08/>.
- c. Bundy, Alan (1999) "Information Literacy: The 21st Century Educational Smartcard". Australian Academic Research Libraries, December, pp.233-250. Discusses how Australian school, TAFE and university libraries have provided leadership in promoting information literacy as a profound educational issue requiring a fundamental paradigm shift in educational programs, their conduct and outcomes.
- d. Bruce, Christine (2000) "Information Literacy Research: Dimensions of the Emerging Collective Consciousness". Australian Academic Research Libraries, June, pp. 90-109. Analyses the information literacy research territory as it is represented by the emerging collective consciousness of information literacy researchers.

- e. Peacock, J. (2001) "Teaching Skills for Teaching Librarians: postcards from the edge of the educational paradigm". Australian Academic Research Libraries, Vol 32/1, March 2001 pp. 26-42. Explores the skills required to engineer the metamorphosis from librarian to educator and learning facilitator (the expression 'teaching librarian' is used throughout to designate this 'new breed' of reference librarian). It examines the implications for librarians and library managers in terms of evolving roles and responsibilities, changing expectations and staff development, and highlights potential barriers to ongoing success. Available online:
<http://alia.org.au/publishing/aarl/32.1/full.text/jpeacock.html>.

4. Key Statements & Standards

- a. Bundy, A. [b] ed. (2004) *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice*. Second edition Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy. Available online:
<http://www.anziil.org/resources/Info%20lit%202nd%20edition.pdf>.

This second edition of the 2001 *Information Literacy Standards* reflects the ways academics and librarians have used the first edition. It incorporates changes developed at a workshop in Sydney in January 2003, and includes a revised set of IL Standards as well as discussion papers on curriculum alignment, assessment and professional development, exemplars of implementation and a chronology of information literacy establishment, development and implementation in Australia. The concepts and text have been adapted and updated to incorporate recent local and international understandings of information literacy education.

As with the 1st edition, the new Australian and New Zealand Information Literacy Framework incorporates standards and learning outcomes that consist of the characteristics, attributes, processes, knowledge, skills, attitudes, beliefs and aspirations associated with the information literate person. The standards are grounded in generic skills, information skills and values and beliefs.

The ANZ Information Literacy Framework may be freely used, translated, and adapted for noncommercial purposes, subject to acknowledgment of its US and Australasian provenance. A copy of any such usage is requested to be sent to University of South Australia. Currently, the Standards have been translated into Spanish, Bahasa Indonesian, Japanese and are also being used in Ireland. The Framework may be freely accessed online or packs of bound print copies can be ordered from the University of South Australia.

- b. CAUL (2000) *Information Literacy Standards*. Canberra: Council of Australian University Librarians.

The first edition Australian information literacy standards derives from the US Information literacy standards for higher education approved by the

Association of College and Research Libraries in January 2000. The US standards were reviewed at a national workshop initiated and conducted 22-23 September 2000 by the University of South Australia for the Council of Australian University Librarians (CAUL).

In October 2000, the Council of Australian University Librarians approved the revision of the US standards as Information literacy standards. The intended primary application is to higher education, but they may be applied to other educational sectors.

- c. CAUL (2004). Best Practice Characteristics for Developing Information Literacy in Australian Universities. Available online:
<http://www.caul.edu.au/info-literacy/publications.html#guidelines>.

A subgroup of the CAUL Information Literacy Group produced a guiding document to document the characteristics of information literacy that illustrate best practice in learning and teaching in academic institutions. The guidelines provide characteristics, principles and ideas that will support the development of excellence in information literacy within an institution, and across Australia. This document was adapted to the Australian environment (with permission) from a similar document in the US produced by the Association of College and Research Libraries (ACRL). The guidelines are available as a brochure in both 2-fold and 3-fold format. It is only available online – organisations are welcome to download their preferred format and print off the number of required copies.

- d. ALIA Statement on Information Literacy for all Australians

ALIA policies and guidelines reflect the general position of the Association on issues that have an impact on the library and information sector, and provide direction and advice to those who choose to consider the policies and guidelines for their own use. ALIA produced the following national policy statement in 2001 (amended 2003).

- e. Australian Library & Information Association (2003) Available online:
<http://www.alia.org.au/policies/information.literacy.html>.

ALIA objects addressed

To promote the free flow of information and ideas in the interest of all Australians and a thriving culture, economy and democracy.

Principle

A thriving national and global culture, economy and democracy will best be advanced by people who recognise their need for information, and can identify, locate, access, evaluate and apply that information.

Statement

Information literacy can contribute to:

- participative citizenship;
- social inclusion;

- acquisition of skills;
- innovation and enterprise;
- the creation of new knowledge;
- personal, vocational, corporate and organisational empowerment; and,
- learning for life.

Library and information services professionals therefore embrace a responsibility to develop the information literacy of their clients. They will support governments at all levels, and the corporate, community, professional, educational and trade union sectors, in promoting and facilitating the development of information literacy for all Australians as a high priority.

f. Australian School Library Association Policy Statement on Information Literacy

ASLA produced a key policy statement for school libraries on information literacy in 1993, in conjunction with ALIA. The policy was adopted in November 1994.

Australian School Library Association and Australian Library and Information Association (1993) Learning for the future: developing information services in Australian schools. Curriculum Corporation.

Available online: http://www.asla.org.au/policy/p_infol.htm.

[Excerpt] "Effective learners are not just those people who are knowledgeable but rather they are people who are able to find and use information as required. We might say that effective learners are those who are information literate. Information literacy is synonymous with knowing how to learn. This means that the ability to process and use information effectively is more than a basic tool for the empowerment of school students: it is in fact the basic survival skill for those who wish to be successful in the 1990s and beyond."

D. Organizations, Associations and Peak Bodies

Governance of information literacy in Australia is wide-reaching, ranging comprehensively across public, school, tertiary, vocational and industry sectors. Depending on their parameters of formal influence, these groups provide significant leadership in, resourcing and support of, and structure for information literacy policy, development and practical implementation. Key associations and peak bodies are:

1. *Australian Library & Information Association (ALIA) Information Literacy Forum*
<http://alia.org.au/groups/infolit/>.

The ALIA Information Literacy Forum fosters a common understanding of and advocates for information literacy within ALIA and the general community.

“The Forum promotes professional development opportunities in information literacy for library and information services personnel. In 2006, it will continue to promote the library's role in developing information literacy, continuing involvement with the National Information Literacy Coalition, strategy planning for integration of information literacy into various sectors, and participation in relevant conferences. Communication includes a quarterly newsletter and the annual online forum. The planning committee meet bi-monthly via teleconference.” (ALIA)

2. *Australian and New Zealand Institute (ANZIIL) for Information Literacy*
<http://www.anziil.org/>.

ANZIIL supports organisations, institutions and individuals in the promotion of information literacy and, in particular, the embedding of information literacy within the total educational process.

The Institute identifies, facilitates, fosters and supports best practice in information literacy through:

- Professional Development
- Promotion, Marketing and Advocacy
- Research

Activities and initiatives primarily target vocational and higher education. The Institute works in collaboration with a range of national and international organisations, forums and groups to complement their existing information literacy aims, objectives and initiatives. In particular, ANZIIL works closely with the Council of Australian University Librarians (CAUL), Council of New Zealand University Librarians (CONZUL), Australian Library and Information Association (ALIA), NWGTLS (National Working Group for TAFE Library Services) and Library and Information Association of New Zealand Aotearoa (LIANZA).

Hosting of ANZIIL is rotated between every 3 years. For the period 2006-2008, ANZIIL will be co-hosted by Southbank Institute of TAFE and Queensland University of Technology (Brisbane, Queensland). It will be hosted by the University of Central Queensland for the period 2009-2011.

3. *Council of Australian University Librarians (CAUL)*
<http://www.caul.edu.au>.

CAUL supports the Information Literacy Group (ILG) which provides advice to CAUL on information literacy and related issues in the academic context.

“The objectives of the ILG are to:

- (a) assist in the development of an assessment instrument for information literacy;

- (b) develop appropriate measures for evaluating information literacy programs within university libraries;
- (c) seek opportunities for CAUL to promote the inclusion of information literacy and related generic attributes in teaching and learning; and
- (d) liaise on behalf of CAUL with other groups working in the area of information literacy.” [<http://www.caul.edu.au/info-literacy/>]

4. *The Australian School Library Association Inc. (ASLA)*
<http://www.asla.org.au/>.

ASLA is a national authority, a peak forum in the field of teacher librarianship and school library resource services. Its aim is to maximise opportunities for students to obtain independent lifelong learning and decision making skills through ASLA's commitment to a number of key areas, including awareness of advances and changes in technology and the competence and ability to teach and use technology and information.

ASLA is a federation of State and Territory Associations. It is administered by a council comprised of representatives from each member association. Membership is available through the relevant association, each of which is an independent body with its own administration. Each association organises an on-going program of professional development and leadership training and produces a newsletter and other support material for its members. ASLA conducts a biennial conference and produces a professional journal titled “ACCESS”.

5. *Queensland University Libraries Office of Cooperation (QULOC)*
<http://www.quloc.org.au/>.

QULOC is a collaborative organisation which provides a framework for information exchange, best practice development, cooperative activities and the promotion of common interests which support the teaching, learning and research needs of member institutions. Membership comprises twelve university libraries from Queensland, New South Wales and the Northern Territory, plus the State Library of Queensland. QULOC supports a number of working groups on areas relevant to academic libraries, including the QULOC Information Skills and Services Working Party, a sub-group with carriage of information literacy.

QULOC Information Skills and Services Working Party terms of reference:

- To monitor the environment to identify emerging issues, research needs and trends in information skills relevant to QULOC libraries
- To provide a forum for the exchange of information and facilitate professional development in matters relating to information skills.
- To cooperatively develop, disseminate information on and implement where applicable, programs, models and methodologies relating to information skills.
- To communicate with other QULOC Working Parties on matters of shared interest.

- To advise the University Librarians' on information skills issues relevant to QULOC.
- To promote common interests of QULOC Working Parties to outside forums.

6. CAVAL

<http://www.caval.edu.au/>.

CAVAL is a consortium of the Victorian University Libraries and the State Library of Victoria with a changed emphasis on Australasia and Asia as well as the Victorian founders. CAVAl is owned jointly by the Vice-Chancellors of the Victorian universities (Australian Catholic University, Deakin University, LaTrobe University, Monash University, RMIT, Swinburne University, University of Ballarat, University of Melbourne and Victoria University) and the State Library of Victoria. The consortium supports a wide range of professional activities for the member libraries, including the CAVAl Reference Interest Group (CRIG) which in turn supports the *Seminar Committee: Information Literacy (SCIL)*.

E. Training the Trainers (Professional Development)

For librarians in Australia, professional development has arisen as a major concern and focus. As Bundy¹¹ notes, “most specialist professions, where requisite knowledge and skill is taught and learned pre practice, expertise in education does not come as an inherent product of either academic pursuit or librarianship education.” However, it is these professionals who have undertaken a significant responsibility to lead their organisations in addressing information literacy education in new ways and to new ends. Thus, the onus has fallen to administrators, faculties, libraries, governance groups and associations and individuals to take an active role in, and share responsibility for, the evolving professional development needs of academic teachers and academic librarians in Australia¹².

Professional development activities and initiatives in this realm focus specifically on developing knowledge and skills in learning and teaching generally, and specifically in areas such as curriculum design, classroom management, assessment, online education, and active and adult learning.

The professional development of the librarian as educator is an issue which is addressed by many of the groups listed above (see Section 2) and via the professional forums (see Section 4/Conferences) at a broad, national level. However, in most instances, responsibility for extensive and directed professional development of librarians in teaching and learning areas is undertaken at an organisational level.

1. ANZIIL Professional Development Group

<http://www.anziil.org/groups/pd/pd.htm>

At a national level, ANZIIL has a mandate to develop and provide developmental activities for tertiary teaching librarians (higher education and vocational).

ANZIIL recognises that systemic and systematic change is required in the design and delivery of core curricula to allow for the mastery of information literacy concepts and skills in a sequential, hierarchical and developmental manner. ANZIIL also appreciates the fundamental role of libraries and librarians as critical partners in the educational process. In support of this mission, ANZIIL is committed to leading in the development of appropriate pedagogical and strategic knowledge and skills of tertiary librarians (PD-IL).

Aim:

To facilitate, foster, enhance and/or develop professional development opportunities for librarians teaching within the higher education and VET sectors which (i) support the embedding of information literacy within teaching, learning and research to foster the principles of lifelong learning; and (ii) through the provision of such PD opportunities as courses, workshops and a range of print and electronic resources.

2. *QULOC Information Skills and Services Working Party*

<http://www.quloc.org.au/>.

At a state level, QULOC and CAVAL provide regular professional development activities for teaching librarians.

3. *CAVAL/CRIG Seminar Committee: Information Literacy (SCIL)*

<http://www.caval.edu.au/members/wpr/crig/>.

The Seminar Committee plans, publicises and conducts the CAVAL Reference Interest Group's annual seminar, held in November each year. The CRIG Information Literacy Seminar (formerly User Education Seminar) has become a significant event in the staff development calendar for librarians engaged in the rapidly evolving user education / information literacy field in Victorian university and TAFE libraries. It aims to promote the development of information literacy services in these libraries by providing relevant training and opportunity for the exchange of ideas on current issues. The seminar complies with the requirements of the ALIA CPD membership program. The Seminar Committee's activities through each year include:

- Developing topics for the seminars in consultation with CRIG, frequently drawing on suggestions and feedback received from participants at previous seminars.
- Seeking guest speakers from within CAVAL member libraries, from other areas of the library profession and the tertiary education sector, and from other relevant fields of expertise.
- Preparing the seminar program and liaising with CAVAL staff in the distribution of publicity and collection of registrations
- Coordinating the running of the seminar

F. Communication

Information literacy professionals in Australia have access to one nationwide discussion list, hosted by ALIA and moderated by the ALIA Information Literacy Forum for members. *alia/INFOLIT* is the ALIANet e-list affiliated with this group or activity. Details for access: <http://www.alia.org.au/alianet/e-lists/>. Other organisations and peak bodies support independent and closed only discussion forums.

G. Key players in information literacy

Many of the strategic directions, research and practical initiatives which have governed the Australian information literacy landscape over the last two decades can be directly attributed to a number of strategic leaders, organisations, researchers and practitioners.

Dr Alan Bundy

Library Director, University of South Australia Library (retired 2004); President, Australian Library & Information Association (1988 & 2002); initiator and editorial director of Auslib Press, Australia's largest publisher of library and information science; inducted as a Member of the Order of Australia for services to academic, school and public libraries (2005). Dr Bundy has been instrumental in initiating, resourcing and driving many of the significant information literacy initiatives in Australia, including the development of a governing set of information literacy standards for Australasia, the establishment of ANZIL, support of the national information literacy conferences and advocacy in public and tertiary executive and legislative sectors. Selected conference papers and presentations 1996-2004 available online: <http://www.library.unisa.edu.au/about/papers/abpapers.asp>

Irene Doskatsch

Deputy Director: Library Services at the University of South Australia. Irene was also the foundation Executive Director, from 2001 to 2006, of the Australian and New Zealand Institute for Information Literacy. From 1992 to 2001, convened five national information literacy conferences. In 2000, she organised a national workshop to rework the US Information Literacy competency standards for higher education within an Australian context, and to progress the idea of an Australasian Institute for Information Literacy.

Christine Bruce

Christine Bruce is Associate Professor and Director, Teaching and Learning in the Faculty of Information Technology, Queensland University of Technology. She is interested in the generic capabilities agenda in both undergraduate and postgraduate contexts. Her research foci revolve around the perceptual worlds of information and IT users, including information literacy.

H. Conclusions

I. References

1. Bundy, A. ed. (2004) *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice*. Second edition Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy [p4]
2. Candy, P Crebert, G, O'Leary, J *Developing lifelong learners through undergraduate education*. AGPS, Canberra 1994 [p xi]
3. Catts, Ralph in Bundy, A. *op cit* [p2]
4. Bundy, A. *op cit*
5. Review Committee on Higher Education Financing and Policy/ West, Roderick (1998) *Learning for Life: Final Report (The West Review)*. Canberra: Department of Education, Science & Training. [p47]
6. Department of Education, Science & Training [DEST] (2002) *Striving for Quality: Learning, Teaching and Scholarship* Higher Education Review Process Issues Paper, released 21 June 2002, DEST No. 6891HERC02A. Canberra, DEST Commonwealth of Australia 2002 [p12]
7. Bundy, A. (2004) "Beyond information: the academic library as educational change agent" Paper presented at the International Bielefeld Conference Germany 3-5 February 2004 [p11]
8. Bundy, A. *op cit* [p6]
9. Department of Education, Science & Training [DEST] *op cit*
10. Quinn, Robert (2004) *Building the Bridge as you Walk on it*. San Francisco: Jossey-Bass [p 9]
11. Bundy, A. *op cit* [p 31]
12. *ibid*



II. French Speaking Countries: Belgium, France, Quebec, Switzerland Information Literacy State-of-the Art Report

November, 2007

Sylvie Chevillotte

Information Literacy Coordinator

École nationale supérieure des sciences de l'information

Paris, France

chevillo@enssib.fr

A. Introduction

The State of the art will mainly concern Belgium, France, Quebec, Switzerland. Francophone African countries should be included in the report but it is difficult to obtain some precise information about what they offer in terms of Information Literacy.

The concept of Information Literacy appears in the different countries but

- at different levels
- with different ways of organizing it

In all these places, the most visible part of Information Literacy takes place in the educational field (secondary and college-university levels).

There is some kind of life-long training or Information Literacy offered to citizens but it is not as visible and organized than the previous one.

Information Literacy is not visible at an institutional or State level (no law as there is in other parts of the world, no mention of the term in political statements).

1. Basic concepts of information literacy

There is an agreement on the definition of the concept –although no clear, written, stated definition as the ALA definition- but no term equivalent to Information Literacy is commonly used by the different countries. It is difficult to translate the expression, because “literacy” is used for reading literacy and wouldn't have the same meaning as it has in English. The term chosen by IFLA to translate IL is “Maitrise de l'information” and it might be the better one.

Other terms that are frequently used are “formation des usagers” (users training) or “competences informationnelles” (Information competencies) .

2. General organisation

These French speaking countries have different ways of organizing Information Literacy depending on their own political and educational structure.

- a. Belgium is a bilingual-multicultural country. In the French speaking part of Belgium, the situation is quite different from France since there is no unique national policy, and no institutional funding for developing IL. However, efforts in the field have been made since the late 80's. From this time, some convinced librarians created a working group named initially “Training user group” which was called in 1997 the “[EduDoc Group](#)”.

From the outset, their objectives have been to reflect on and to observe the IL situation in the French speaking part of Belgium and abroad and to promote IL for librarians, teachers and decisions-makers. The group has developed its activities in multiple directions: meeting and conferences, web site, papers and an Email discussion group about IL on the internet <http://www.lists.ulg.ac.be/mailman/listinfo/edudoc>.

Each university has its own policy. But last years we observed a positive trend in universities who created some IL courses or training sessions. This was reinforced by the Bologna process who gave a positive sign is the inclusion of Information Literacy in the new definition of ECTS. Various new IL teaching initiatives are being carried out. Another positive sign come from outside the universities: an introductory course in "information retrieval" (15h) is now required for all future school teachers (primary schools and the first three years of secondary school). Unfortunately, at this moment, this political initiative remains isolated.

- b. France is a centralized country where the State plays an important role both by financing activities and controlling them. It is not surprising therefore that Information Literacy in secondary and higher Education is ruled by the State.

IL in France, as in many other countries, started to become a key issue at the end of the 90's. It is a law in 1996 that helped to embed IL courses in the curricula, while the reform of the studies at the European level –known as “Bologna Agreement” introducing 3 levels of diplomas in 1999– emphasized the embedding.¹

There is an important financial and institutional support from the State, especially for the publishing of pedagogical resources. Many of these resources are gathered on the French speaking website [FORMIST](http://formist.enssib.fr). <http://formist.enssib.fr>

¹ < <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf> >

Formist is a service of the French National LIS School, Enssib which plays a role in keeping a network among teaching librarians, through its annual Conference, the website and the weblog "Formist Information": <http://blogformist.enssib.fr>.

There are libraries in secondary schools and the librarians there are called "teachers-librarians". They take specific exams, similar to those of disciplinary teachers.

- c. Quebec has its specificities, but being so close to the United States and being part of Canada has a strong impact on Information Literacy there. Information literacy started earlier than in Europe. The annual Conference WILU /AAFD started in 1971.

Two important points:

- the bilingual situation which leads Quebec to translate in French many English documents (ACRL standards for example)
- as in many other countries, universities are quite independent in defining their own policies. This is why some of them, such as Montreal University, for example, wrote a statement concerning IL in the University.

http://www.secgen.umontreal.ca/pdf/reglem/francais/sec_30/ens30_9.pdf

- d. Information Literacy doesn't seem to be well organized in French speaking Switzerland. No working groups, no special funding, no list-serv or weblog , but some local initiatives are spreading out.

B. IL Products for users

All these countries propose **tutorials**. The main ones are (see more in the directory):

1. Tutorials

- a. [Defist](#) (*Développement d'une Formation à l'Information Scientifique et Technique* = Development of scientific and technical information training programs) was issued in 2003 in Belgium. It is a research program whose aim was to create a Web-based adaptive distance learning information literacy system. <http://www.bib.fsagx.ac.be/edudoc/defist.htm>
- b. In France, many libraries are working on tutorials for self training inside their universities. We won't mention all of them but rather talk about CERISE, Conseils aux Etudiants pour une Recherche d'information Spécialisée efficace- which offers a basic step by step method. <http://www.ext.upmc.fr/urfist/>

- c. Infosphere <http://www.bib.umontreal.ca/infosphere/>. This tutorial offers a methodology for step by step information seeking in Human and Social Sciences or in Sciences. It has been adapted in different universities.
- d. En Suisse, CALIS,- Computer Assisted Learning Information Searching a été lancé sur le site du campus virtuel Suisse, en 2004. Le projet a été mené par la *Haute Ecole de Gestion, Genève avec la participation d'universités et bibliothèques*.
http://www.hesge.ch/heg/prestations_recherche/projets_recherche/CVS/caliss/demo.html

2. Credit courses

Almost all the universities offer courses, library tours or workshops on a facultative basis. But in the different countries, the objective is to embed Information literacy in the curriculum and to have it compulsory and credit given. More and more places fulfil the objective but there are still

- places with only facultative/optional courses or workshops on an individual basis
- places with both credit given courses in the curricula AND optional type of courses

In Belgium, the main universities (Liege, Louvain, Bruxelles, Gembloux...) are offering courses.²

In France, a recent survey showed that since the Bologna agreement and mostly since 2003, the trends were to have more and more courses in the curricula.³

In Quebec, the main universities and university libraries are more and more involved in the subject of information literacy. We already cited the General Policy at the University of Montreal, but in other universities, Information literacy activities are more and more included in the curricula. The Library of the University of Laval made a very interesting document for academy, relating the ACRL standards to the discipline. This document explains to the teachers the information literacy requirements, step by step.⁴

In Switzerland courses are offered both in and outside the curriculum. The universities of Lausanne and Geneva are very active in courses.

² Pochet, Bernard. (2004) in Chevillotte, Sylvie

³ Noël, Elisabeth, Cazaux, Marie-Annick. « Enquête sur la formation à la méthodologie documentaire », *Bulletin des Bibliothèques de France*, 2005, 50, 6, pp. 24-28 < <http://bbf.enssib.fr> >

⁴ Carrier, Pierre. Le développement des compétences informationnelles à l'université Laval : l'approche par compétences. *Babel - edit -*, Rencontres Formist. ENSSIB - novembre 2005 [en ligne] <http://babel.enssib.fr/document.php?id=282>

No shared evaluation or assessments tools in the different communities. In France there is an ICT test at the university, called Cii (Certificat Informatique et internet / Computer and internet certificate) with an information seeking part.
<http://c2i.education.fr/>

C. Publications

1. Guidelines

The different countries publish general and specific guidelines, for example:

- a. In France;
« Former les étudiants à la maîtrise de l'information »
<http://www.sup.adc.education.fr/bib/Publ/Formations.pdf>. The target audience is librarians and faculty in charge of IL programs.
- b. In Quebec;
"Apprivoiser l'information pour réussir"
http://www.bib.umontreal.ca/db/apprivoiser-information-reussir_2004.pdf.
The target audience is faculty. The guidelines introduce them to IL.
- c. CREPUQ in Quebec translated the ACRL Standards in French.
<http://www.crepuq.qc.ca/IMG/pdf/normeacrl-web-03-05-v4.pdf>.

2. Monographs

Different authors publish on the subject of Information Literacy or on the Methodology of Information seeking. This is not an exhaustive list.

- a. Pochet, Bernard.(2005) *Méthodologie documentaire Rechercher, consulter, rédiger à l'heure d'Internet*, 2005, 2^e édition, de Boeck Université
- b. Pochet, Bernard. Comment former les usagers ? Réflexions à partir de la diversité des expériences de formation organisées en Belgique. In Chevillotte, Sylvie. *La formation à la maîtrise de l'information à l'heure européenne : problèmes et perspectives*, . Lyon : Presses de l'enssib, 2004, pp. 57-71
- c. Pochet, Bernard and Thirion, Paul. Formation documentaire et projets pédagogiques. [*Bulletin des Bibliothèques de France*](#). 1999, 44(1). pp. 16-22.
- d. Chevillotte, Sylvie (dir) (2003) *La formation à la maîtrise de l'information à l'heure européenne : problèmes et perspectives*. Lyon : Presses de l'enssib, 2004, 232 p.
- e. Chevillotte, Sylvie. Bibliothèques et Information Literacy : Un état de l'art. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 2005, t.50, 2, pp. 13- 20

- f. Bernhard, Paulette.(2002) "Recherche d'information et compétence informationnelle: une préoccupation d'actualité." *Argus*, vol. 31, no 2, p.46-48
- g. Bernhard, Paulette.(1998). Apprendre à «maîtriser» l'information: des habiletés indispensables dans une «société du savoir», *Education et francophonie*, Volume XXVI, numéro 1.
<http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/26-1/09-bernhard.html>
- h. Mittermeyer, Diane et Sauve Diane (2003). Étude sur les connaissances en recherche documentaire des étudiants entrant au 1er cycle dans les universités québécoises. Groupe de travail sur la formation documentaire, Sous-comité des bibliothèques.
http://www.crepuq.qc.ca/rubrique.php3?id_rubrique=170&lang=fr
- i. The main French journal, Bulletin des Bibliothèques de France published a special issue on Information Literacy: Formation des usagers (2005) *Bulletin des Bibliothèques de France*, 50, n°6
- j. Some LIS students write interesting papers about Information Literacy. Some are on the website Formist (type de documents: publications scientifiques; travaux d'étudiants).The themes are compared studies; tools; IL and TIC, but no theses, at least in France.

D. Organizations

As stated in the introduction, these countries have different ways of organizing themselves.

Belgium has the working group EduDOC

In France, there is no specifically related IL associations and no specific working group in the main associations. The national coordinator is Formist.

Quebec has several associations. CREPUQ, association for Universities and colleges presidents from Quebec- Recteurs et principaux- has a working group on libraries and IL: Sous Comité des Bibliothèques groupe de travail sur la Formation Documentaire.

E. Training the Trainers

In Belgium, following an EduDoc meeting on the librarian's professional training on IL, the librarian schools engaged a reflection on IL and some of them created IL courses for future librarians.

Furthermore, a training session was organised in 2004 for higher education teachers.

In France, librarians both in initial and continuous training follow "training the trainers courses", even though these courses could become compulsory in the

LIS curricula. Students are mainly instructed at Enssib –National French LIS school- <http://www.enssib.fr/>. They attend at least 2 days courses on Information Literacy and several of them choose to attend an optional course on training.

Continuous development is offered at the regional level, by the URFIST – regional Units on Information. <http://www.sup.adc.education.fr/bib/> and at the national level, at ensib.

In Quebec, EBSI – Ecole des Bibliothèques et Sciences de l'Information- at the University of Montreal - offers an optional course for student in initial training. <http://www.ebsi.umontreal.ca/>

Continuous development is organized differently and it seems that professionals attend meetings and seminars in order to keep up date.

F. Communication

1. Listservs, weblogs, websites

Belgium and Quebec have specific list serv: Edudoc, available in edudoc@lists.ulg.ac.be.; and Formadoc, in FORMADOC@crepuq.qc.ca

In France, the weblog Formist Information <http://blogformist.enssib.fr> informs French speaking professionals on the developments of IL in French speaking countries and in other parts of the world.

EduDoc and Formist have websites dedicated to IL. Formist website gathers resources about IL –articles, proceedings, students papers- but also methodological courses on different disciplines and tutorials.

EduDOC proposes resources and publications about IL.

The website [Form@net](http://www.ebsi.umontreal.ca/formanet/culture.html) (Quebec) <http://www.ebsi.umontreal.ca/formanet/culture.html> is dedicated to IL at the secondary level. It gives definitions and develops ideas about IL.

2. Conferences on the Subject

All the countries organize conferences or seminar, some on a regular basis.

Edudoc group, in Belgium organizes seminars on specific topics.

The most important French speaking conference is Rencontres Formist, an annual conference, which started in 2001 (France). It gathers about 150 attendants, librarians or academic from France but also Belgium and Switzerland.

There are printed proceedings of the 3rd Rencontres (see publications).

Since 2005, 5th Rencontres, there are electronic proceedings on enssib website: <http://babel.enssib.fr/>.

- In Canada WILU/AAFD started in 1971. It originally was in English and French but during the last years it is English speaking only.
- But Information Literacy is often the topic of general conferences or specific seminars. For example, very recently

Some conferences were held once:

- Trainers from different French speaking countries participated to these colloquiums or workshops :
- ABCDEF Conference, Université Laval, Quebec, 1995. (Printed Proceedings)
- Les Ateliers francophones pour la formation documentaire, Gembloux, 1997- Proceedings on line
- <http://www.cfwb.be/ciuf/bibliotheques/publications/bppd.htm>

G. Francophone African Countries

Francophone African countries offer some technical types of instruction. One of their major issues is ICT and digitalisation. Most of the libraries were until recently using printed catalogues and they often don't have real information systems or OPACS. When courses exist, they focus on library instruction: bibliography, search on the printed catalogues. Some countries like Ivory Coast, Benin, Congo RD, Senegal, Burkina Faso or Burundi start to train the users and try to make them Information literate. These courses are not yet on digital resources and up to this day, it is not easy to make a State of the Art of the places, organizations and people involved in this new aspect of librarianship.

H. Conclusions

I. References



III. Latin America

Information Literacy State of the Art Report

December, 2006

Jesús Lau
Chair, Information Literacy Section/IFLA
Universidad Veracruzana /USBI VER
Veracruz, Mexico
jlau@uv.mx

A. Introduction

Information literacy is still a scattered activity in the Latin American region. Some schools have IL programs, but they are few, most of them in the private educational sector. Most of the activity carried out in the region is at higher education institutions. The countries that have more solid activity are Argentina, Brazil, Chile and specially Mexico, although information literacy is seldom an official learning activity in the curricula. Some IL conferences and meetings have taken place in the last few years. However IL topics are also included at general library science conferences. About a dozen books have been published in Latin America by now; and some serial articles are being published each year.

This report mainly covers Mexico, the country that reported more activity at the UNESCO/IFLA International Information Literacy Resources Directory up to now (http://www.uv.mx/usbi_ver/unesco/). The bias of the report towards Mexico has to do with the geographical location of the directory, as well as with the main, if not unique, Latin America library literature database located at UNAM, in Mexico City, that records the library publishing production of the region. The comments and generalizations to other Spanish-speaking countries and Brazil are personal experiences and assumptions-based on country visits of the author to some of the included countries.

1. Basic concepts of information literacy

There is not a unified term to denote information literacy in the Spanish-speaking world. The Spaniards have favored the phrase “Alfabetización informacional” in their recent meetings, a phrase that in Mexico is translated as “Alfabetización informativa”. However, the term that has been coined in Mexico and used in some countries of Latin America, is “Desarrollo de habilidades informativas (DHI)”, a term that also emphasizes the process rather than the result of user information training. Another way to denote this information learning activity is simply using “Information Competencies”. Some library professionals also use “User Education” and “User Instruction”. There is a

general reluctance to use information literacy as such, because it denotes “rather basic skills”. Information literacy means, for most people, the challenge of not being able to read and write the challenge of being illiterate. Users who are graduates, professors and education administrators reject to attend workshops where they will be “alphabetized”.

2. IL for daily life: citizens, workers, business

The development of Information competencies is still confined to the education sector, mainly at higher education institutions. There seems to be no activity yet in public libraries, or the private sector. Information training may occur in companies under other general subject training, such as when doing marketing training or when the staff requires to do research; but no official information literacy has been reported in the literature. Some efforts have been identified, though, such as the different resources (SMU, 2006) on information access that the Uruguayan Medical Union has made available to its members.

B. IL Products for Users

1. Know how materials for community centers, school, public libraries, special, university, and governments

The main libraries have printed materials on how to use general and specific information resources. This is probably one of the areas where there is more activity in the different types of libraries. Institutions, usually, at least those with certain budget, create manuals, flyers and other media to help users to get acquainted with information resources and to learn how to use and benefit from them; i.e., the Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, 2006) has electronic documents available in their websites, manuals and tutorials on how to use catalogues, databases and other information services. There is also this kind of activity at government institutions; the Mexican statistics agency, INEGI (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática), has produced good guides to use the information that it produces (www.inegi.org.mx). Ministries from the major countries also have good guiding materials to teach users on how to consult their website and other resources. The Chilean government published a web site development guide called “Guía Web 1.0”; the aim of this document is to make websites more efficient, reliable and user friendly, i.e. it offers five checklists on ease of use, indexation, accessibility, speed of information retrieval and cyberspace presence of the site (Saavedra, 2004). Another Mexican institution, IFAI (Instituto Federal de Acceso a la Información Pública), offers practical guides for the citizen to exercise his or her right to access public information (IFAI, n.d.).

2. Library tours (General, specific library areas/services)

There are some libraries, those with a better technology base, that have produced multimedia library tours or videos. Examples are the Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (Lau, 2001), Universidad Veracruzana (Guadarrama & Longgi, 2006), Universidad del Valle de México (Moreno & Jiménez, 2005) and UNAM (Valdés, 1995; Rovalo, 2004). The hypermedia

programs have been produced mainly in CD-ROMs to help new students to get acquainted with library services, but some others are available on the web, where the Universidad de Colima has a good lead (www.ucol.mx).

3. *Tutorials on how to use specific information resources (Electronic resources, printed media, Internet, other)*

Some leading academic libraries have worked in tutorials for their users, again, to show how to use databases, how to navigate in Internet. An example is the work done at Universidad Veracruzana, with a web-based resource to guide users on how to use electronic serials, language translators and the OPAC ([Mendoza, 2005](#)). Universidad Autonoma de Ciudad Juarez developed a multimedia program to teach undergraduates on how to benefit from the OPAC. It is assumed that leading universities with good technology resources from the rest of Latin America have some learning tutorials for their users. The General Department of Public Libraries in Mexico has also created videos to train. Instituto Latino-americano para la Comunicación Educativa (ILCE), a multimedia education think-tank, has also videos for user information training ([ILCE, 2006](#)). The INEGI has produced web-based tutorials to use their cartographic resources too ([INEGI, 2006](#)).

4. *Workshop/Hands on experiences (For students, faculty, citizens, other users)*

This kind of information literacy is well developed in major library organizations, like those at UNAM ([Valdéz, Solís, & Ramírez, 2006](#); [Rovalo, 2004](#)), UDLA ([2006](#)) ITESM ([2005](#)), ITESO ([Toledano, 2006](#)), Universidad de Antioquia ([UDEA, 2005](#)), Pontificia Universidad Católica del Perú (Rengifo, Ada) and Universidad Católica Del Norte ([UCN, 2006](#)), among others. Most of them offer workshops for their different types of users. The UACJ was an organization early to offer regular hands on experiences to undergraduates and faculty. The faculty workshop has the catchy name MADRID (Manejo de Recursos Informativos para Docentes), a course offered at least twice a year ([Mears, 2002](#)). Professors have the motivation to attend the workshop because it is part of their academic training curricula. The student version was optional in the early start and later on it became compulsory. A special version of the workshops is devoted to graduate students. Chile has a number of similar experiences; a course for faculty at the Universidad de Antofagasta ([Peragallo & Cortés, 2004](#)), a course for students and professors at the Universidad de Concepción ([González & Muñoz, 2004](#)), and the different projects done at the Universidad Católica del Maule ([Alarcón & Rojas, 2004](#)), which seek to develop the IL of students and faculty, to build connections between faculty and librarians and to build learning communities with a focus in the library.

Some of these workshops are multi-level; they deal with the very basics of information literacy up to the more complex ethical considerations on information use. Some others, like that of ITESO, are supplied on professors' request for the students to get acquainted with specific databases or information services. The Universidad de Puerto Rico Bayamon has been offering the Infonexus ([Maldonado, 2003](#)) program for three years: an IL workshop array for

students, faculty, university staff and extended community (public and private educational institutions).

5. Credit courses

Some universities are beginning to offer information credit literacy courses, in some cases, as full subject; that is the case of Universidad de las Américas in Puebla, where an introductory course on information culture has been attached in the university's curricula (Hermosillo, Méndez & Ostrovskaya, 2004). At the ITESM, all freshmen and new faculty are directed to an introductory course on their library's information services (ITESM, 2005; Arriaga, et. al., 2003). A similar action has been worked at UACJ (Lau, 2001). One of the most widespread experiences is the credit distance course required to first year students at the Clavijero Consortium of Higher Education in Veracruz (Lau, J. 2006); the web-based course has been made a compulsory subject by 29 universities and polytechnics. Despite this progress, there is a great deal of work to be done, so that information literacy becomes part of the curricula at the different levels of education. Librarians have been promoting information literacy at their institutions, but most of them still need to be heard. Despite IL has not become a credit course at the UNAM, the contributions of the Library Direction on IL and lifelong learning, described by María de Lourdes Rovalo (2004), must be mentioned as a token of the efforts being done.

C. Publications

1. Guidelines for information literacy

The only national IL guidelines on information literacy in the Spanish-speaking countries and Brazil are those published in Mexico (Cortés, J., González, D. & Lau, J., Et al, 2002). The guidelines were drafted and approved by a large group of participants at the Information Literacy Conference organized in Ciudad Juárez, 2002 by the UACJ. They were endorsed by the National Council for Library Affairs of Public Higher Education Institutions (CONPAB-IES), the major academic library association in Mexico. The information literacy standards have been promoted and used to develop training programs, like the distance web-based credit course created in Veracruz, and the regular one offered in Juarez. There is a great need for countries to work on guidelines for the different types of users, especially at the different education levels. Some of this work is already being done at the Universidad Estadual de Campinas, Brazil that recently published the strategy to assess basic education teachers on information literacy (Belluzo, 2004). Other guidelines are published at different sources, i.e. Angulo's work (2003) on assessing information competencies, which includes a practical example;

2. Information Literacy monographs of international coverage or impact

Nations with books on the subject are Colombia, Brazil, Chile and Mexico. The Universidad do Campinas published the first book in this field in Brazil (Belluzo, 2005), and there is another one edited by Rosemary Passos and Gildenir Carolino Santos (2005). Edilma Naranjo Vélez (2003) published a book

on IL in Colombia. Mexico has, on the other hand, about seven IL books edited; a couple of them by CUIB/UNAM ([Hernández, 1998](#); [Palacios & Vega, 2000](#)), four by UACJ ([Lau & Cortés, 2000](#), [2000](#), [2004](#); www.jesuslau.com) and one by Universidad de Yucatán. The number of monographs is an indicator of the information literacy activity in these countries. Other nations may have some publications but they were not identified.

3. Theses of international relevance

A wider search has to be done to identify theses on information literacy at library science schools. The countries that submitted theses were Brazil, Mexico and Cuba. The theme of the works varies from feasibility of information literacy studies to the implementation of IL programs. Some of them are: [Angulo, 2003](#); [Cruz, 2006](#); [Duzdiak, 2001](#); [García, 2004](#); [González, 2005](#); [Guzmán, 2003](#); [Hatschbach, 2001](#); [Jiménez, 2006](#); [Martí, 2006](#); [Medina, 2006](#); [Ortíz, 1971](#); [Palacios, 2003](#); [Palacios, 2006](#); [Pérez, 2003](#); [Rodríguez, 2006](#); [Ruíz, 2004](#); [Vazquez, 2000](#); [Vega, 2003](#); [Vélez, 2006](#); [Viera, 2006](#); [Viveros, 2000](#), [López, 2005](#).

4. Translations of key international documents to different languages

5. Serials (Journals)

There is no specific journal devoted to information literacy in these countries, but the library serials include articles on the subject, some of them with more than one contribution to the field. Federation of Library Associations from Brazil has just released an issue ([FEBAB, 2006](#)) of its journal to information literacy. The main library journal of the region, the Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas has Published some articles in the field.

D. Organizations

1. Associations and professional bodies

Federation of Library Associations of Brazil recently created an ad-hoc information literacy committee to promote this activity in its membership. Mexico has the binannual Information Skills Development (That is an information literacy Meeting that has a website for national IL resources), www.uacj.mx/dhi. A new non-governmental body is emerging, the Comunidad DHI that aims to promote information literacy awareness and act as a clearing house for IL materials (www.DHI.com).

2. Research projects / Research centers

Mexico has information competencies as research subject at CUIB, the major library research center in Latin America. This center was one of the early promoters of user education. At least a couple researchers focus their research activity to IL that in turn has published some monographs on the subject. The Escuela Interamericana de Medellín, Colombia, has carried out just this year a Latin American study on the development of information literacy activities, using

a survey technique (Naranjo, 2006)

E. Training the Trainers

Courses to train librarians and information professionals

There are no formal studies offered by library schools, but there has been information literacy training as continuing education given by some of the leading IL organizations in the region. The UACJ Libraries from Mexico has facilitated a training the trainers course that has been facilitated to other universities' library since 1998 (Lau, 2001). There has been collaboration from Mexico to other Latin American countries, offering workshops to other Latin countries, such as one in Brazil, Cuba, Guatemala, and Peru given by the author (Lau, Jesus, 2006) of this report. Mexican library conferences have organized workshops on the subject. This year, two courses were scheduled: one for public library staff and another for educational institutions. The Comunidad DHI and the Universidad Veracruzana will offer one on the pedagogy of information literacy, with the assistance from University of New Mexico in Veracruz, Mexico, later this summer (Lau, 2006). The General Library Direction of UNAM conducts also a course to IL train librarians (UNAM, 2003).

F. Communication

1. Conferences on the subject

The first Spanish-speaking information literacy conference was organized in Juarez, Mexico in 1998, a congress that has regularly met every two years. It has been a meeting venue for some information competencies specialists from Latin America and the United States. The fifth conference is due to take place in October, 2006 with the focus on IL evaluation and assessment. A major Latin American conference is under schedule for 2007, with the possible sponsorship of UNESCO. The proposed location is Valparaiso, Chile, with support from Cuba and Mexico. The Universidad Católica del Maule recently celebrated the first seminar on Information Literacy and information management, with two speakers from Spain, one from México, another from Colombia, and some from Chilean librarians (UCM, 2006). Proceedings of this conference will be published later. Gabriela Sonntag (See Extended Bibliography) has compiled a list of papers published in Spanish at IL conferences that not only includes Latin America, but also Spain and some from The United States (<http://library.csusm.edu/departments/ilp/ALFIN/alfinweb/Ponencias.htm>).

2. Listservs, websites

Mexico has a listserv for information literacy. It is a venue to keep communication and exchange of ideas among those interested in the subject. The main website is sponsored by UACJ (Mears, 2006), some others are kept by independent contributors (Vargas, 2006; Chiesa, 2006) in Argentina; all of them act as repositories of the literature and gateway to other IL websites.

G. Conclusions

H. References

1. Alarcón, Leiva, José Alberto and Rojas Díaz, Gloria Angélica (2006). "Las habilidades informacionales en el contexto profesional". In *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 39/3, 10-07-06. Retrieved October 2006 from <http://www.rieoei.org/deloslectores/1407rojas.pdf>.
[Back to [Workshops](#)]

Alarcón, Leiva, José Alberto and Rojas Díaz, Gloria Angélica (2006). "Las habilidades informacionales en el contexto profesional". In *Biblos* Año 7, No.24, Abr – Jun. 2006
2. Angulo Marcial, Noel (2003). "Normas de competencia en información". BID: textos universitarios de biblioteconomía i documentació. December, 11. Retrieved June 11, 2003 from http://www2.ub.es/bid/consulta_articulos.php?fichero=11angul2.htm. [Back to [Guidelines](#)]
3. Angulo Marcial, Noel. (2003). El concepto de alfabetismo en información en el contexto de la bibliotecología latinoamericana. Thesis, Universidad Nacional Autónoma de México, México. [Back to [Theses](#)]
4. Arriaga, Ana Ma., Cervantes, Ana Luisa., De la Torre, Dulce Ma. (2003) "Desarrollo de habilidades informativas para la investigación". Retrieved June 28 from Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Library Web site In <http://www.lag.itesm.mx/biblioteca/invver03.ppt>. [Back to [Courses](#)]
5. Belluzo Baptista, Regina Célia (2006). "Construção de Mapas: desenvolvendo competências em informação e comunicação". Editora Autores Brasileiros. [Back to [Monographs](#)]
6. Belluzo Baptista, Regina Célia., Miceli Kerbauy, Maria Teresa. (2004). "Em busca de parâmetros de avaliação da formação contínua de professores do ensino fundamental para o desenvolvimento da information literacy." Educação Temática Digital, Campinas, Vol. 5, No. 2. Retrieved May 12, 2006 from <http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=16&layout=abstract>. [Back to [Guidelines](#)]
7. Chiesa, Ana Á. (2006). "Biblioteca y Aula" [Website] Retrieved August 1, 2006 from <http://ciba.blogia.com/temas/alfabetizacion-informacional-y-dhi.php>. [Back to [Websites](#)]
8. Cortés, Jesús., González, Diana., Lau, Jesús. et al. (2002). "Normas sobre alfabetización informativa en educación superior: declaratoria". In UACH, Tercer Encuentro sobre Desarrollo de Habilidades Informativas. Retrieved

March 16, 2005 from
<http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/JesusLauInfolitArticle-Spanish.pdf>. [Back to [Guidelines](#)]

9. Cruz, Ileana Dayamina, de La. (2006). "Propuesta para la Alfabetización Tecnológica en el Centro Nacional de Derecho de Autor." Tesis de Licenciatura en Bibliotecología, Escuela de Bibliotecología, La Habana, Cuba. [Back to [Theses](#)]
10. DGB. (2006). Dirección General de Bibliotecas [Website]. In <http://dgb.conaculta.gob.mx/>. [Back to [Tutorials](#)]
11. Duzdiak, Elizabeth. (2001). A Information Literacy e o Papel Educational das Bibliotecas. Thesis, Universidad de Sao Paulo, Sao Paulo, Brazil. [Back to [Theses](#)]
12. FEBAB. (August, 2006). "Jornal da Febab". [Back to [Serials](#)]
13. FLACSO. (2006). "Guías para la formación de Usuarios". Retrieved May 22, 2006 from Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Library Web site In <http://www.flacso.edu.mx/biblioiberoamericana/formacionusuarios.shtml>. [Back to [Know how materials](#)]
14. García Maruca, Manuel J. (2004). "Uso de nuevas tecnologías de la información (NTIs) en el servicio de referencia de la biblioteca central de la Universidad de Piura (UDEP)". Professional Thesis, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Available In http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/Tesis/Human/garcia_mm/garcia_mm.pdf. [Back to [Theses](#)]
15. Gonzalez Colon, Oscar Adrian. (2005). Taller de desarrollo de habilidades informativas para el uso de recursos de informacion para el plan de negocios. Thesis, Universidad Nacional Autónoma de México, México. [Back to [Theses](#)]
16. González Cortez, Manuel Alex y Elia Muñoz Castillo. "Experiencias de la Universidad de Concepción en la Formación de Usuarios de Bibliotecas." Taller sobre programas de Educación en Información, Santiago, Chile. 13-14 de diciembre, 2004. PPT disponible en: <http://www.cabid.cl/doctos/usuarios/u-concepcion.pdf>. [Back to [Workshops](#)]
17. Guadarrama Olivera, Luis. & Longgi Reyna, Sajid. (2006). "Acceso y Uso de Recursos de Información AURI" (Version 1.0) [Computer Software] Xalapa, México: Universidad Veracruzana. In http://www.uv.mx/usbi_xal/tourweb/auri.htm. Available at Universidad Veracruzana, México. [Back to [Library tours](#)]
18. Guzmán Vera, Rosa María. (2003). Propuesta de un manual de procedimientos para el Departamento de Servicios al Público, en la

Biblioteca Ricardo Monges López de la Facultad de Ciencias. Thesis, Universidad Nacional Autónoma de México, México. [Back to [Theses](#)]

19. Hatschbach, María Elena (2001). "Information Literacy: Aspectos Conceituais e Iniciativas em Ambiente Digital para o Estudante de Nível Superior". Universidad de Brasil. [Back to [Theses](#)]
20. Hermosillo Aguirre, Darío., Méndez Lara, María del Rocío., Ostrovskaya, Yulia. (2004). Espacios grupales para el aprendizaje como una alternativa para el desarrollo de competencias informativas. In UACJ, Cuarto Encuentro sobre Desarrollo de Habilidades Informativas, Ciudad Juárez, 2004, October. [Back to [Courses](#)]
21. Hernández Salazar, Patricia. (1998). La formación de usuarios de la información en instituciones de educación superior. México: CUIB. [Back to [Monographs](#)]
22. IFAI (n.d.) "Guías Prácticas para ejercer su derecho a la información". Retrieved May 22, 2006 from Instituto de Acceso a la Información Pública Web site In http://www.ifai.org.mx/test/new_portal/guias.htm. [Back to [Know How materials](#)]
23. ILCE (2006). "Productos y Servicios" [Website] Retrieved June 11, 2006 from Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa In <http://www.ilce.edu.mx/productos/default.htm>. [Back to [Tutorials](#)]
24. INEGI. (2006). "Mapa Digital" [Help File] Retrieved June 11, 2006 from Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática Web site, in <http://galileo.inegi.gob.mx/website/mexico/viewer.htm?sistema=1&c=423&md=d&s=geo>. [Back to [Tutorials](#)]
25. ITESM (2005). "Formación de Usuarios". Retrieved July 29, 2006 from Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores Monterrey Library Web site.in <http://alejandria.ccm.itesm.mx/biblioteca/servicios/fusuarios.html>. [Back to [Workshops](#)]
26. ITESM (2005). "Introducción a los Servicios de Biblioteca". Retrieved July 29, 2006 from Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores Monterrey Library Web site in <http://www.lag.itesm.mx/biblioteca/>. [Back to [Courses](#)]
27. Jiménez Hernández, Niamey. (2006). "De la Educación de Usuarios a la Cultura Informacional: Una Aproximación al Proceso de su Evolución." Tesis de Licenciatura en Bibliotecología, Escuela de Bibliotecología, La Habana, Cuba. [Back to [Theses](#)]
28. Lau, J. (2001). Faculty-Librarian Collaboration: A Mexican Experiencie. In Reference Services Review, 29, 95 – 105. MCB University Press. Available at: <http://www.emerald-library.com.ft>. [Back to [Library Tours](#); Back to [Courses](#); Back to [Courses to Train Librarians](#)]

29. Lau, Jesús & Jesús Cortés (Eds.). (2000). Desarrollo de Habilidades Informativas en Instituciones de Educación Superior. México: UACJ. [Back to [Monographs](#)]
30. Lau, Jesús y Jesús Cortés. (Eds.). (2000). La Instrucción de Usuarios ante los Nuevos Modelos Educativos. México: UACJ. Available at: http://bivir.uacj.mx/dhi/PublicacionesUACJ/Docs/Libros/Memorias_Segundo_DHI.pdf. [Back to [Monographs](#)]
31. Lau, Jesús & Cortés, Jesús (Eds.). (2004). Normas de Alfabetización Informativa para el Aprendizaje. Ciudad Juárez, México: UACJ. [Back to [Monographs](#)]
32. Lau, Jesús. (2006) "Aprendiendo a Enseñar: Pedagogía para enseñar competencias DHI". Retrieved July 20, 2006 from Universidad Veracruzana, Unidad de Servicios Bibliotecarios y de Información Web site in http://www.uv.mx/usbi_ver/coloquio06/?s=taller. [Back to [Courses to Train Librarians](#)]
33. Lau, Jesús. (2006). "Competencias Informativas para el Aprendizaje". See Consorcio Clavijero Web site In <http://www.consorcioclavijero.org/>. [Back to [Courses](#)]
34. López Falcón, Adriana. (2005) "La alfabetización en información en la formación del profesional de la universalización de la Educación Superior: un estudio en la Universidad de Matanzas." Master's Thesis. Cuba: Universidad de Matanzas. [Back to [Theses](#)]
35. Maldonado Rivera, Ivette. (2003). "Infonex: Programa de instrucción bibliotecaria". Retrieved June 11, 2006 from Universidad de Puerto Rico Bayamon In http://www.uprb.edu/es/academico/cra/serviciosalpublico/cra_infonexus.htm. [Back to [Workshops](#)]
36. Martí Lahera, Yohannis. (2006). "Cultura y Alfabetización Informacional: Una Aproximación a su Estudio." Tesis de Licenciatura en Bibliotecología, Escuela de Bibliotecología, La Habana, Cuba. [Back to [Theses](#)]
37. Mears D, Berenice (2006). "Desarrollo de Habilidades Informativas" [Website] Retrieved May 18, 2006 from Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. In <http://bivir.uacj.mx/dhi/Default.asp>. [Back to [Websites](#)]
38. Mears D., Berenice. (2002). "Manejo de Recursos Informativos para Docentes: Modulo I: Información, Requerimiento Básico del Aprendizaje". Retrieved May 22, 2006 from Universidad Autónoma de Ciudad Juárez Web site, <http://www.uacj.mx/Dia/Cursos/DHI/docs/doc04.htm>. [Back to [Workshops](#)]
39. Medina, Yanais Barzagas. (2006). "Alfabetización y Comportamiento Informacional: Estudio de Caso." Tesis de Licenciatura en Bibliotecología,

Escuela de Bibliotecología, La Habana, Cuba. [Back to [Theses](#)]

40. Mendoza Jácome, J.L. (2005) "Curso en Línea" (Versión 1.0) [Online Tutorial]. Retrieved July 12, 2006 from Universidad Veracruzana, Unidad de Servicios Bibliotecarios y de Información in http://www.uv.mx/usbi_xal/cursoenlinea/menu.html. [Back to [Tutorials](#)]
41. Moreno Jiménez, Daniel., Jiménez Bernal, Miguel Ángel. (2005) "Guía virtual de la Dirección General de los Centros de Información—UVM" [Website]. Retrieved August 1, 2006 from Universidad del Valle de México Library Web site. In <http://www.bibliotecas.uvmnet.edu/guia/principal.htm>. [Back to [Library Tours](#)]
42. Naranjo Vélez, Edilma, et. al. (2006). "Evolución y Tendencias de la Formación de Usuarios en un Contexto Latinoamericano" [Website] Retrieved May 18, 2006 from Escuela Interamericana de Bibliotecología. In <http://bibliotecologia.udea.edu.co/formausuarios/index.htm>. [Back to [Research Projects](#)]
43. Naranjo Vélez, Edilma., Álvarez Zapata, D. (2003). Desarrollo de habilidades informativas: una forma de animar a leer. Medellín: Universidad de Antioquia. Escuela Interamericana de Bibliotecología. [Back to [Monographs](#)]
44. Ortiz Uribe, Frida Gisela. (1971). La biblioteca: servicios y fuentes de información (guía para el lector). Thesis, Universidad Nacional Autónoma de México, México. [Back to [Theses](#)]
45. Palacios Salinas, Carolina y Ma. Guadalupe Vega Díaz. (2000). Factibilidad de educación de usuarios de la información en escuelas primarias públicas del Distrito Federal (México). México: CUIB. [Back to [Monographs](#)]
46. Palacios Salinas, Carolina. (2003). "Las Estrategias de Estudio y las Habilidades en el Uso de la Información en Estudiantes de la Universidad Anáhuac." Master's thesis, Universidad Anáhuac, Huixquilucan, México. [Back to [Theses](#)]
47. Palacios Salinas, Carolina. (2006). Hábitos de estudio y desarrollo de habilidades para el uso de la información. Thesis, Universidad Anáhuac, México. [Back to [Theses](#)]
48. Passos, Rosemary & Carolino Santos, Gildenir (Eds.). (2005). Competência em informação na Sociedade da Aprendizagem. Bauru: Kayrós. [Back to [Monographs](#)]
49. Peragallo, Angela & Cortés, Jesús. (2004). Experiencia conjunta UACJ (México) y UCN (Chile): reporte de logros y perspectivas [Unpublished]. In UACJ, Cuarto Encuentro sobre Desarrollo de Habilidades Informativas, Ciudad Juárez, 2004, October. [Back to [Workshops](#)]

50. Pérez Ormeño, Gricelda del Carmen (2003). "Alfabetización Informacional en la Educación Superior. Niveles de Habilidades logrados por estudiantes universitarios en su primer semestre de estudios". Master's Thesis, Universidad de Chile. Available In http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2003/perez_g/html/index-frames.html. [Back to [Theses](#)]
51. Rivera, Ángeles. [Back to [Tutorials](#)]
52. Rodríguez González, Yoset. (2006). "Alfabetización Informacional de los Trabajadores Sociales de la Sede Universitaria Municipal del MES de Plaza de la Revolución." Tesis de Licenciatura en Bibliotecología, Escuela de Bibliotecología, La Habana, Cuba. [Back to [Theses](#)]
53. Rovalo de Robles, Ma. de Lourdes. (2004). "Desarrollo de Habilidades Informativas" Retrieved July 29, 2006 from Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Bibliotecas in http://www.cuaed.unam.mx/suaed/taller_dhi/. [Back to [Workshops](#)]
54. Rovalo de Robles, María de L. (2004). "Aportes de la Dirección General de Bibliotecas al Desarrollo de Habilidades Informativas en la UNAM". Retrieved June 18 2006 from Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Bibliotecas Web site in <http://www.dgbiblio.unam.mx/eventos/reunion/conf2004/ROVALO.pdf> [Back to [Courses](#); Back to [Library Tours](#)]
55. Ruíz Figueroa, Rosenda. (2004). "Normas internacionales para la presentación, organización, almacenamiento y transferencia de información en el ámbito bibliotecológico: una propuesta de clasificación". Master's Thesis, Universidad Nacional Autónoma de México. [Back to [Theses](#)]
56. Saavedra Viollo, Paulo. (2004) "Guía para el Desarrollo de Sitios Web - Gobierno de Chile" Retrieved June 28 from <http://www.guiaweb.gov.cl/>. [Back to [Know how materials](#)]
57. SMU. (2006). Biblioteca [Website] Retrieved May 24, 2006 from Sindicato Médico del Uruguay Web site In <http://www.smu.org.uy/biblioteca/>. [Back to [IL for daily life](#)]
58. Toledano O'Farril, R. (2006). "Cursos Especializados de Bases de Datos para Alumnos". Retrieved July 29, 2006 from Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Biblioteca Dr. Jorge Villalobos Padilla, S.J. Web site in <http://www.biblio.iteso.mx/biblioteca/servicios/arserv/formuarios/servicios/basesdatosalumnos/>. [Back to [Workshops](#)]
59. UCM. (2006). "Nuevos Desafíos para las Bibliotecas Universitarias: Competencias Informacionales, Gestión de Conocimiento, Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación" [Seminar] Video archives retrieved October 2006 from:

<http://www.sibib.ucm.cl/encuentro/archivos.php>.

[Back to [Conferences](#)]

60. UCN. (2006). "Programa de Educación en Información (PEI)" Retrieved August 1, 2006 from Universidad Católica del Norte, Sistema de Bibliotecas Web site. In http://www.ucn.cl/bidoc_new/PEI.asp. [Back to [Workshops](#)]
61. UDEA. (2005). "Formación de usuarios". Retrieved June 18, 2006 from Universidad de Antioquia, Sistema de Bibliotecas Web site In http://biblioteca.udea.edu.co/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=24&Itemid=62. [Back to [Workshops](#)]
62. UDLA. (2006). "Cursos de Instrucción" Retrieved July 5, 2006 from Universidad de las Américas Puebla, Centro Interactivo de Recursos de Información y Aprendizaje Web site in <http://ciria.udlap.mx/innovacion/usuarios/cursos.html>. [Back to [Workshops](#)]
63. UNAM. (2003). "Cursos de Colaboración Académica". Retrieved May 23, 2006 from Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Bibliotecas Web site in http://www.dgbiblio.unam.mx/cursos_colaboracion.htm. [Back to [Courses to train librarians](#)]
64. Valdez Ramos, Jesús. (1995). Bienvenidos a la Biblioteca Stephen A. Bastien. México: UNAM, Dirección General de Televisión Universitaria, CELE. Video. 13 min. (VHS). [Back to [Library tours](#)]
65. Valdez Ramos, Jesús., Solís Valdespino, Blanca Estela., Ramírez Campos, Miguel Ángel. (2006). "Taller para el uso de los Catálogos Electrónicos de la UNAM y Bibliotecas afines" Retrieved July 13 from Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Biblioteca "Stephen A. Bastien" Web site In <http://ianua.cele.unam.mx/biblioteca/pdfs/librunam.pdf>. [Back to [Workshops](#)]
66. Vargas, Hugo. (2006). "Desarrollo de Habilidades Informativas" [Weblog] Retrieved August 2, 2006 from <http://desarrollodehabilidadesinformativas.blogspot.com/>. [Back to [Websites](#)]
67. Vazquez Velasquez, Maria Elvia. (2000). Taller para Uso de la Biblioteca en el Colegio Eton. Thesis, Universidad Nacional Autónoma de México, México. [Back to [Theses](#)]
68. Vega Díaz, María Guadalupe. (2003). "Formación de Usuarios de la Información en Instituciones de Educación Superior: un Enfoque Sistemático". Master's thesis, Universidad Nacional Autónoma de México. [Back to [Theses](#)]
69. Vélez Salas, Ma. Cecilia. (2006). Metodología para el diseño de programas de educación de usuarios en bibliotecas universitarias. Thesis, Universidad

Nacional Autónoma de México, México. [Back to [Theses](#)]

70. Viera Valdés, Lilian R. (2006). "Propuesta de un Programa de Alfabetización Informacional para los Usuarios del Instituto de Neurología y Neurocirugía." Tesis de Maestría en Bibliotecología, Escuela de Bibliotecología, Habana, Cuba. [Back to [Theses](#)]
71. Viveros Fernández, Adriana. (2000). Desarrollo de habilidades informativas en la Biblioteca Daniel Cosío Villegas. Thesis, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Ciudad Juárez, México. [Back to [Theses](#)]

General Bibliography

1. Belluzo; Baptista, Regina Celia. "O uso de mapas conceituais para o desenvolvimento da competência em informação" In: PASSOS, R.: SANTOS, G.C. (Orgs) Competência em Informação na sociedade da aprendizagem. 2.ed. Bauru: Kayrós, 2005.
2. Carruthers, Patricia. "Nuevas Tecnologías para el Desarrollo de Habilidades en alumnos de nivel superior" Argentina: Instituto Superior de Formación Docente. In http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_5_Investigacion_y_Produccion_Conocimiento/Carruthers_Patricia.PDF. 9 p. [Other publications of international relevance]
3. Cortes, Jesús. "Competencias Informativas y Comunidades de Aprendizaje: Nuevos escenarios para los Programas de Formación de Usuarios" México: Universidad Nacional Autónoma. In <http://bivir.uacj.mx/dhi/PublicacionesUACJ/Docs/Ponencias/PDF/Ponmerida03.pdf>
4. Cortés. Jesús. "Desarrollo de Habilidades Informativas en Sistemas Universitarios: ¿Por qué y para quién?" In Jornadas Mexicanas de Biblioteconomía, 30, Morelia, Mich. 1999. AMBAC. In <http://bivir.uacj.mx/dhi/PublicacionesUACJ/Docs/Ponencias/PDF/PonAMBA C99.pdf>
5. Duzdiak, Elizabeth Adriana (2004). "Information Literacy: princípios, filosofia e prática". In Ciência da informação, 32, 23-35.
6. Gómez Sustaita, Rocío "La enseñanza de las habilidades informativas" México: Universidad Nacional Autónoma de Guadalajara. In <http://genesis.uag.mx/posgrado/revistaelect/educa/edu001.htm> 2000
7. Hernández Salazar, Patricia. "Formación de usuarios: modelo para diseñar programas sobre el uso de tecnologías de información en instituciones de educación superior". In Documentación de las Ciencias de la Información, 24, 151-179. Retrieved July 31, 2006. In <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/inf/02104210/articulos/DCIN0101110151A.PDF>. 2000. [Other publications of international relevante]

8. Ladino Canchota, Israel. "Curso de formación de usuarios para bibliotecas universitarias" México: Universidad Autónoma de Guadalajara. In <http://www.uag.mx/eci/formaciondeusuarios.pdf>. [Bibliografía]
9. Lau, J.; Cortes, J. "Habilidades Informativas Para el Aprendizaje de Toda la Vida: El Caso de las Universidades Mexicanas". México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. In <http://www.uacj.mx/Dia/Cursos/DHI/docs/doc03.htm>. 1999 [Bibliografía]
10. Lozano, Gloria Mercedes. "La formación de usuarios y la libertad de acceso a la información: reflexiones", en Primer Foro Social de Información, Documentación y Bibliotecas. Buenos Aires, Argentina. Agosto de 2004. Recuperado en octubre de 2006 de: <http://www.inforosocial.org/ponencias/eje04/52.pdf>
11. Mendoza Benítez, Luz Ma. "Algunas reflexiones en torno a la educación de usuarios". México: UNAM, Dirección General de Bibliotecas. In <http://www.dgbiblio.unam.mx/servicios/dgb/publicdgb/bole/fulltext/volVI2/educu.html>.
12. Naranjo Vélez, Edilma. (2003). "Formación de usuarios de la Información y procesos formativos: hacia una concepción" Investigación Bibliotecológica, 18, 33-60. Available at <http://www.ejournal.unam.mx/iibiblio/vol18-38/IBI03803.pdf>.
13. Nodarse Rodríguez, N. "La Enseñanza de las Ciencias de la Información en el Curriculum de los Estudiantes de Medicina y de otras Especialidades Afines" Cuba: Red Telemática de Salud en Cuba. In <http://cis.sld.cu/E/monografias/Mario.PDF> 2002. 77p. [Other publications of international relevance]
14. Palacios Salinas, Carolina; Vega Díaz, Ma. Guadalupe. "Factibilidad de educación de usuarios de la información en escuelas primarias públicas del Distrito Federal". México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas. 2000
15. Ramírez Leyva, Elsa Margarit. "Lectura, Alfabetización en Información y Cultura de la Información" México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones bibliotecológicas. In <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/ramirez-espanol-fullpaper.pdf>. 15 p. [bibliografía]
16. Ríos Morgan, Miriam B "Desarrollo de Habilidades Informativas para el aprendizaje: una propuesta para la escuela de Economía de la UAS". México: Universidad Autónoma de Sinaloa. In http://www.uasnet.mx/iies/eventos/ponencias/mesa2/miriam_rios_morgan.htm 2000. [bibliografía]
17. Ríos Morgan, Miriam B. "Information Competencies: The Case Study of

AUS Economics in México. In 66th IFLA Council and General Conference, Jerusalem, Israel. Available at: <http://www.ifla.org/IV/ifla66/papers/120-171e.htm>

18. <http://library.csusm.edu/departments/ilp/ALFIN/alfinweb/index.htm>.
[Bibliography]

19. Tecuatl Quechol, Graciela. (2002). "El usuario de información" [Electronic Version]. Liber: Revista de Bibliotecología, 4, 3-4. Retrieved July 4 from <http://eprints.rclis.org/archive/00003494/01/tecuatl.pdf>.

20. UACH. (1999). "Guía General para el Diseño e Implementación de Programas de Educación de Usuarios en las Bibliotecas Universitarias". Retrieved June 15, 2006 from Universidad Autónoma de Ciudad Juárez Web site In <http://www.uacj.mx/Dia/Cursos/dhi/docs/doc02.htm#PRESENTACION>.

21. Villalobos Clavería, Alejandro y Muñoz A., Maria Eugenia. "Implementación de una Estrategia Educativa para el Acceso a Bases de Datos y Recursos de las Nuevas Tecnologías de la Información". Chile: Sistema Bibliotecario de la Universidad de Concepción. In <http://www.reduc.cl/congreso/pona10.PDF>. 2002 [Bibliografía]

Documents with extended bibliography

1. Mears, Berenice. Recommended Bibliography on Information Literacy. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Retrieved January 2006 from: <http://bivir.uacj.mx/dhi/BibliografiaRec/Default.htm>.
2. Sonntag, Gabriela. Conferences in Spanish on Information Literacy. Universidad del Estado de California at San Marcos. Retrieved January 2006 from: <http://library.csusm.edu/departments/ilp/ALFIN/alfinweb/Ponencias.htm>
3. Sonntag, Gabriela. Bibliography in Spanish on Information Literacy. Universidad del Estado de California en San Marcos. Retrieved January 2006 from: <http://library.csusm.edu/departments/ilp/ALFIN/alfinweb/Libros.htm>.
4. Link and Resources on Information Literacy Report. Retrieved January 2006 from: www.r020.com.ar/enlaces/reporte.php?r_id=40.

Background Bibliography

22. Córdoba González, Saray. (1991). Aplicación de la Metodología Participativa para la Formación de Usuarios. In Revista de Bibliotecología y Ciencias de la Información, 6, 13-18.
23. X Declaración Sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

- (1997). In Tünnerman B., Carlos. (Ed.), La Educación Superior Frente al Cambio. CSUSCA, San José, Costa Rica.
24. Jiménez Denis, Miguel A. (1992). La Educación y Formación de Usuarios de la Información como Elemento a Considerar en la Planificación de los Servicios de Información. In Ciencias de la Información, 23, 36-40.
25. Jiménez Denis, Miguel A. (1991). Los No-Usuarios de la Información: Una Categoría Importante para la Educación y Formación de Usuarios de la Información. In Ciencias de la Información, 22, 22-27.
26. Camargo León, Ernestina. (1992). Formación de Usuarios: Un Programa Integral del Centro de Información Petrolera de IMP. In Seminario de IIE - IMP – ININ sobre Especialidades Tecnológicas, 6, Salazar, Estado de México. CUIB.
27. Gordillo Gordillo, Roberto Antonio. (1987). La Importancia del Papel de los Profesores para Lograr que los Estudiantes Utilicen las Biblioteca Públicas Óptimamente. In Revista Patria, 1, 11-12. CUIB.
28. Lonngi Rojas, Natalia. (1984). Instrucción Programada para Usuarios de Bibliotecas Universitarias: Una Alternativa. In Encuentro de Bibliotecarios de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1983: México, D.F. (pp. 207-212). UNAM, Dirección General de Bibliotecas. [User Education]
29. Pombo Saavedra, Delia. (1975). Anotaciones Sobre el Curso de Información Química Bibliográfica de la Facultad de Química de la UNAM. In Jornadas Mexicanas de Biblioteconomía, 6, 1974, Guanajuato, Gto. (pp. 212-225). AMBAC.
30. Sosa Esquivel, Elvia Nohemí. (1988). El Entrenamiento de Usuarios en Instituciones de Investigación: el caso del IIE. In Jornadas Mexicanas de Biblioteconomía, 17, 1986, Puebla, Pue. (pp. 131-141). AMBAC.
31. Verdugo Sánchez, José Alfredo. (1993). Hacia un Concepto de Formación de Usuarios y Propuesta de un Programa. In Investigación Bibliotecológica, 7, 4-15.



IV. Nordic countries: Finland, Denmark, Norway and Sweden Information Literacy State-of-the Art Report

November, 2006

Eva Tolonen
Information Literacy Specialist
Helsinki University of Technology Library,
Helsinki, Finland
eva.tolonen@tkk.fi

A. Introduction

1. Nordic cooperation

The Information Literacy issues have been addressed also at a Nordic level through NordINFOLIT, which is a Nordic collaboration to encourage development, to find common solutions and to document current Nordic and national projects in the field information literacy. This collaboration was formed in 2001 with support from the Nordic Council for Scientific Information, which ceased to function as an organization in 2004. The activities in the still continuing collaboration in information literacy (through NordINFOLIT) focus on summer schools, seminars on standards and guidelines and international conferences. A web forum and network for discussing and documenting Nordic information literacy activities are still functioning due to efforts done among the members. The NordINFOLIT steering committee has members from all Nordic countries.

In the Nordic countries the terms used for information literacy (IL) refer to competencies. In Danish the word used is “informationskompetence”, in Norwegian “informasjonskompetanse” and in Swedish “informationskompetens”. The Finnish word used is “informaatiolukutaito”, which is literally information literacy.

In the Nordic countries the initiatives regarding information literacy started in institutions of higher education and delivering training in all aspects of IL has been on the agenda of several academic libraries. As examples could be mentioned Chalmers University of Technology in Sweden, which from the beginning of 1980 developed comprehensive programs in information literacy and Helsinki University of Technology in Finland, which have got their courses for students in information retrieval integrated in the curriculum of the university already in the 1970s. Today the Bologna-process or the harmonization of the

structure of university education in Europe gives a opportunity to intensify the integration of IL into the university studies in the Nordic countries.

2. National policies and activities

a. Denmark

In the Danish university law (Lov nr 403, 28/05/2003) the libraries are mentioned very shortly and the information retrieval skills among the students and their IL capabilities are not at all referred to. In a strategic report for Danish university libraries issued in 2003 by the Board of University Principals (Rektorkollegiet) is the term information literacy not mentioned but the concept information retrieval is mentioned in connection with e-learning.

(<http://www.rks.dk/sider/publikationer/danske/videntiltiden.pdf>).

The aim of the Forum for User education at the Danish Research Library Association is to introduce the information literacy on the agenda in the educational institutions. The information literacy is a growing activity in Danish Libraries and the Danish Electronic Research Library (DEF) initiative has influenced information literacy developments in higher education.

b. Finland

The Finnish Ministry of Education has in its development plan "Education and Research 2003 – 2008" stated that "libraries will contribute to the development of teaching and study methods and on their part ensure that students graduating from universities have information literacy competencies"

(<http://www.minedu.fi/julkaisut/koulutus/2004/opm08/opm08.pdf>)

The Finnish Virtual University, which is a state funded project, prepared a study program for information literacy. The central aim of the project, which is coordinated by the University of Helsinki, is to integrate information literacy as part of academic studies. The purpose of the information literacy curriculum is to define the central elements of information literacy and assist in the development of the contents of courses in information skills. The recommendation describes the minimum level of objectives in information literacy. The integration of the recommended curriculum in the study programs of Finnish universities would greatly enhance the comparability of degrees and the transferability of credits from one university to another. (<http://www.helsinki.fi/infolukutaito/english/recommendation.pdf>)

c. Norway

In Norway, in the Kvalitetsreformen, which mean reforming the quality in the Norwegian higher education, the libraries were not much mentioned. But in the report issued by Universitets- og Hogskoleradet (The council for Norwegian universities and colleges) and based on this "Kvalitetsreformen" is the role of the library determined as an essential part in the learning

processes of the students by guiding the students through the information flow and contribute to enhance their competency in information literacy. (<http://www.uhr.no/utvalg/bibliotek/Notatkvalitetsreformen2004.htm>)

Regarding the role of school libraries there is an other committee (Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om kultur for læring) indicating that it is natural for these libraries to take a part as a learning arena in the work to develop learning strategies, information literacy and digital competency. (<http://www.stortinget.no/inns/2003/pdf/inns-200304.268.pdf>).

d. *Sweden*

In the Swedish Law for Higher Education (Hogskolelagen 2002), Chapter 1 Section 9 is stated that the higher education shall also develop the students' ability to seek and evaluate knowledge on a scientific level and to follow the development of knowledge. This is a part of what is today often expressed by the concept "information literacy".

Most of the IL-projects in the library sector is initiated by BIBSAM, a department within the Royal Library (National Library of Sweden), with the main objective to enhance and increase the efficiency of information provision for higher education and research. (<http://www.kb.se/BIBSAM>)

One of the IL-projects commissioned by BIBSAM is a national survey concerning the implementation of IL. The project was aimed at giving a description of the implementation of the IL as described in the Chapter 1, sect. 9 in the Swedish Law of Higher Education. http://www.kb.se/BIBSAM/bidrag/projbidr/avslutade/2005/someone_elses_jo_b.pdf

B. IL Products for Users

In all the Nordic countries different kinds of tutorials have been developed. In Denmark, the Metro –project was an example of a project developed as a joint venture between the Library and the Faculty at the Aarhus School of Business. The METRO-project was a virtual learning resources centre using a metro map metaphor to guide students to quality information and learning resources.

Another project, which has been very successful, is the SWIM – Streaming Web-based Information Modules – project developed by the Aalborg University Library, which use streaming-server technology, in which the tutorial enables the student to make a number of choices about search strategy and problem solving. SWIM is based on Carol Kuhlthau's (1994) model of the information searching process. The SWIM modules link together project work, information searching and the student's emotional state while working. (<http://www.swiminfo.dk>).

The SWIM-program is also used at Chalmers University of Technology in Sweden and adapted and translated to the needs of the Business School in Bergen, Norway. (<http://www.ub.uib.no/felles/IK/index.htm>)

VIKO is an interactive E-learning tool, developed at the NTNU Library. The VIKO concept is based on information literacy, focusing on problems and solutions. (<http://www.ub.ntnu.no/viko/en/start.php>)

A catalogue of virtual courses and tutorials in information retrieval and management at Finnish university libraries could be accessed at <http://www.helsinki.fi/opiskelijakirjasto/hankkeet/arkisto/tiedonhallinta/oppimateriaalit.html>. The catalogue includes also courses, which have been translated in English and it gives a comprehensive picture of what has been done in Finland.

C. Publications

1. Reviews

- a. Skaerbak, H. 2005. Informationskompetence i politisk planlaegning i Norden. *DF-Revy* 2005, vol 28, nr. 3. pp. 14-16.
- b. Virkus, S. 2003. Information literacy in Europe: a literature review. *Information Research* 8(4), paper no. 159. [Available at <http://informationr.net/ir/8-4/paper159.html>]
- c. Sinikara, K. & Jarvelainen, L. 2003. Information literacy development in Finland. *Library Review* 52(7) 333-339.
- d. Skov, A & Skaerbak, H. 2003. Fighting an uphill battle: teaching information literacy in Danish institutions of higher education. *Library Review* 52(7) 326-332

2. Other publications:

- a. Blaabjerg, N.J- 2005. User centered information literacy education – applications of multimedia in e-learning and blended learning. The 3rd international conference on Education and Information Systems: EISTA 2005. Orlando, Florida, USA [accessed in March 2006 at http://www.swiminfo.dk/pdf/EISTA05_E721YC.pdf]
- b. Bang, T., Groenbaek, K. & Steen Hansen, P. Using a metro map metaphor organizing web-based learning resources. Aarhus School of Business [accessed in March 2005 at: <http://www.daimi.au.dk/~kgronbak/homepage/pubs/Bang-Gronbak-Hansen.pdf>]
- c. Heinstroem, J. 2003. Five personality dimensions and their influence on information behaviour. *Information Research* 9(1) paper 165. [Available at <http://InformationR.net/ir/9-1/paper165.html>]
- d. Perselli, Ann-Katrin. 2002 . Technology students and information management – a study of information literacy at Linköping Institute of Technology influenced by grounded theory). Uppsats. Borås.(Teknologistudenter och informationshantering – en studie om

informationskompetens vid Linköpings Tekniska högskola influerad av grounded theory)
[accessed in March 2006 at <http://www.hb.se/bhs/slutversioner/2002/02-25.pdf>]

3. *Standards*

The ACRL information literacy standards have been translated to Finnish and Swedish. The Finnish translation is accessible at: <http://www.helsinki.fi/opiskelijakirjasto/hankkeet/arkisto/infoluku/osaamistavoitteet.htm>, and the Swedish preliminary version is available in a printed version.

D. Organizations

All the national library organizations have working groups dealing with information literacy issues. As an example already mentioned in the introduction is the Forum for User education at the Danish Research Library Association is to introduce the information literacy on the agenda in the educational institutions. At the Nordic level the activities is channeled through NordINFOLIT.

E. Training the trainers

The Nordic Summer Schools have been arranged yearly since 2002 by NordINFOLIT and a local working group from the arranging Nordic country, which changes every year.

The aim of the summer schools is to promote the competence and to strengthen the Nordic network of librarians interested in information literacy and learning processes.

Also the national library organizations and their working groups are arranging seminars and training sessions.

F. Communication

Forthcoming conferences

Creating Knowledge IV: Empowering the student through cross-institutional collaboration. International conference in Copenhagen, August 16-18, 2006

The conference is organized on the behalf of NordinfoLIT, the Nordic Forum for Collaboration on Information Literacy, by the Forum of User Education, which is an interest group of the Danish Association of Research Libraries. Co-organizers are the Danish Network for University Pedagogy, a grassroot initiative of university teachers with intentions to develop the quality of university education and teaching. This is the fourth conference on Creating Knowledge, the former CK conferences have been in twice in Malmo, Sweden and in Akureyri, Iceland. A link to these former conferences is on the conference homepage. <http://www.ck-iv.dk/>

All the national library associations have their list serves, which also can be used for IL-issues. In addition to these there are also specific list-serves meant only for IL-discussions. As an example could the Swedish list for librarians responsible for learning issues in the Swedish technical universities. All these list are restricted and could be used only by their members, who would have to be approved by the list operator.

G. Conclusions

H. References

V. Russia
Information Literacy State-of-the Art Report
April, 2007

Alexander Fedorov
President of Russian Association for
Film & Media Education
Moscow, Russia
fedor@pbox.ttn.ru

Natalya Gendina
Doctor of Pedagogy
Kemerovo State University
of Culture and Arts.
Kemerovo, Russia
nii@art.kemerovonet.ru

Vera Petrova
Senior Advisor,
European Computer Driving License
Moscow, Russia.
vera.petrova@ecdrl.ru

a. Introduction

Basic Concepts of Information Literacy: Russian Point of View. Relation to Other Competencies. Information Competencies and Life-Long Learning.

There is a number of widespread terms often used as synonyms both in Russia and many other countries: “information literacy”, “information culture”, “information knowledge” “information competency”, “media literacy”, “multimedia literacy”, “computer literacy”, “media culture”, “media awareness”, “media competence”, etc.

For example, N.I. Gendina, who analyzed various definitions related to information culture, points to this terminological inconsistency: in the modern world, “no unified terms such as ‘computer literacy’, ‘information literacy’ or ‘information culture’, often without clear definitions, increasingly replace such semantically close notions denoting human information knowledge and abilities as ‘library and bibliography culture’, ‘reading culture’, ‘library and bibliography knowledge’, and ‘library and bibliography literacy’” [Gendina, 2005, p. 21].

Regarding media literacy as a major component of information literacy, it would be worth referring to a survey conducted among international experts in this field [Fedorov, 2005]. Many of them agreed (and were absolutely right) that media literacy was a result of media education. Yet there are certain discrepancies and confusion between such terms as “media education”, “media literacy”, and “media studies”.

Famous Russian linguist Sergey Ozhegov defines **culture** as (1) the sum total of economic, social, and spiritual achievements of human beings; (2) the state or quality of being **cultured**, i.e., being at a high level of cultural development or corresponding to it; (3) the raising of plants or animals; (4) a high level of something, the development or improvement of an ability [Ozhegov, 1989, p. 314]. Hence it follows that **media culture** (e.g., **audiovisual culture**) is the sum total of material and intellectual values in the sphere of media and a historically defined system of their reproduction and functioning in society. In relation to the audience, it may be a system of personality development levels of a person capable of media text perception, analysis, and appraisal, media creativity, and assimilation of new media knowledge.

According to N.A. Konovalova, **personality media culture** is the dialogue way of interaction with the information society, including the value, technology, and personality-creativity components, and resulting in the development of interaction subjects [Konovalova, 2004, p. 9].

Information culture may also be regarded as a system of personality development levels, a “component of human culture and the sum total of sustained skills and ongoing application of information technologies (IT) in one’s professional activity and everyday practice” [Inyakin, Gorsky, 2000, p. 8].

N.I. Gendina believes that “**personal information culture** is a part of human culture, the sum total of information world outlook and system of knowledge and skills ensuring independent purposeful activity to meet individual information needs by using both traditional and new information technologies. This component is a major factor of successful professional and nonprofessional work and social protection of an individual in the information society” [Gendina, 2005, p. 21].

Y.S. Inyakin and V.A. Gorsky point out that the model of shaping information culture includes personality culture components (knowledge, value and goal system, experience of cognitive and creative activity and communication) in relation to IT components (databases, Internet, TV, applications, e-mail, PowerPoint, etc.) [Inyakin, Gorsky, 2000, p. 10].

In our opinion, the notion of **information culture** is broader than **media culture**, because the former pertains to complex relationships between personality and any information, including media and the latter relates to contacts between the individual and media.

Comparing traditional dictionary definitions of the terms “literacy” and “competence” also reveals their similarity and proximity.

For example, S.I. Ozhegov defines the term “**competent**” as (1) knowledgeable and authoritative in a certain area; and (2) possessing competence, and the term “**competence**” as (1) the matters one is knowledgeable of; and (2) one’s powers or authorities [Ozhegov, 1989, p. 289]. The same dictionary defines a **literate** person as (1) able to read and write, also able to write correctly, without mistakes; and (2) possessing necessary knowledge or information in a certain area [Ozhegov, 1989, p. 147].

Encyclopedic dictionaries define **literacy** as (1) in a broad sense - the possession of speaking and writing skills in accordance with standard language requirements; (2) in a narrow sense – the ability to read only or to read and write simple texts; and (3) the possession of knowledge in a certain area [Soviet *Encyclopedic Dictionary*, 1984, p. 335]. The term **competency** [*compete(re)* (to) achieve, meet, be fitting] is defined as (1) the powers given by a law, statute or another enactment to a concrete office or an official; and (2) knowledge or experience in a certain area [Soviet *Encyclopedic Dictionary*, 1984, p. 613].

There are many other definitions of literacy and competence (competency), but in general, they only differ stylistically.

Regardless of the similarity of definitions of “competence” and “literacy”, we are inclined to agree with N.I. Gendina that in popular understanding, “the word ‘literacy’ has a connotation of simplicity and primitiveness, reflecting the lowest, elementary, level of education” [Gendina, 2005, p. 21]. At the same time, the term “**competence**” seems to be more articulate and precise in relation to human knowledge and abilities than the general and multivalent term “**culture**”.

Such terms as “information literacy”, “media literacy”, “information culture of personality” or “personality media culture” were used in some writings of past years [Fedorov, 2001; 2005 etc.], but the above terminological analysis leads us to the conclusion that the terms “**information competence**” and “**media competence**” are more accurate in denoting the individual’ abilities to use, critically analyze, appraise, and transfer information and media texts in various types, forms, and categories and to analyze complex information processes and media functioning in society. In doing so, **media competence** can be regarded as a component of the more general term “**information competence**”.

Naturally, it is assumed that human information competence can and must be improved in the process of life-long learning. This is the case for school and university students, economically active population and retired citizens (e.g., the information literacy development program for retired citizens at the Media Education Center of the South Urals University in Chelyabinsk).

We have developed a classification of information literacy/competence indicators (see Table 1) mindful of the approaches of R. Kubey, J. Potter, and W. Weber and the six basic dimensions of media education, outlined by leading British media educators [Bowker, 1991; Hart, 1997, p. 202; Buckingham and Sefton-Green, 1997, p. 285 etc.]: **media agency** (studying media text authors' work, functions, and goals), **media categories** (studying media/media text typology – forms and genres), **media technologies** (media text creation methods and technologies), **media languages** (i.e., verbal, audiovisual, and editing aspects of media texts), **media representations** (ways of presenting and rethinking reality in media texts, authors' concepts, etc.), and **media audiences** (audience and media perception typologies).

Besides, we outlined the high, medium, and low levels of development for each information literacy/competence indicator. Undoubtedly, this kind of typology is rather tentative. Yet it gives an idea of a differentiated approach to information literacy/competence development when the high level of the communication or creativity indicators may be accompanied by the low level of the appraisal indicator. As for the perception indicator, many people may have one expressed indicator (e.g., "initial identification") while the rest of them may be undeveloped, "dormant". One thing is clear: high-level information literacy/competence is impossible without a developed media perception and ability to analyze and appraise media texts. Neither the frequency of communication with media nor media text creation skills by themselves can make the individual informational literate/competent.

Table 1. Information Literacy/Competence Classification

№	Information Literacy/Competence Indicators	Description of Information Literacy/Competence Indicators
1	Motivation	Motives to contact information flow: genre- or subject-based, emotional, epistemological, hedonistic, psychological, ethical, intellectual, esthetic, therapeutic, etc.
2	Contact (Communication)	Frequency of contact/communication with information flow
3	Content	Knowledge of media terminology, theory, and history
4	Perception	Ability to perceive information flow (including media texts)
5	Interpretation/Appraisal	Ability to analyze critically the functioning of information flows and media in society and media texts of various genres and types, based on perception and critical thinking development levels
6	Activity	Ability to select information and media and to create/distribute one's own information; self-training information skills
7	Creativity	Creative approach to different aspects of information/media activity (perceptive, play,

	artistic, research, etc.)

Detailed descriptions of the audience's media literacy development levels for each indicator (based on the above classification) are given in Tables 2-8.

Table 2. Motivation Indicator Development Levels

№	Motivation Indicator Development Levels	Description of Motivation Indicator Development Levels
1	High	A wide range of genre- or subject-based, emotional, epistemological, hedonistic, psychological, creative, ethical, intellectual, and esthetic motives to contact information flows, including: • media text genre and subject diversity; • new information; • recreation, compensation, and entertainment (moderate); • identification and empathy; • confirmation of one's own competence in different spheres of life, including information; • search of materials for learning, scientific, and research purposes; • esthetic impressions; • philosophic/intellectual; • ethical or esthetic dispute/dialogue with information message authors and critique of their views; • learning to create one's own information messages.
2	Medium	A range of genre- or subject-based, emotional, epistemological, hedonistic, psychological, ethical, and esthetic motives to contact information flows, including: • information and media text genre and subject diversity; • thrill; • recreation and entertainment; • identification and empathy; • new information; • learning ethical lessons from information messages; • compensation; • psychological "therapy"; • esthetic impressions; • weakly expressed or absent intellectual and creative motives to contact; • information flows.
3	Low	A narrow range of genre- or subject-based, emotional, hedonistic, ethical, and psychological motives to contact information flows, including: • entertainment information and media texts <u>only</u>; • thrill;

		• recreation and entertainment; • compensation; • psychological “therapy”; • absent esthetic, intellectual, and creative motives to contact information flows.

Of course, the above motives largely depend on such factors as the environment (micro and macro), communication conditions, heredity/genetic code, education/upbringing, age, gender, etc.

Table 3. Contact Indicator Development Levels

№	Contact Indicator Development Levels	Description of Contact Indicator Development Levels
1	High	Everyday contacts with various types of information flows and texts.
2	Medium	Contacts with various types of information flows and texts a few times a week.
3	Low	Contacts with various types of information flows and texts a few times a month only.

This indicator is ambivalent. On the one hand, the audience’s high level of contacts with various information flows does not automatically mean the high level of information literacy in general (one may watch TV, videos or DVDs for hours every day but be still unable to analyze media texts). On the other hand, low-frequency contacts may mean not only the individual’s introvert character but also his high-level selectivity and reluctance to consume bad-quality (in his opinion) information.

Table 4. Content Indicator Development Levels

№	Content Indicator Development Levels	Description of Content Indicator Development Levels
1	High	Knowledge of most of the basic terms, theories, and history of mass communication and information; clear understanding of mass communication processes and information effects in the social and cultural context.
2	Medium	Knowledge of some basic terms, theories and facts of history of mass communication processes and information effects.
3	Low	Lack of knowledge (or minimum knowledge) of basic terms, theories and facts of history of mass communication processes and information effects.

Table 5. Perception Indicator Development Levels

№	Perception Indicator Development Levels	Description of Perception Indicator Development Levels

1	High: “comprehensive identification” (with the author of an information message or media text)	Identification with the author of an information message or media text with basic components of primary and secondary identification preserved.
2	Medium: “secondary identification” (with a character (actor) of an information message or media text)	Identification with a character (actor) of an information message or media text, i.e., the ability to empathize with a character of a message or text, to understand his/her mentality, motives, and perception of certain elements of the message or text (details, etc.)
3	Low: “primary identification” (naïve perception of an information message or media text)	Emotional and psychological connection with the environment and story line (sequence of events) of a message, i.e., the ability to perceive the sequence of events of a message (text) and naive identification of reality with the content of any text; assimilation of the message environment.

When analyzing perception indicator development levels, it should be noted that the majority of people remember 40 percent of what they saw and 10 percent of what they heard [Potter, 2001, p. 24], and that the perception of information is both an *active* and *social* process [Buckingham, 1991, p. 22].

The conclusion that follows is that there are many factors contributing to the success of pop culture texts: reliance on folklore and mythology; permanency of metaphors; consistent embodiment of the most sustained story lines; synthesis of the natural and supernatural; addressing the emotional, not the rational, through identification (imaginary transformation into characters and merger with the aura of a work); protagonists’ “magic power”; standardization (replication, unification, and adaptation) of ideas, situations, characters, etc.; motley; serialization; compensation (illusion of dreams coming true); happy end; rhythmic organization of movies, TV programs or video clips where the audience is affected not only by the content of images but also their sequence; intuitive guessing at the audience’s subconscious strivings; etc.

Table 6. Interpretation/Appraisal Indicator Development Levels

No	Interpretation/Appraisal Indicator Development Levels	Description of Interpretation/Appraisal Indicator Development Levels
1	High	Ability to analyze critically the functioning of information flows and media in society given various factors, based on highly developed critical thinking; analysis of messages and texts, based on the perceptive ability close to comprehensive identification; ability to analyze and synthesize the spatial and temporal form of a text; comprehension and interpretation implying comparison, abstraction, induction, deduction, synthesis, and critical appraisal of the author’s views in the

		historical and cultural context of his work (expressing reasonable agreement or disagreement with the author, critical assessment of the ethical, emotional, esthetic, and social importance of a message, ability to correlate emotional perception with conceptual judgment, extend this judgment to other genres and types of information messages, connect the message with one's own and other people's experience, etc.); this reveals the critical autonomy of a person; his/her critical analysis of the message is based on the high-level content, motivation, and perception indicators.
2	Medium	Ability to analyze critically the functioning of information flows and media in society given some most explicit factors, based on medium-level critical thinking; ability to characterize message characters' behavior and state of mind, based on fragmentary knowledge; ability to explain the logical sequence of events in a text and describe its components; absence of interpretation of the author's views (or their primitive interpretation; in general, critical analysis is based on the medium-level content, motivation, and perception indicators.
3	Low	Inability to analyze critically the functioning of information flows and media in society and to think critically; unstable and confused judgments; low-level insight; susceptibility to external influences; absence (or primitiveness) of interpretation of authors' or characters' views; low-level tolerance for multivalent and complex texts; ability to rehash a story line; generally, analysis is based on the medium-level content, motivation, and perception indicators.

Table 7. Activity Indicator Development Levels

№	Activity Indicator Development Levels	Description of Activity Indicator Development Levels
1	High	Practical ability to choose independently and create/distribute messages or texts (including those created personally or collectively) of different types and genres; active information/media self-training ability.
2	Medium	Practical ability to choose and create/distribute messages or media texts (including those created personally or collectively) of different types and genres with the aid of specialists (consultants).
3	Low	Inability (or very weakly expressed ability) to choose and create/distribute messages or texts; inability or reluctance to engage in information/media self-training.

Table 8. Creativity Indicator Development Levels

№	Creativity Indicator	Description of Creativity Indicator Development Levels

	Development Levels	
1	High	Expressed creativity in different types of activity (perceptive, play, esthetic, research, etc.) connected with information flows and media (including computers and Internet).
2	Medium	Creativity is not strongly expressed and manifests itself only in some types of activity connected with information flows and media.
3	Low	Creative abilities are weak, fragmentary or absent at all.

Regretfully, there is a danger of narrowing down information literacy/competence to computer or Internet literacy levels (which is the case with some Russian organizations and associations). In our view, such practices ignore influential mass media (the press, TV, radio, and cinema), which is a discriminatory approach to the problem.

Thus we arrive at the conclusion that ***the information literacy/competence of personality is the sum total of the individual's motives, knowledge, skills, and abilities (indicators: motivation, contact, content, perception, interpretation/appraisal, activity, and creativity) to select, use, create, critically analyze, appraise, and transfer information messages and media texts in various forms and genres and to analyze the complex processes of information flows and media functioning.***

Official documents issued by the Russian Government emphasize the importance of information literacy in modern society. In particular, the creation of a New Perspective Russian Youth Information Network is one of the priority areas in the Youth Policy Strategy for 2006-2016, developed by the Russian Ministry of Education and Science. It is aimed to involve young men and women in the process of search, creation, application, and popularization of relevant information and values needed for a higher quality of life in Russian society, and development of mechanisms and forms of access to information for youth audiences. There is also a clear understanding of the e-Government concept in Russia.

The organizations that have played a key part in popularizing the information literacy concept include: IPOS UNESCO IFAP (Russia); the Russian Library Association; the All-Russian School Libraries Association; the UNESCO Institute for IT in Education; the State Research Institute of Information Technologies and Telecommunications; the Russian IFLA Section for Information Literacy; the Russian Communicative Association; and the Intel's "Learning for the Future Programme".

IT is a common core subject in all Russian schools that helps promote information literacy. Many universities and teacher training colleges have IT schools within their structure to train IT specialists and instructors for educational institutions of different levels.

References

- Baake, D. and all (Eds.) (1999). *Hanbuch Mediaen: Medienkompetenz. Modelle und Projecte*. Bonn: Bundeszentrale fur Politische Bildung, 308 p.
- Blumeke, S. (2000). *Mediaenpadagogische Kompetenz*. Munchen: KoPad-Verlag, 400 p.
- Bowker, J. (Ed.) (1991). *Secondary Media Education. A Curriculum Statement*. London: British Film Institute.
- Buckingham D., Sefton-Green, J. (1997). Multimedia Education: Media Literacy in the Age of Digital Culture. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick and London: Transaction Publishers, p.290.
- Buckingham, D. (1991). Teaching about Media. In: Lusted, D. (Ed.). *The Media Studies Book*. London – New York: Routledge, pp.12-35.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.
- Fedorov A.V. and others. *Media Education. Media Pedagogic. Media Journalism*. CD-ROM. Moscow: IPOS UNESCO IFAP (Russia), 2005.
- Fedorov A.V. Media Education and Media Literacy in Knowledge Societies // *UNESCO Between Two Rounds of the WSIS*. Moscow: Institute for Information Society Development, 2005. P.329-339.
- Fedorov A.V. Media Education Specificity for Pedagogical Institutes' Students // *Pedagogic*. 2004. No 4. P.43-51.
- Fedorov A.V. Media Education: Creative Lessons for Students and Schoolchildren // *Innovations in Education*. 2006. No 4. P.175-228.
- Fedorov A.V. *Media Education: History, Theory and Methodology*. Rostov: CVVR Publishing, 2002. 708 p.
- Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.
- Gendina N.I. Information Literacy or Information Culture: Alternative or Unanimity (outcomes of Russian researches) // *School Library*. 2005. No 3. P.18-24.
- Hart, A. (1997). Textual Pleasures and Moral Dilemmas: Teaching Media Literacy in England. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick and London: Transaction Publishers, p.202.
- Iniakin Yu.S., Gorsky V.A. From Information Culture Towards Personal Culture // *Post-Secondary Training*. 2000. No 10. P.6-10.
- Konovalova N.A. *Media Culture Development of Pedagogical Institute Students*. Ph.D. Dissertation. Vologda, 2004. P.9.
- 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.
- Ozhegov S.I. *Russian Dictionary*. Moscow: Russian Language Publishing House, 1989. 924 p.
- Potter, W.J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.
- Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.
- Weber V. Portfolio of Media Literacy // *Informatics and Education*. 2002. No 1

b. IL Products for Users

Russian higher learning institutions and their research branches contribute considerably to the promotion of information literacy. For example, the Kemerovo State University of Culture and Arts runs a Research Institute for IT in the Social Sphere, a regional branch of the UNESCO “Information for All” Programme in Russia (Director: professor N.I. Gendina; <http://nii.art.kemerovonet.ru/index.php>). The Institute is a research facility studying information literacy and information culture problems. Its strategy aims to develop a theoretical and methodological foundation to prepare citizens for life in the information society; and technology and methodology of information education.

The Institute conducts tests and experiments to introduce into practice ways and means ensuring a higher level of information literacy for different population categories, conferences and workshops and prepares publications.

It has developed, tested, and applied (not only in Kuzbass but also in other regions) a concept and technology of a personal information culture formation and created a set of teaching and learning materials for a higher efficiency of work in that area at general and specialized secondary and higher education institutions and libraries.

The concept was developed as a result of streamlining information training terms and definitions, identifying the information nature of radical changes in modern education, and understanding the close relationship between education quality and one’s information culture development level.

The concept provided for the development of a training course model (“Fundamentals of a Personal Information Culture Formation”) that underlay a set of tutorials for different categories of learners: school students from the 1st to the 11th grade, teachers, undergraduates and postgraduates of educational institutions of culture and arts. All those tutorials, regardless of user categories, have the same purpose – helping users in the “information explosion” environment and teaching them rational techniques of information search, analysis, and synthesis and methods of “information self-service”. The integrative character of the course helps to achieve this goal, because it results from achievements in many disciplines – IT, library and bibliography science, applied linguistics, functional stylistics, text theory, applied psychology, logics, and reading culture.

The course model is based on general methodological principles of information education: cultural studies approach, systemic approach, integration, activity approach, technology approach, and continuity. The activity approach means that the course is structured mindful of the user’s training or professional information needs, not the standpoint of the librarian or IT specialist trying to explain to teachers or learners the structure of the library, information service or PC and details of library, bibliography, information or computer technology.

Each tutorial contains the following main sections: “Information Resources and Information Culture in Society”, “Major Types of Information Search Tasks and Solution Algorithms”, “Analytical and Synthetical Work with Information Sources”, and “Technologies of Preparation and Presentation of Results of Users’ Training or Professional Activity (Teaching, Learning, and Research)”.

These sections constitute the obligatory invariable part of the course, aimed to accomplish the following objectives: giving learners an idea of world civilization accession to the information society; explaining to them the complexity and diversity of information resources to them; teaching them data search and analysis algorithms, data retrieval, appraisal, and processing, resulting in new data; and the technology of preparation and presentation of results of users’ training, research or professional activity.

The variable part of the course “Fundamentals of a Personal Information Culture Formation” is made mindful of such factors as age, type and level of training, character of activity (learning, working), branch specialization, information culture level, information needs, etc.

This is reflected in the selection of both training content and publications included in recommended literature lists. Although the tutorials are strictly profiled (for school learners and teachers, university students and instructors), their application can be extended. Based on the activity approach and the invariable “core” of the course, it is possible to develop diverse training programs on basic aspects of information culture. For example, a tutorial for senior high school students can easily be transformed into a tutorial for specialized secondary education institutions. Likewise, a tutorial for higher learning institutions of culture and arts can be adjusted for students of technology, agriculture, medicine, etc. Tutorials for teachers, researchers, and postgraduates are also adjustable.

The work carried out along this line for many years by the Institute was summarized in the fundamental monograph *Formation of a Personal Information Culture: Theoretical Principles and Modeling of the Syllabus’s Content* by N.I. Gendina, N.I. Kolkova, G.A. Starodubova, and Y.V. Ulenko (Moscow, 2006, p. 512).

Russian scholars actively participate in international projects studying citizens’ information literacy. In 2006, Professor N.I. Gendina, a member of the Standing Committee of the IFLA Section for Library Theory and Research (LTR), took part in the international project IFLA’s Role in Diffusing Professional Norms and Standards in Librarianship, organized by LTR and Division VII: Education and Research. The study was part of preparation for the 72nd IFLA General Conference in Seoul (August 2006).

The study was aimed to assess IFLA's role in promoting citizens' information literacy, to define the notion of information literacy by Russian experts, to identify barriers to a higher level of citizens' information literacy, and to formulate Russian specialists' recommendations to this effect. The IFLA list of questions underlay an information literacy survey conducted among leading Russian librarianship and information experts. Its results were presented in the report in English forwarded to IFLA (see <http://www.ifla.org/IV/ifla72/papers/137-Gendina-en.pdf>). N.I. Gendina made a report and a presentation (IFLA's Role in Diffusing Professional Norms and Standards in Librarianship: International Project Results in Russia) at the 72nd IFLA General Conference in Seoul (August 2006).

The European Computer Driving License Program (ECDL) for PC users' higher level of information literacy and knowledge standards is being carried out in Russia for the last several years. The ECDL uniform qualification standard was developed under the auspices of the European Commission to modernize public administration, education, and business. Since 1995, largely due to the Commission's official recommendations, ECDL certification has become a global standard of user competence, recognized and practiced by international organizations (UNDP, UNESCO, Red Cross), ministries of education (Australia, Austria, Holland, Hungary, Italy, Jordan, Poland, and Norway), and government e-learning programs (UK, Germany, Estonia, Hungary, Italy, and Norway). The program is carried out in 70 percent of the world's countries.

In 2005, IPOS UNESCO IFAP (Russia) and ECDL signed a cooperation agreement. The same goals and similar ideological principles made it possible for ECDL and UNESCO to take joint efforts to promote the information society in Russia and ensure citizens' access to global network resources.

Shaping information and knowledge society is an urgent task of social development. To provide public access to information resources and to solve the problem of education for all, the governments of many countries and international organizations develop technical infrastructure, computerize civil service and public administration, and introduce into practice electronic recordkeeping and interactive systems of contacts with citizens. Yet citizens are still unable to take advantage of those opportunities and to understand how ICT can be used for effective self-realization. Investment in ICT has so far been ineffective.

The World Summit on the Information Society (WSIS) and UNESCO flagship programmes' ("Information for All" and "Education for All") conferences pointed to this outstanding problem. In May 2005, the Council of Europe adopted the Declaration of Human Rights and Rule of Law in the Information Society to implement those provisions through multilateral partnership governance in the interests of the State, business, and individual.

Government initiatives in the sphere of information in many countries are aimed to provide citizens, regardless of gender, age, social status or physical ability, with access to information resources, to increase learners' and teachers' mobility, and to involve citizens in interaction with the government through Internet. In view of this, PC users' large-scale training is becoming increasingly important. The e-Citizen program was developed for this purpose.

The program was developed under the auspices of the ECDL Foundation, a leading international organization to create and introduce into practice uniform ICT standards. Its experience of interaction with over 100 IT associations in 166 countries and official support to its efforts by the EU and many national governments made the ECDL Foundation the best candidate to develop such program.

The e-Citizen project is intended for beginners that have never operated a PC but are eager to join the world information community and use the computer in everyday life. Their training performance is confirmed by the independent test at the end of the course. The trainees who pass the test are issued international certificates (ECDL).

The program is being carried out successfully in the UK, Finland, Norway, and other European countries. According to the Price Waterhouse Coopers report of August 2004, prepared for the Chair (the Netherlands), e-Citizen was recognized as the most effective e-learning program for the transition from "access for each" to "knowledge for each". The program is supported by Mr. Pedro Miguel Santos de Sampayo Nunes, Head of Department A: Information Society Strategy and e-Europe; CTO (Commonwealth); No Child Left Behind (USA); and EQUAL – EU Funding.

The course is created by international working groups under the umbrella of the EU, UNESCO, IFIP (International Federation for Information Processing), and CEPIS (Council of European professional Informatics Societies). The experts are divided into three groups: IT specialists, methodologists, and users. IT specialists make recommendations on the modern IT market, popular software, and ICT development tendencies; methodologists develop the content of the course and test questions; and users test them. The resulting Training Plan is approved by the ECDL-F Director and tested in national computer associations in 66 countries. Thus the training course ideally combines international experience with regional and national specifics.

The reports of the European Union High Level Group for Employment and Social Dimension of the Information Society (ESDIS) of October 5, 2001; the European Union High Level Task Force on Skills and Mobility of December 14, 2001; the i2010 Plan: A European Information Society for Growth and Employment; and the United Nations Global E-Government Readiness Report 2005 – from E-Government to e-Inclusion create prerequisites for including ECDL in the activities of international organizations, educational institutions, and governments.

In 2006, the implementation of the e-Citizen pilot project began in the Khanty-Mansiysk Autonomous District (Russia), a pioneer of Russian e-learning. By that time the district administration (as their European counterparts) had already realized the need for citizens' large-scale training in PC skills in order to build an open knowledge society. The pilot project resulted in localized e-Citizen software and its customization given the Russian "e-reality" of public administration, education, etc., which helped, in keeping with modern European tendencies, to redirect e-learning from the technology-based to the competence-centered principle.

IPOS UNESCO IFAP (Russia) is actively involved in creating and distributing information literacy materials for public libraries, community centers, schools, universities, and government offices and regularly conducts information literacy conferences and workshops.

The idea of citizens' information literacy is also supported by the Institute for IT in Education. The Internet Education Federation promotes information literacy for the younger generation. It has provided financial and tutorship support that has resulted in opening over 70 training and resource centers all over Russia and in the development of a training programs package and a web sites complex.

Some media literacy tutorials have been developed by Russian Association for Film and Media Education in the process of introduction of the new, Media Education University Specialization (official registration number 03.13.30) at the Taganrog State Teachers Training Institute.

Since the 1960s, UNESCO has been supporting and promoting the media education concept throughout the world. Media education is regarded as a personality development process by means of media, intended to form a culture of communication with media and to develop creative and communicative abilities, critical thinking, media texts' adequate perception, interpretation, analysis, and appraisal, and media technology-assisted training in different forms of self-expression. Media literacy, resulting from this process, helps the individual to use actively the opportunities offered by information – the press, TV, radio, cinema, and Internet.

The General Curricular Model for Media Education was developed in 1978 under the aegis of UNESCO. It regularly conducts international conferences on media education: in Grunwald (1982), Toulouse (1990), Paris (1997), Vienna (1999), Sevilla (2002), etc.

The UNESCO efforts evoked a response of leading Russian experts in education. In 1991, Dr. Alexander Sharikov published one of the first Russian media education tutorials for secondary schools. In 1995-1998, a package of media education tutorials was developed under the guidance of Professor Dr. Yuri Usov, Screen Art Lab Director (Russian Academy of Education). In 1998, Professor Dr. Liudmila Zaznobina (Russian Academy of Education) created the first Russian media education standard for secondary schools.

In 2001-2005, scholars of the Taganrog State Pedagogical Institute published a number of monographs, textbooks, and a package of media education tutorials for universities. Media education has become a priority line of work for Russian Association for Film and Media Education (since 2003 headed by professors Alexander Fedorov and Gennady Polichko). During the same period, media education projects were supported by some Russian research foundations: Russian Foundation for Humanities (project directors Dr. Elena Bondarenko, Prof. Dr. Alexander Fedorov, and Dr. Nikolai Khilko), the Universities of Russia Program (project directors Dr. Stal Penzin and Prof. Dr. Alexander Fedorov), the Presidential Program "Support to Leading Scientific Schools of Russia" (a leading Russian scientific school headed by Prof. Dr. Alexander Fedorov).

IPOS UNESCO IFAP (Russia) has also been active in supporting national media education projects, in particular the initiative of Taganrog State Pedagogical Institute to open and register the new, Media Education university specialization, now in effect since 2002.

In 2004, IPOS UNESCO IFAP (Russia) in cooperation with the South Urals Media Education Center conducted the interregional round-table discussion "Media Education: Problems and Prospects" in Chelyabinsk. The participants discussed the concept and notions of media education and educational standards in this area and mapped out the ways of concerted efforts to be made by national and regional mass media in the coverage of media education problems. According to the participants, media education is a way of shaping national information and education policies and promoting information literacy, media culture of personality, and civil society.

The round table final document included proposals to introduce the Media Education specialty with the Media Educator qualification for Russian universities and teachers training institutions; to draw up an implementation plan for media education models in different regions of Russia; to create a databank of forms and methods of media education for experience analysis and summary; to initiate the creation of a Media Culture Encyclopedia by leading media experts and educators; and to organize regular publication of a professional journal.

IPOS UNESCO IFAP (Russia) has done its best to implement these recommendations. In cooperation with the Russian Association for Film and Media Education, it supported the publication of *Media Education*, the first Russian journal on children, youth, and adults media education that started in January 2005.

In September 2005, IPOS UNESCO IFAP (Russia) in cooperation with the Krasnodar Regional Youth Library conducted the conference "Through Libraries to the Future", which was supported by the Federal Agency for Culture and Cinematography, the Federal Agency for Education, the UNICEF Russian Office, the Krasnodar Regional Department for Culture, the National Training Foundation, the Russian School Libraries Association, and the Russian Association for Film and Media Education.

The conference workshop “Media Education, Media Pedagogy, and Media Journalism” presented a CD (“Media Education, Media Pedagogy, and Media Journalism”) published by IPOS UNESCO IFAP (Russia) in cooperation with the Khanty-Mansi Autonomous District Governor Administration, the Russian Association for Film and Media Education, and the Taganrog State Pedagogical Institute, that included monographs, textbooks, articles on media education (authors: Alexander Fedorov, Alexei Demidov, Anastasia Novikova, Nadezhda Alvarez, and others), major documents, and materials of media education conferences.

IPOS UNESCO IFAP (Russia) is planning to start working on the first Russian media encyclopedia by leading Russian specialists in mass media and media education theory and history; to continue supporting the *Media Education* journal; and to promote the new university specialty “Media Education”, intended to train professional media educators and information literacy specialists for schools and universities.

IPOS UNESCO IFAP (Russia), the *Media Education* Editorial Board, and the Russian Association for Film and Media Education have managed to consolidate the best Russian media educators in the framework of joint projects and to map out the key tasks of development and application of media education and information literacy training courses for the next few years. This work is going on in close contact with the Russian Academy of Education (Screen Arts and Media Education Labs, etc.), the Siberian Media Education Association (Tomsk), the Samara Media Education and Media Studies Center, the Togliatti Media Education Center, the Media Education Center of the South Urals University (Chelyabinsk), and schools and universities of Barnaul, Belgorod, Voronezh, Yekaterinburg, Krasnodar, Kurgan, Moscow, Nizhny Novgorod, Omsk, Perm, Rostov, St. Petersburg, Tambov, Tver, Tomsk, Chelyabinsk, and other Russian cities.

Publications

Major documents and materials on information literacy, including Russian translations of key international documents on IL, are published on the above Russian sites (see especially www.ifap.ru and publications by M.A. Bovtenko, N.I. Gendina, V.A. Minkina, G.B. Parshukova, I.A. Rozina, and others).

The journal worthy of note include: *Information Technologies* monthly (published since 1997; <http://www.informika.ru/text/magaz/it>); *Bulletin of the Russian Communication Association* (published since 2002; http://www.russcomm.ru/rca_biblio/text/vestnik-rca.shtml); *Media Education* (published since 2005; <http://www.edu.of.ru/mediaeducation>); *School Library*, and *Media Library*.

In the last 15 years, hundreds of information and media literacy monographs, textbooks, and articles have been published in Russia (see the full list at <http://www.edu.of.ru/mediaeducation>). For selected examples please refer to the Selected Publications section below.

Organizations

The main Russian Federation groups that focus on information literacy are:

- IPOS UNESCO IFAP (Russia) - <http://www.ifap.ru>
- IFLA Russian IL Section - http://www.rba.ru/ifla/sec/7_42.html
- Russian School Libraries Association - <http://schoollibrary.ioso.ru>
- UNESCO Institute for IT in Education - <http://www.iite.ru>
- Russian Association for Film and Media Education - <http://www.edu.of.ru/mediaeducation>
- Russian Communication Association - <http://www.russcomm.ru>
- ECDL (Russia) - <http://www.ecdl.ru>

Their activities have already been mentioned above.

Research Project/Research Centers

The research centers (in Chelyabinsk, Kemerovo, Moscow, St. Petersburg, Rostov, Samara, Taganrog and other Russian Federation cities), and their activities have already been mentioned above.

Research into information and media literacy is being carried out at many university departments. Selected examples from 2005-2006 see in Selected Dissertations section.

Training the trainers

The Russian Federation has a system of IL and ML training courses and workshops for librarians, university and school educators and information professionals, including distance certificates. The system of ML training courses and workshops for university and schools educators, and students operates in the South Ural University, Taganrog State Pedagogical Institute (specialization "Media Education" 03.13.30), and others.

The system of Information Literacy training courses and workshops for university and schools educators, school students is functioning at many Russian centers of Internet Education Federation and Intel Programme - Education for Future, Research Institute for IT in the Social Sphere of the Kemerovo State University of Culture and Arts, etc.

Communication

The principal conferences in 2005-2007 are:

- ICT Competence: Paradoxes of Identification of Fundamental Components and Their Measurement. March 15, 2006, Moscow, Russia
- International Conference "UNESCO Between Two Phases of the WSIS". May 17-19, 2005, St. Petersburg, Russia
- International Conference "Access to Government Information in the Public Domain". June 20-22, 2005, Smolensk, Russia

- International Baikal Information and Culture Forum. June 24 - July 1, 2005, Ulan-Ude, Russia
- 3rd Conference "Through Libraries to the Future". Sept 12-17, 2005, Anapa, Russia
- Roundtable "Children Safety on the Internet". Sept. 20, 2005, Moscow, Russia
- Conference "Library. Information. Civil Society". Oct 24-27, 2005, Perm, Russia
- 8th All-Russian Conference IST/IMS-2005. Nov 8-11, 2005, St. Petersburg, Russia
- Eurasian Information and Librarianship Congress "Knowledge Society: Culture, Science, and Education Partnership for Innovative Development". Dec 6-8, 2005, Moscow, Russia
- e-Citizen Conference. Feb 3, 2006, Moscow, Russia
- Conference "ECDL Standard: Russian Experience". June 22, 2006, Moscow, Russia
- 6th Conference "Through Libraries to the Future". Sept 3-10, 2006, Anapa, Russia
- 4th All-Russian Methodological Symposium. Sept 11-15 2006, Anapa, Russia
- International Conference for Media Education and Journalism. Sept 25-27, 2006. Belgorod State University, Russia.
- 8th International Conference "Law and Internet". Oct 19-20, 2006, Moscow, Russia
- International Conference "Information Culture of Personality: Challenges of the Information Society". Nov 2-3, 2006, Moscow, Russia.
- 9th All-Russian Conference IMS-2006. Nov 14-16, 2006, St. Petersburg, Russia
- Round Table "Best Training Systems Promotion and ICT-Literacy Certification". Dec 11, 2006, Moscow, Russia
- 2nd International Conference "Journalism and Media Education - 2007". Oct 1-3, 2007, Belgorod, Russia
- 9th International Conference "Law & Internet". Oct 18-19, Moscow, Russia
- Conference "Media Education for Education, Science, Culture and Communication Development". Nov 20-22, 2007, Tomsk, Russia

Selected Publications (2005-2006)

- Botwenko M.A. Professional Information and Communicative Competence of Foreign Language Teachers. Novosibirsk, 2005. 244 p.
- Fedorov A.V. and others. Media Education. Media Pedagogic. Media Journalism. CD-ROM. Moscow: IPOS UNESCO IFAP (Russia), 2005.
- Fedorov A.V. Media Education and Media Literacy in Knowledge Societies // UNESCO Between Two Rounds of the WSIS. Moscow: Institute for Information Society Development, 2005. P.329-339.
- Fedorov A.V. Media Education: Creative Lessons for Students and Schoolchildren // Innovations in Education. 2006. No 4. P.175-228.

- Gendina N.I., Kolkova N.I., editors. UNESCO "Information for All" Programme in Industrial Area: Outcomes of Promotion. Moscow: School Library, 2005. 31 p.
- Gendina N.I., Kolkova N.I., Starodubova G.A., Ulenko Yu.V. Personal Information Culture Formation: Theoretical Ground and Academic Discipline Modeling. Moscow, 2006, 512 p.
- Kirillova N.B. Media Culture: From Modern to Post-Modern. Moscow: Academic Project Publishing, 2005. 400 p.
- Parshukova G.B. Personal Information Competencies: Diagnosis and Shaping. Novosibirsk, 2006. 244 p.
- Rozina I.N., Pedagogical Computer Assisted Communication. Moscow, 2005, Logos Publishing. 460 p.
- Sharikov A.V., Fazulianova S.N., Petrushkina E.V. On the Way of Achieving the Harmony Among Media and Society (Media Resources and Media Education in Samara Schools). Samara, 2006. 50 p.
- Yudina E.N. Media Dimension as Cultural and Social System. Moscow, Prometheus Publishing, 2005. 160 p.

Selected Dissertations (2005-2006)

- **Artiushkin O.V.** Organizational and Pedagogical Conditions for Shaping Personal Information Culture
- **Bazaeva A.P.** Shaping the Information and Professional Competence of the Future Pedagogues by Library IT Means
- **Vaschuk I.N.** Shaping Schoolchildren's IT Literacy in Educational Process
- **Vitt A.M.** Information Competence Development of the Technical Institutes' Students
- **Golubin D.V.** Shaping Pedagogues' Information Competence During the Refresher Training
- **Grebenshikova A.V.** Shaping Future Translators' Professional Competence by ITC Means
- **Gritsenko S.V.** Personal Information Culture in Post-Industrial Society
- **Dostovalova E.V.** Shaping the Information and Communicative Competence of Social Pedagogue Through Educational and Methodical Kit "Computer Publishing"
- **Zavialov A.N.** Shaping the IT Competence of Students by Example of High Professional Education
- **Zalagaev D.V.** Development of Media Literacy of Learners During Studying Informatics
- **Kirillova N.B.** Media Culture as Integrator for Social Modernization Environment
- **Konushenko S.M.** Shaping the Information Culture of Pedagogues in Lifelong Professional Education
- **Kiurshunova V.V.** Information Competence Formation of Future Teachers for Basic School
- **Lukina T.N.** Pedagogical Determinants for Shaping the Information Competence of Future Teachers of Informatics

- **Morkovina E.F.** Development of Information Competence of Students in Education Process
- **Muryukina E.V.** Shaping the Media Culture of Upperclassmen
- **Pavlicheva E.D.** eMedia Influence on Social Identification of Teenagers
- **Poliakova T.I.** Information Culture of Modern Pedagogue as a Factor of His Professional Development
- **Senkevich L.B.** Shaping the Information Competence of Future Teacher of Mathematics by ITC Means
- **Sergeeva L.V.** Shaping the Information and Technological Competence of Schoolchildren
- **Stolbnikova E.A.** Development of Critical Thinking of Pedagogical Institute Students During the Education Process (By Example of Advertisements)
- **Tarasov K.A.** Violence in Audiovisual Works: Representation, Influence, Social Regulation (By Example of Film Art)
- **Uruymagova O.V.** Modern ITs for Shaping the Communicative Competence of Students
- **Fedosova O.A.** Sociopedagogical Aspect of Shaping the Information Culture of Senior Classmen
- **Fedotovskaya E.I.** Methodology of Development the Critical Thinking as a Key Factor for Shaping Foreign-Language Communicative Competence in Specialized Institutes
- **Khmara E.V.** Shaping the Information Culture of Teacher of a Subject During the Advanced Training
- **Khudiakova A.V.** Shaping the Subject Information Literacy and Competence of Learners During Learning Physics

Major Russian information and media literacy websites

- ECDL (Russia) - <http://www.ecdl.ru>
- ICT Technologies in Education - <http://ict.edu.ru/>
- IPOS UNESCO IFAP (Russia) - <http://www.ifap.ru>
- Media Center (Internet Journal) - <http://edu.km.ru/mcenter>
- Media Education Laboratory of Russian Academy of Education (Moscow) - <http://www.mediaeducation.ru>
- Media Education on the UNESCO Bureau in Moscow website - <http://www.unesco.ru/rus/pages/bythemes/stasya29062005124316.php>
- Intel Media Education Programme - Education for Future - http://www.iteach.ru/forum/pr_design/m_7wpr.html
- Media Library of School Sector - <http://school-sector.relarn.ru/efim/mainframe.html>
- Media Review (Internet Journal of Media Criticism & Media Education) - <http://mediareview.by.ru>
- School Media Library Research Group - <http://www.ioso.ru/scmedia>
- Russian Association for Film & Media Education - <http://edu.of.ru/mediaeducation>
- Mirrors: <http://www.medialiteracy.boom.ru> and <http://www.mediaeducation.boom.ru>
- Russian Communicative Association - <http://www.russcomm.ru>
- Russian Federation for Internet Education - <http://www.fio.ru>

- Russian School Libraries Association - <http://schoollibrary.ioso.ru>
- Russian Section on Information Literacy of IFLA - http://www.rba.ru/ifla/sec/7_42.html
- Togliatti Media Education Center - <http://www.mec.tgl.ru>
- UNESCO Institute on IT in Education - <http://www.iite.ru/iite/index>
- YNPRESS Agency (Agency of Young People, Children & Press, Moscow) - <http://www.ynpress.ru>

Periodicals

- Media Education Journal - <http://www.ifap.ru/eng/projects/mediamag.htm>
- Informatics and Education Journal - <http://www.infojournal.ru/journal.htm>
- Journalism and Media Market Journal - <http://www.library.cjes.ru/online/?s=4&tp=16&st=1>
- Media Library Journal - <http://www.mediagnosis.ru/mshsen/8/4/1/index.htm>



V. Spain

Information Literacy State-of-the Art Report

August, 2006

María Pinto

Professor of Information Science
Universidad de Granada
Granada, Spain
mpinto@mariapinto.es

Dora Sales

Lecturer in Documentation
Universidad Jaume I
Castellón de la Plana, Spain

A. Introduction

In Spain, the terms, concepts and services relating to information competence have been used in research and practice since the 1990s, but the actual Spanish term and concept for information literacy, *alfabetización informacional* (acronym: ALFIN), has only begun to appear in the LIS literature since about the year 2000 (Gómez Hernández and Pasadas Ureña, 2003).

Information literacy (INFOLIT or IL) is now an important object of attention in Spain's library science milieu. The concept is now invoked to promote the educational dimension of the library and its immense potentialities for user education. Nonetheless, greater attention needs to be paid to the subject by the teaching and research community in the area of Library Sciences and Documentation (*Biblioteconomía y Documentación*) in Spain: a much greater effort is required if Spain is to catch up with countries like Australia, New Zealand, the UK or the US. At the international level, INFOLIT is proving to be a field of work of major potential and importance, in which there is much to be done. It is, besides, a field which gives visibility and recognition to the key role played by Library Sciences and Documentation in all higher education curricula and programs in today's Information and Knowledge Society.

B. IL Products for users

1. Advocacy toolkits

- a. Creation and maintenance of electronic dossiers: Electronic dossiers were introduced in the Universitat de Barcelona in 2000, and offer a platform for communication between teacher and students, as well as a space jointly managed by library and faculty. They include: information on the course program; the recommended bibliography appearing in the student guides for each subject, with a link to the catalogue from each entry; spaces with material presented by the teachers in class; and digitized versions of course-specific material. They are collections of digitized material which can be consulted from any point linked to the network, and thus now play an essential complementary role for many teaching staff. The teacher responsible for each electronic dossier provides the content and communicates with the students via email, discussion forums and chatrooms; the library, for its part, is responsible for the management of the space and for checking the bibliography provided by the teacher and digitizing the most frequently consulted documents.

Another higher education institution in Catalonia, the Universitat de Lleida⁵, also employs this system in its library, offering electronic dossiers for many of its courses, notably those in its Area of Health Sciences. We may here cite the work done by Carme Torres i Penella, of the Department of Nursing Studies, and the librarian responsible for Health Sciences, Laura Jové, in offering courses in information search skills and management for first-year students on the degree course in nursing.

- b. Creation of thematic guides: These are guides produced by subject librarians in collaboration with the teachers of the relevant subjects. They have a twofold purpose: 1) the systematic location of links to Web resources of interest to each of the subject fields; and 2) the provision of access to the specialized databases and electronic journals available in the library, selecting relevant documents from the library catalogue. This system is used by the Universitat Pompeu Fabra (Barcelona), the Universitat de Girona⁶, the Universitat de Barcelona, the Universitat de Lleida, and the Universidad de Castilla-La Mancha.
- c. Teaching Resources Factory (Factoría de Recursos Docentes): This is a resource centre for creating multimedia teaching materials, and a repository for recordings and multimedia material arising from conferences, seminars, etc, organized by university research groups. It is used by the Universitat Politècnica de Catalunya [based in Barcelona] and the Universitat de Girona.

We may here stress the portal known as MOREA (*Múltiples objetos reutilizables para la enseñanza y el aprendizaje* - Multiple reusable objects for teaching and learning - URL: <http://www.usc.es/morea/>), which is essentially a repository of resources for teachers and a platform with guides to assist teachers in the preparation of electronic materials.

⁵ Lleida in Catalan; In Spanish, Lérida.

⁶ Girona in Catalan; in Spanish, Gerona.

- d. Coordination of the Proyecto Campus/Aula Global (Global Campus/Classroom Project): This is a platform for communication (services/users, teachers/students) offering support for the new teaching methods. It offers a range of applications related to such areas as access to information, communication, teaching and learning, and administration. Its objective is to offer a useful complement to the in-class teaching/learning process. Among the most interesting projects here are: the *Campus Global* (CG; *Global Campus*) of the Universitat Pompeu Fabra; (<http://www.upf.es/usice/cg/noucq/cast>), the *Campus Virtual* (*Virtual Campus*) of the Universitat Autònoma de Barcelona (<https://ticeu.uab.es>); and support initiatives for in-class teaching such as the *Aula Global* (*Global Classroom*), an academic portal of the Universidad Carlos III (Madrid) (<http://www.uc3m.es>), and the '*subject intranet*' (*'Intranet de la asignatura'*) of the Universitat Politècnica de Catalunya. The last-named is a multidisciplinary resource aimed at helping resolve problems related to curricula or academic paths with the intention of encouraging training in and use of library resources. It combines the presentation of teaching materials (local or external) with information and communication systems (Selective Dissemination of Information (SDI), forums, chatrooms), and in addition, self-assessment systems with instant answers, databases allowing students to monitor their own continuous assessment ratings, and virtual spaces for the students themselves, in which they can store their work or share it with their peers.

2. *Library tours (General and specific library areas/services)*

- a. «Formación de usuarios en la biblioteca central» ('User training for the central library'). Biblioteca Central de la Universidad de Extremadura en Badajoz. In <http://biblioteca.unex.es/CentralBadajoz/formacion.html#presen>
- b. «Formación de usuarios» ('User training'). Biblioteca Universitaria de Santiago de Compostela (Galicia). In <http://busc.usc.es/Servizos/formacion.asp>
- c. «Guía de la biblioteca Universitaria» ('Guide to the University Library'). Universidad Carlos III de Madrid. In <http://www.uc3m.es/uc3m/serv/BIB/guiabib/indice.html>
- d. Gómez Hernández, J. A. «*La formación de los usuarios en la biblioteca escolar*» ('User training in the school library'). Universidad de Murcia. In <http://gti1.edu.um.es:8080/jgomez/bibedu/pautasorg/intro/formacion.htm>

3. *Tutorials and portals for citizens*

- a. *Initiatives from the libraries:*

Training in the telematic environment is becoming ever more important, bringing to websites library user guides as well as manuals explaining documentary resources and search strategies, together with replies to students' FAQs. This testifies to the libraries' efforts to transfer to the digital

library one of the basic services, i.e. teaching regarding accessing and using information.

We may here stress the user training courses, both introductory and *à la carte*, organized by universities in order to promote familiarity on the part of the academic community with their libraries, resources and services, and cooperate within the new teaching/learning model. Such courses are offered by numerous university libraries, an example being that of the Universitat Autònoma de Barcelona: *Conèixer les Biblioteques* ('Getting to know the libraries') (<http://www.bib.uab.es/formacio/curs.htm>). Also relevant here are the courses of the library of the Universitat Politècnica de Catalunya, «Com trobar i gestionar informació científico-técnica» ('How to find and manage scientific and technical information'), which offer general, specific and specialized training and guidelines for carrying out end-of-course projects (<http://escher.upc.es/STS/formacio/inici.htm>). We may also mention:

- «*Tutorial de recursos electrónicos*» ('Electronic Resources Tutorial'). Spain: Red de Bibliotecas del CSIC (Library Network of the CSIC – Consejo Superior de Investigaciones Científicas - Higher Scientific Research Council) - <http://www.csic.es/cbic/formacion/eerecursos.htm>.
- A significant initiative is that constituted by the tutorial *Sirio Multimedia*, of the library of the Universidad Politécnica de Valencia (available in CD-Rom format). This program is aimed essentially at all libraries and documentation centers where access to databases is a matter for the users themselves, a circumstance necessitating instruction in basic techniques of information retrieval. *Sirio* offers a tutorial conceived as a means of improving libraries' didactic activity, releasing the library from routine tasks and broadening users' instructional base. Its objectives aim that the user should:
 - Understand and employ the standard information retrieval terminology.
 - Be aware of the potentialities and limitations of bibliographical and factual databases.
 - Be familiar with the syntactic resources of information retrieval systems (IRSs).
 - Learn methods of consulting such databases.
 - Acquire the ability to use any IRS fully and precisely.

b. *Initiatives from higher education:*

e-COMS. URL: <http://www.mariapinto.es/e-coms>



e-COMS is the most important e-learning educational portal in Spain for instruction in information literacy, especially digital, aimed at university students and staff and young researchers. Its objective is to encourage autonomous learning in the areas of the management, analysis, organization, evaluation and dissemination of electronic content, with stress on the mastery of skills and competencies of a technological, documentary, procedural and research-oriented nature. It also offers a carefully-selected range of up-to-date electronic resources.

All in all, the e-COMS portal is generic and transversal, and is valid for all university students who need to acquire skills and training in information literacy, particularly in relation to the management of e-learning content. This initiative is a pioneer project in the field of library science and documentation in Spain, and is aligned with the commitment of the Spanish University Library Network (*Red Española de Bibliotecas Universitarias*) (REBIUN 2002) to promote the creation and integration of useful teaching materials, to promote information literacy in students, and to participate in autonomous learning.

The generic aim of the portal is to provide a conceptual and procedural tutorial focusing on the knowledge and handling of tools for electronic content management and on providing information literacy instruction for students, equipping them with a set of skills and abilities that will prepare them to handle the transformations of the information and knowledge society. The general aims of the portal are to provide instruction in the following key competencies:

- cognitive competency: the development of strategies to analyze, synthesize, interpret and process information.
- technological competency: based on autonomous learning about computer tools.
- documental competency: based on managing information by determining needs, planning searches, using strategies to locate and obtain information, filtering and evaluating information in order to make decisions, etc.
- research competency: initiation in basic research techniques and problem-solving methods.
- communicative competency: the development of skills for the communication, sharing and dissemination of information. The use of

synchronous communication tools, forums and other resources is proposed, and should incorporate values such as innovation, creativity, quality awareness, etc.

These general aims are reflected in the following specific goals:

- to construct an interactive portal for «learning to learn», and to instruct students in information literacy
- to be a training and information reference portal for students of library science and documentation and of educational psychology, even though the portal was piloted in other specialist areas.
- to educate students in developing their analytic and synthetic capacities.
- to provide basic techniques in searching for, retrieving and evaluating information: learning how to do.
- to teach how to organize and represent information.
- to teach how to use synchronous and asynchronous communication systems in the process of creating and exchanging knowledge.

Thus, e-COMS is an educational portal designed to provide global learning for university students whatever their specialist area. It represents a systemic approach to instruction in and acquisition of generic skills, competencies and abilities related to all major aspects of the management, accessing and use of information, providing students with the autonomy needed to handle information and acquire new cognitive skills within the context of today's knowledge economy.

ALFIN-EEES. URL: <http://www.mariapinto.es/alfineees/AlfinEEES.htm>



Alfin-EEES is a pilot initiative proposing contents for the main generic skills linked to INFOLIT, conceived as valid for all university students needing to seek, manage, organize and evaluate information from a wide range of sources. The aim of Alfin-EEES is to boost the information literacy of those who consult it, multiplying the opportunities for self-directed electronic learning and stimulating such values as innovation, creativity, ethical behavior and teamwork capacity.

Alfin-EEES is an educational portal targeted on students' global learning processes. It is centered on the reinforcement and acquisition of skills, competencies and know-how of a generic nature, related to all key aspects of the management, accessing and use of information, the aim being to equip the students with autonomy in information handling and in acquiring new cognitive skills in today's knowledge economy.

The knowledge leading to the competencies set out in Alfin-EEES is meant to be assimilated by the students using the possibilities offered by the new technologies for e-learning and teaching: hyperlinks; schemes and maps; interactive examples with problem-solving; FAQs, which will give solutions to the most problematic questions; email, which will facilitate permanent and personalized tutoring; and forums, which will provide a space for virtually debating specific subjects and sharing knowledge.

Because of their relation to information management, six blocks of transversal content have been established in the configuration of the portal's content:

- Learning to learn: the concept of learning to learn is explained - how to learn to learn, and how to be autonomous and in charge of our own learning process
- Learning to seek and assess information
- Learning to analyze, synthesize, and communicate: how to read better, how to segment the information in order to subsequently reorganize it using the techniques of outlining, graphic representation and summary, and how to communicate the new knowledge in writing, using graphic presentations while respecting the contribution of the authors whose ideas have been used.
- Learning to generate knowledge: in-depth study of the processes of creation and innovation, the principles of scientific thought and the techniques for organizing projects, in order to familiarize the student with the principal phases of knowledge generation: creation, research and development.
- Learning to work with others: the ethical bases for coexistence and teamwork are posed, as well as how to recognize and approach conflict using negotiation techniques.
- Using technology to learn: operating systems, IT office applications, communication tools and the e-learning environments most often used in universities are introduced.

Each competency and sub-competency uses the same structure for presenting the information, although the more specific level, that of the sub-competency, is more complete. For each competency, a general chart presents the contents and procedures for learning. The chart for sub-competencies, which is more specific, is very detailed and includes the development of knowledge and specific skills for the training in question, facilitating numerous activities, recommendations and resources. The basic chart is based on the theory of meaningful learning and, in general, on the constructivist paradigm, as well as on the more general consensus on efficacy and efficiency in learning processes.

It is assumed that the learning process also starts with a correct motivation and by meshing the new concepts, skills and attitudes with previous ones. For this reason, each chart begins with a section on motivation, which, within the context of the materials offered on the Internet and in print publications, is expressed simply with the subtitle or label: «What for?» This is a straightforward way of showing what the competency is good for and why the student should develop it; in short, it is a means of explaining its use. The motivation section systematically resorts to illustration by using a selected quotation from a famous author or a popular saying, by way of an introductory slogan. Next, clear and concise language is used to indicate the principal reasons why the student should work through the module, in a section entitled «Values». Finally, the objectives sought by studying the unit are stated in a simple form.

For its part, knowledge is divided into declarative and procedural knowledge. Hence, different sections are included for conceptual or declarative knowledge (knowing how to say) and procedural knowledge (knowing how to do). In the material offered to the students, these are expressed simply with the labels «What» and «How». The aim is to treat both aspects equally and to clearly communicate to the student the importance of balancing both types of knowledge. This is why it was decided to distinguish them graphically and clearly by including them in different tabs.

Here, knowledge is not only expressed in words but shown graphically in the section «Conceptual Maps». The objectives are to express the information in another language, to map the concepts, and to provide instruments for visual argumentation.

The «Activities» section always contains a sample problem with the solution, and a range of activities proposed to the student in order to develop the competency, sub-competency or specific aspect in question. The examples and activities proposed are intended to be general in nature or to approach different areas of knowledge, in order to show the students models close to their field of experience that they can generalize or specify according to their needs. At least one of the activities has already been solved.

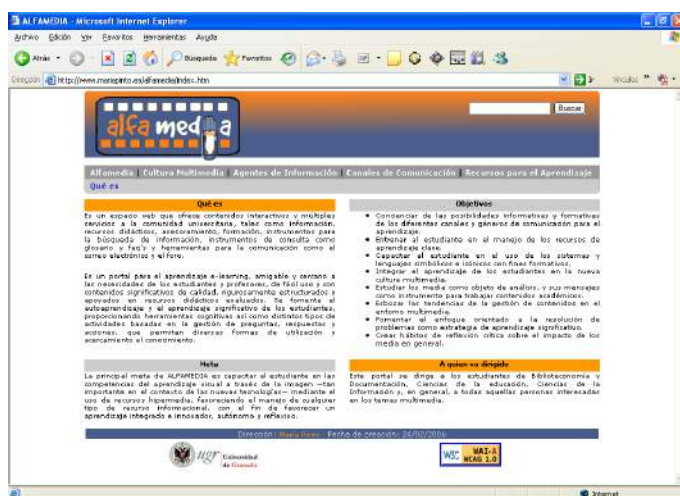
Following this, there is a section entitled «Resources», which is aimed at giving the students the possibility of broadening their knowledge of the course contents by offering complementary materials: a very select bibliography, electronic documents - tutorials, educational portals, etc - and other useful resources, particularly computer applications.

Finally, an «Advice» section is offered, for both lecturers and students, to help them avoid some of the most important pitfalls that the authors experienced when dealing with instruction in these topics.

4. Tutorials on how to use specific information resources (electronic resources, print media, Internet, other)

a. Initiatives from higher education:

[ALFAMEDIA](http://www.mariapinto.es/alfamedia/index.htm). URL: <http://www.mariapinto.es/alfamedia/index.htm>

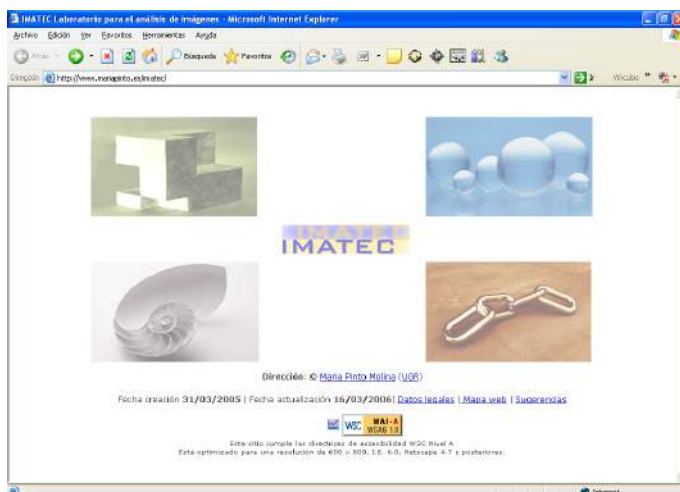


ALFAMEDIA is a portal for instruction in multimedia literacy, encompassing the different forms of literacy and the different types of content (conceptual, procedural and attitudinal) which have been considered to be fundamental and essential for the communication and representation of messages using different languages and media.

Its content, both conceptual and procedural, is targeted on instruction in generic skills linked to the management of information and electronic content, organized into various categories of content of a nature that is transversal, necessary, and, therefore, important for all students:

- Learning how to learn: explanation of the concept of learning how to learn and how to learn how to learn - how to be autonomous and to achieve the mastery of one's own learning process;
- Learning how to seek information: explanation of the nature of an information need, how to express it, and how to define the search criteria and formulate the correct strategies (as in e-coms and alfin-ees).
- This is the skill most closely related to the individual capacity to express and communicate an information need. Students putting this skill into practice will be able to:
 - Organize their ideas clearly and formulate questions on the object of search.
 - Associate the object of search with hierarchically structured words and concepts corresponding to the subject of the research.
 - Specify the search objectives in order to decide what resources to use and how much time to invest.
 - Be aware of the logic and structure of the main information sources in the area concerned: indexes, library catalogs, digital portals, institutional archives, etc.
 - Use appropriate language, knowledge and skills in order to consult resources and retrieve information correctly.

- Learning analytic, synthetic and communicative skills: explanation of how to read more effectively, how to segment information with a view to its subsequent reorganization using the techniques of schematizing, graphic representation and abstracting, and how to communicate new knowledge in writing and via graphic representations, respecting the contributions of the authors whose ideas have been used (as in e-coms and alfin-ees). Students should be able to acquire the following skills:
 - Incorporate the information obtained into previously existing knowledge, in such a way as to relate it to the scientific and social context of the various subject fields.
 - Master a technique for the organized handling of the ideas and positions acquired from their reading, integrating them with their own ideas.
 - Summarize selected information so as to present it in integrated fashion and be able to communicate it.
 - Identify the generally-used writing style in their area of knowledge and know how to apply the appropriate conventions for the presentation of information.
- Learning how to evaluate information: explanation of the ease and freedom with which users can publish content on the Internet and of the need for students to have criteria that can help them filter electronic content and gauge the veracity, credibility, reliability and, all in all, the quality of the information found. Here, students should be able to develop, inter alia, the following skills:
 - Recognize the degree of authoritativeness, veracity and objectivity of the information found.
 - Distinguish information based on evidence and objective data from mere opinions.
 - Be aware that the elements which confer value on a resource are related primarily to its content, and not necessarily to the format in which it appears.
 - Learn how to generate knowledge: the aim here is to go deeper into the processes of creation and innovation, the principles of scientific thought, the processes of understanding of the structure of knowledge, and the techniques of project organization, so as to educate the student in the main stages of knowledge generation, i.e.: creation, research and development (as in alfin-ees and e-coms). We believe that under this heading students will acquire skills enabling them to comprehend the information cycle, comprising the generation, processing, organization, dissemination and use of information.
 - Learn how to work together: this concerns the ethical bases of collective living and work, the principles and techniques of group work, and respect for intellectual property and copyright.
 - Use technology to learn: this involves an introduction to operating systems, IT office applications, communications tools, and the e-learning environments most used in Spanish universities.



IMATEC is an e-learning portal for autonomous learning by students, and by all who wish to go deeper into the issues raised by the documentary analysis of images. We here stress the crucial role played by images around us, and, especially, on the Internet, as well as the difficulties surrounding their proper systematization and use: the plethora of content and the diverse nature of the sources necessitate professional intermediation based on the careful selection of representative material via the use of indexing terms and content summaries.

IMATEC is, at its present pilot stage, centered on the documentary analysis of the content of photographs, offering a set of descriptions based on content attributes for the representation and retrieval of information.

The conception and development of this e-learning resource are based on organized and systematic autonomous learning, with the aim of collaborating in an independent and progressive process of lifelong acquisition of skills, in both declarative and procedural terms. What is proposed is a documentary methodology which has been very little explored in the working environment of librarians and documentalists, grounded in the expressive power of conceptual maps as a visual graphic resource for the representation of the significant content of new documents, especially in the web environment.

The portal is divided into four sections:

- About IMATEC: philosophy, mission, work team, conditions of use and users.
- Content: organized into six categories:
 - Multimedia culture: characteristics of multimedia culture and specificities of its communication paradigm.
 - New documents: classification of new documents, specifying their properties and the main elements for their analysis. Study of images and audiovisual, digital and multimedia documents.

- Analysis of new documents. Characteristics and elements of analysis particular to each document, with specific types of formal and content analysis.
- Methodology for the analysis of still images. The different phases for analyzing still images, stressing denotative analysis and visualizing web examples for a number of significant aspects that need considering.
- Techniques of analysis. Study of the main analytic operations, such as indexing and summarizing of new documents, with respect to both still images and audiovisual documents (television, cinema, electronic resources)
- Retrieval of new documents. Identification of procedures for retrieving images and presentation of a selection of image search engines.

For each category, information is offered concerning:

- Objectives: main elements for learning, especially as regards competencies and skills
- Concepts: schematic expression of the principal learning objects
- Maps: visual and graphic representation of the main learning concepts and their semantic relations
- Resources: complementary and support elements for curricular learning:
 - Bibliographical and electronic resources for each category of study, with important links and a brief content note
 - Glossary defining the fundamental concepts
 - FAQs
- Laboratory: this is the portal's practical section, consisting of:
 - Methodology
 - Web form for image analysis, with an information section on how to go about it, defining the different fields
 - Image bank: a careful selection of images with cases handled by expert analysts and particular stress on content analysis.
 - Identified access: this is in order to evaluate the performance of students taking the subject 'Advanced indexing techniques and abstracting for special documents', as taught by the Faculty of Library Science and Documentation of the Universidad de Granada.

5. *Workshop/Hands-on experience (for students, faculty and the general public)*

a. Information literacy in schools

Francisco Javier Bernal was a pioneer in developing information literacy in schools in Spain. In 1985 he proposed a 'pedagogy of information' within the

first National Program for Scientific and Technological Information and Documentation, and in 1992 a transversal topic - *educación documental* (*documentary education*) in the curriculum for compulsory education. As a result, several special optional courses on information literacy were developed, and a number of pilot projects in schools came to include user education. In some Spanish regions, coordination centers now support school libraries in distributing materials and sharing experiences to foster information literacy. For example, the *Dirección Provincial de Málaga* (Málaga provincial administration) provides specific materials to support information literacy on its website for school pupils. Another good example is the *Instituto Fray Luis de León*, a *high school/secondary school* in Salamanca, where teachers across different disciplines use the library to support their pupils' learning processes. There are also several ICT literacy projects under development for primary and secondary school pupils, in which school library, digital library and learning resource portals are interlinked. However, a common problem for most ICT literacy programs lies in the widespread assumption that mastering ICT tools is the same thing as mastering information access and use.

b. Information literacy in higher education

Several Spanish universities offer optional credit courses within the curriculum for most degrees, free configuration credit courses for specialized documentation skills, and specific tutorial support for final-year students preparing their end-of-course dissertation. Examples of free-choice credit courses include those offered by the universities of Barcelona, Granada and the Polytechnic of Catalonia. The websites of numerous university libraries include tutorials and user guides to support information literacy, for example, at the Universidad Carlos III de Madrid, the Universitat Politècnica de Catalunya and the Universitat Oberta de Catalunya (Open University of Catalonia). More and more higher education institutions include specific user education and information skills courses within their curricula for specific disciplines and degrees. An example is the course 'Information Skills and Strategies' offered by the Universidad de Murcia.

Regarding the instruction offered at university level in INFOLIT, we may refer in the first place to extracurricular support by teaching staff or information professionals, which is of special interest for developing students' information skills, starting out from familiarity with the INFOLIT paradigm. In this connection, the courses held have included the following:

- Course in on-line information literacy for psychology students of the Universidad de Granada, organized by Cristóbal Pasadas.
- Seminar on «Alfabetización informacional en la biblioteca» (Information literacy in the library), organized by María Pinto as part of the course: *Bibliotecas y Archivos privados en el norte de Marruecos* (*Libraries and private archives in northern Morocco*), Universidad Internacional de Andalucía and University of Tetuán (Morocco), 2003.

- *I Seminario de formación continua en Alfabetización Informativa y Digital. Refuerzo para el alumnado de Traducción e Interpretación (First Seminar in Continuing Education in Information and Digital Literacy. Reinforcement for Translation and Interpreting Students)*. Held on 4 and 5 April 2006 by the Department of Translation and Communication, Universidad Jaume I de Castellón (Comunidad Valenciana). Organized by Dora Sales.

6. Credit courses

The following doctoral courses have been given:

- *Doctoral course, Universidad de Jaén. «Habilidades y competencias para la gestión de la información científica en el campo de los estudios de la mujer y estudios culturales» ('Skills and competences for the management of academic information in the area of women's studies and cultural studies')*. María Pinto, 2005-2006
- *Doctoral course: «Alfabetización informacional para la mediación intercultural y la traducción/interpretación en los servicios públicos» ('Information literacy for intercultural mediation and translation/interpretation in public services')*. Dora Sales, 2006-07. *Inter-university program: Traducción, Sociedad y Comunicación (Translation, Society and Communication)*, Universidad Jaume I de Castellón and Universidad de Granada. Quality mention from the Ministerio de Educación y Ciencia (Ministry of Education and Science).
- *Doctoral course: «Tendencias en alfabetización informacional» ('Trends in information literacy')*. José A. Gómez Hernández. *Doctoral program, Universidad Carlos III de Madrid*, 2003-2004.

At undergraduate level, a number of courses are also given as options within various first-degree programs. These include areas related to information and digital literacy, in the form of applied documentation subjects relating to various degrees which require a basic training in information literacy, developed on a more or less systematic basis by the teaching staff responsible for the area. Here, we may mention the following courses: «Producción y Recuperación Científica», at the Universidad de Alicante (Comunidad Valenciana), «Specialized Information in Audiovisual Media and Reference Texts for Historical Work», at the Universitat de Barcelona, 'Navigation Systems for Information' at the Universidad Carlos III de Madrid, 'Documentation for Advertising and Public Relations' and 'Introduction to Information and Documentation in Science and Technology' at the Universidad Complutense de Madrid, 'Clinical Documentation' at the Universidad de Granada, 'Specialized Sources in Legal and Administrative Documentation' and 'Medical Documentation' at the Universidad de Murcia, and 'Documentary Methods and Techniques for Scientific Work', for Nursing Studies, and 'Documentation' for Medicine and Odontology, at the Universidad de Valencia.

We may also mention a number of free-choice subjects and documentation courses taught by faculty of the area of Library Sciences and Documentation as part of other qualifications, such as those of the Universidad de Extremadura

(Documentation Services for Business), the Universidad de Granada (Applied Documentation for Psychology and Information Sources in Health Sciences), the Universidad de Zaragoza (Scientific Documentation in Agronomy), the Universidad de Murcia (Administrative and Legal Documentation), and the Universidad Politécnica de Valencia (Methodology for Research Projects) .

Also, as compulsory subjects, applied documentation components are taught on the following first-degree courses: Journalism, Audiovisual Communication, Advertising and Public Relations, Medicine, Translation and Interpretation, Political Sciences, and Management and Public Administration.

C. Publications

In general terms, we may affirm that there is still a relative lack of studies in the world of Spanish professional bibliography approaching user training from the standpoint of information literacy.

In no way is the Spanish bibliography comparable to what we find in relation to INFOLIT in the international bibliography, in which the subject is already fully developed, especially among professionals in the US, the UK and Australia.

Nonetheless, things are gradually moving forward, and, both in the professional library environment and in the university context, INFOLIT as an area of research is certainly acquiring a tangible presence.

1. Theses of international relevance

Some doctoral dissertations awarded in Spain have also concerned information literacy. A dissertation by C. Urbano Salido in 1999 used a citation analysis technique to focus on the level of awareness and use of information sources by computing researchers at the Universitat de Barcelona. Eva Ortoll Espinet's dissertation of 2003, on *Information competency in the health sciences: proposal for a training model*, examines information literacy models developed for instruction in that field, especially in the healthcare sector. Her study analyses the approach to INFOLIT issues in the Spanish higher education context, in the area of biomedical sciences. It proposes an integrated model to be used as a reference framework for the design and implementation of information literacy programs aimed at the development of information competencies among healthcare professionals.

2. Translations of key international documents into different languages

It should be noted that the Information Literacy Competency Standards for Higher Education approved by the ACRL are being translated and used in several countries. This is the case in Spain, which does not have its own set of INFOLIT standards.

We may here note the work being done by the university libraries grouped in the Asociación Andaluza de Bibliotecarios (Andalusian Librarians' Association),

which is pioneering the translation into Spanish of the main INFOLIT standards, under the direction of Cristóbal Pasadas (Universidad de Granada).

In addition, the journal *Anales de Documentación*, of the Universidad de Murcia, has published (in Spanish translation) a number of international articles relating to INFOLIT research.

The group ALFINCAT has produced translations into all the official languages of the Spanish state (Spanish, Catalan, Basque and Galician) of the texts of the Alexandria and Prague Declarations (URL: <http://www.cobdc.org/grups/alfincat/documents.html>).

LIST OF PUBLICATIONS (as at August 2006 - NB: Nos. 12, 20, 24, 30 and 42 are in Catalan):

1. Merino, A. and Rufi, J. (2000) «Un nuevo reto para las bibliotecas universitarias: la colaboración con la docencia y la investigación: El caso de la Universitat de Girona». *Rebiun Seminario Barcelona. La biblioteca al servicio de la docencia y la investigación*. <http://biblio.uoc.es/cas/rebiun/jornada.htm> [Know-how materials]
2. Núñez, L. *Dossieres electrónicos en la biblioteca de la Universitat de Barcelona. Rebiun Seminario Barcelona. La biblioteca al servicio de la docencia y la investigación*. <http://biblio.uoc.es/cas/rebiun/jornada.htm> [Know-how materials]
3. “*Estudio de Evaluación de Necesidades y Requerimientos de los Usuarios de la Biblioteca de la UAM, con especial incidencia en los factores de cambio asociados al uso de las publicaciones y la información en soporte electrónico*» Madrid: Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Biblioteca UAM. Estudio de evaluación. In <http://biblioteca.uam.es/documentos/Calidad/2.-Informe%20Final.pdf>. 2001. 79 pp. [Know-how materials]
4. “*Formación de usuarios InFormar IX*». Fundación Germán Sánchez R. 2001. 7pp. [Guidelines for information literacy]
5. «*La formación de usuarios y el uso de la información: Una experiencia didáctica en la biblioteca del Colegio Público de Falces*». Biblioteca del Colegio Público de Falces (Navarra). In <http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/falces.pdf>. [Guidelines for information literacy]
6. Acebes J. Ricardo. «*Planificación de un Sistema Integral de Servicios de Información en una Biblioteca Universitaria*» Madrid: Universidad Complutense de Madrid. In <http://www.ucm.es/BUCM/documentosBUC/2000/DT%202000%2003.pdf>. 2000. 44 pp. [Other publications of international relevance]

7. Benito Morales, Félix (1996) *Del dominio de la información a la mejora de la inteligencia. Diseño, aplicación y evaluación del programa HEBORI (habilidades y estrategias para buscar, organizar y razonar la información)*. Murcia: Universidad de Murcia. Doctoral thesis. (Thesis of international relevance)

8. Carpallo Bautista, Antonio. «*La Formación de Usuarios en la Bibliotecas Escolares*». Madrid: Universidad Complutense de Madrid. In <http://www.cesdonbosco.com/revista/congreso/03-Antonio%20Carpallo%20Bautista>. 11 pp. [Other publications of international relevance]

9. Catharina F., Martina Gunnarsson: Tina H.; Eva Becker, Lisbeth Hundborg; C. «*Training of library users in a New Europe*». Spain: TUNE. In http://www.tune.eu.com/pdf/The_Tune_Model_spa.pdf. [Other publications of international relevance; Spanish versión of the TUNE model for library user training]

10. Esparó, R. (2000) «Biblioteca e innovación docente: la participación de la biblioteca de la Universitat Pompeu Fabra en el proyecto Campus Global». *Rebiun Seminario Barcelona. La biblioteca al servicio de la docencia y la investigación*. <http://biblio.uoc.es/cas/rebiun/jornada.htm> [Know-how materials]

11. García Gómez, F.J. and Díaz Grau, A. «*La formación de usuarios en las bibliotecas públicas españolas: análisis de las principales experiencias desarrolladas*» E-prints in Library and Information Science. In <http://eprints.rclis.org/archive/00003191/> [Other publications of international relevance]

12. García López, Gemma López, Marta Roca Lefler, Anna Rovira i Fernández and Josep Vives i Gràcia (2004). «Disseny d'un programa d'aprenentatge de competències en l'ús i accés de la informació». In: *Actas del 1er Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación*. Girona: Universitat de Girona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Barcelona, Universitat Politècnica de Catalunya, IDES. CD-Rom, not paginated. [Guidelines for information literacy]

13. Gómez Hernández, J. A. and Benito Morales, F. «*De la formación de usuarios a la alfabetización informacional: Propuestas para enseñar las habilidades de información*». Scire, 2001, 7-1, pp. 53-83. URL: <http://www.um.es/gtiweb/jgomez/publicaciones/alfabinforzaragoza2.PDF>. [Guidelines for information literacy].

14. Gómez Hernández, José Antonio (ed.) (2000) *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información*. Murcia: KR. (Information Literacy monographs of international coverage or impact)

15. Gómez Hernández, José Antonio «Espacio Europeo de Educación Superior y alfabetización informacional en bibliotecas universitarias». In: *Entre la realidad y el deseo. XIII Jornadas Bibliotecarias de Andalucía*, Alcalá la Real,

- 22 October 2004. Málaga: AAB, 2005. pp. 152-160. URL: <http://www.um.es/gtiweb/jgomez/publicaciones/gomezalfinyeeesjaab2004.pdf> [Other publications of international relevance]
16. Gómez Hernández, José Antonio and Cristóbal Pasadas Ureña (2003) «Information Literacy developments and issues in Spain». *Library Review*, vol. 57, no. 7, pp. 340-348. [Other publications of international relevance]
17. Gómez Hernández, José Antonio and Judith Licea de Arenas (2005) «El compromiso de las bibliotecas con el aprendizaje permanente. La Alfabetización Informacional». In: López López, Pedro and Gimeno Perelló, Javier (eds.) *Información, conocimiento y bibliotecas en el marco de la globalización neoliberal*. Gijón: Trea, pp. 145-179. [Other publications of international relevance]
18. Gómez Hernández, José Antonio and Licea de Arenas, Judith. «La alfabetización en información en las universidades». *Revista Investigación Educativa*. 20, 2, (2002) pp. 469-486. URL: <http://www.um.es/gtiweb/jgomez/publicaciones/alfinrie2002.PDF> [Other publications of international relevance]
19. Illescas, María Jesús. *Estudiar e investigar en la biblioteca escolar. La formación de usuarios*. Navarra: Gobierno de Navarra, 2003. [Guidelines for information literacy].
20. Jornet, N. and Rey, C., Rodríguez, C and Rubió, A. «El uso de los «dossiers electrònics» en la Facultat de Biblioteconomia i Documentació de la Universitat de Barcelona». In: Actas de las III Jornadas de Bibliotecas Digitales El Escorial, Universitat de Barcelona, Madrid. <http://mariachi.dsic.upv.es/jbidi/jbidi2002/Camera-ready/Demos2/D2-1.pdf> [Know-how materials]
21. Malo de Molina, T. (2000) «El Web como instrumento de apoyo a la Docencia en la Universidad Carlos III de Madrid». *Rebiun Seminario Barcelona. La biblioteca al servicio de la docencia y la investigación*. <http://biblio.uoc.es/cas/rebiun/jornada.htm> [Know-how materials]
22. Marzal, M.A., Cuevas, A., Colmenero, M.J. and Calzada, F.J. «[Alfabetización en la información y bibliotecas escolares: una experiencia en la comunidad de Madrid](#)». In: *World Library and Information Congress: 70th IFLA General Conference and Council, «Libraries: Tools for Education and Development»*. 22 - 27 August 2004, Buenos Aires, Argentina [Other publications of international relevance]
23. Matus S. Gladys. *Los Recursos Humanos de las Bibliotecas Universitarias: Exigencias, conflictos y necesidades de Formación*. Lleida: Universitat de Lleida. In http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UdL/AVAILABLE/TDX-0220106-101916/Tgms1de1.pdf. [Thesis of international relevance]

24. Mercè Muntada, Sandra Núñez, Marta Perpiñán, Blanca Virós i Josep Vives. «Competència en el maneig d'informació: punt d'arribada o punt de sortida de la formació d'usuaris?» Ítem: *Revista de Biblioteconomia i Documentació*, 35 (2003), pp. 55-72. [Other publications of international relevance]

25. Ortoll Espinet, Eva (2003a) *Competencia informacional en las ciencias de la salud. Propuesta de un modelo de formación*. Doctoral thesis. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. [Thesis of international relevance]

26. Ortoll Espinet, Eva (2003b) «Gestión del conocimiento y competencia informacional en el puesto de trabajo». UOC. URL: <http://www.uoc.edu/dt/20343/index.html> (consulted: 14 August 2005). [Other publications of international relevance]

27. Ortoll Espinet, Eva (2003c) «Competencia informacional para la actividad traductora». *Revista Tradumàtica: Traducció i Tecnologies de la Informació i la Comunicació*, No. 2: La documentació. Available at: <http://www.fti.uab.es/tradumatica/revista/> (consulted: 8 February 2005). [Specific guidelines for key programs at different IL settings]

28. Ortoll Espinet, Eva (2004) «Competencia informacional en el contexto de las Ciencias de la Salud». In: Lau, Jesús y Cortés, Jesús (compilers) (2004) *Normas de Alfabetización Informativa para el aprendizaje*. Ciudad Juárez, Mexico: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, pp. 45-56. [Specific guidelines for key programs at different IL settings]

29. Pasadas Ureña, Cristóbal (2001) *Materiales en castellano sobre alfabetización en información: Primeros resultados de un proyecto del Comité Permanente de Bibliotecas Universitarias y otras Bibliotecas Generales de Investigación de la IFLA*. Available at: <http://www.ifla.org/IV/ifla67/papers/115-194s.pdf> [Other publications of international relevance]

30. Pasadas Ureña, Cristóbal and Gómez Hernández, José Antonio «Alfabetització informacional i biblioteca pública. Bases i tasques per a una agenda de desenvolupament». In *Bibliodoc 2005*, pp. 91-114. URL: <http://www.um.es/gtiweb/jgomez/publicaciones/ALFINBPbibliodoc2005castellano.pdf> [Specific guidelines for key programs at different IL settings]

31. Pinto, M. «Competencia documental y requisitos formativos del traductor literario.» In García Yebra, V. and Gonzalo, C., *Manual de documentación para la documentación literaria*. Madrid: Arco/Libros, pp. 117-127. [Specific guidelines for key programs at different IL settings]

32. Pinto, M. and Doucet, AV. *A pilot initiative for information literacy in spanish higher education: the e-COMS learning portal*. (forthcoming). [Know-how materials]

33. Pinto, M. and Doucet, AV. *An Educational Resource for Information Literacy in Higher Education: Visibility and Usability of the e-COMS Academic Portal*. (forthcoming). [Other publications of international relevance]
34. Pinto, M. and Garcia, F.J. *Developing Information Competencies for Higher Education through e-learning: the Spanish Academic Portal Alfin-EEES* (forthcoming) [Know-how materials]
35. Pinto, M. and Sales, D. *Information Literacy from the University Library: Analysis and Diagnosis of Proposals in Spain* (forthcoming) [Other publications of international relevance]
36. Pinto, M. and Sales, D. *Knowledge Transfer and Information Skills for the Management of Student-centered Learning at University level: Analysis of some Academic Experiences in Spain* (forthcoming) [Other publications of international relevance]
37. Pinto, María (2005) «Alfabetización en información para traductores: Propuesta del modelo ALFINTRA». In: Sales-Salvador, Dora (ed.) *La Biblioteca de Babel: Documentarse para traducir*. Granada: Comares, pp. 19-32. [Specific guidelines for key programs at different IL settings]
38. Sales-Salvador, Dora (2005) «Didáctica de la Documentación Aplicada a la Traducción: Alfabetización Informativa para la realidad profesional». En: Campos Plaza, Nicolás A.; García Peinado, Miguel A; Ortega Arjonilla, Emilio and Vilvandre de Sousa, Cécile (eds.) *El español, lengua de cultura, lengua de traducción. Aspectos teóricos, metodológicos y profesionales*. Granada/Cuenca: Atrio/Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 599-608. [Specific guidelines for key programs at different IL settings]
39. Sales-Salvador, Dora (2005) «Teaching Documentation for Translation Studies. The Key Discipline of Information Literacy». *Translation Today*, vol. 2, no. 1, March 2005, pp. 280-283. [Specific guidelines for key programs at different IL settings]
40. Sales-Salvador, Dora. *Information behavior of translation and interpreting students in Spain: A focus group study*. (forthcoming) [Other publications of international relevance]
41. Soler, N. and Maniega, D. (2000) «La integración de la Biblioteca en el aula: la Estantería Virtual en las asignaturas de la Universitat Oberta de Catalunya». *Rebiun Seminario Barcelona. La biblioteca al servicio de la docencia y la investigación*. <http://biblio.uoc.es/cas/rebiun/jornada.htm> [Know-how materials]
42. Torres, Carme and Jové, Laura. «Formació en habilitats de cerca i gestió de la informació als alumnes de primer curs d'enfermeria como a eina per a integrar l'aprenentatge de competencies professionals». 4º Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación, Barcelona, 5-7 July 2006 [Specific guidelines for key programs at different IL settings]

43. Urbano Salido, C. «*El análisis de citas en publicaciones de usuarios de bibliotecas universitarias: estudio de las tesis doctorales en informática de la Universidad Politécnica de Cataluña, 1996-1998*» Barcelona: Universitat de Barcelona. In http://www.tesisenred.net/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0614102-113014/urbano-tesis1.PDF. [Thesis of international relevance]

44. Vives i Gràcia, Josep. «La investigación sobre alfabetización en información en España: El grupo de trabajo «AlfinCat» del Col·legi Oficial de Bibliotecaris Documentalistes de Catalunya». Murcia: Foro Biblioteca y Sociedad: experiencias de innovación y mejora (2004). [Other publications of international relevance]

3. Other publications of relevance

We may also mention the publication in Spanish translation of a number of monographs on the subject of multiliteracy (within which INFOLIT should be considered a crucial component), as evidence of the scientific interest in this field of work and study. Of especial note here is the launch of the AULAE series, published by Aljibe (Málaga), which, so far, includes translations of major titles such as Ilana Snyder's *Silicon literacies: Communication, innovation and education in the electronic age* (Spanish Translation: *Alfabetismos digitales. Comunicación, Innovación y Educación en la Era Electrónica*), or Gunther Kress' *Literacy in the New Media Age* (Spanish translation: *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*).

D. Organizations

1. Associations and professional bodies

A working group on information literacy issues was set up in Catalonia in October 2003 under the name (in Catalan) «Grup de Treball ALFINCAT» (URL: <http://www.cobdc.org/grups/alfincat>). It also has a wide membership from other parts of the Spanish state. The aim is to exchange ideas, approaches and good practice, as well as the advancement and promotion of the information literacy agenda.

The ALFINCAT group arose thanks to the previously existing contacts with a number of professions throughout Spain whose members are interested in the subject and are aware of the need to unite the research efforts that have been carried out so far, in both theoretical and practical terms. It brings together professionals from multiple fields (public libraries, school libraries, university libraries, companies, etc.). Its diversity, both geographical and professional, now makes it possible to acquire a global overview of INFOLIT in Spain.

More recently, March 2006 saw the creation of the Asociación Valenciana de Alfabetización Informacional (Valencian Association for Information Literacy - AVALFIN), founded in the Comunidad Valenciana (Valencia region). It is promoted by Félix Benito and Ana Caro and includes members from elsewhere in Spain who are interested in INFOLIT. In principle, it is a regional platform

existing for the development of research, development and innovation programs in the Comunidad Valenciana. Its website is currently under construction (<http://www.avalfin.org/>), but an address exists (avalfin@gmail.com) for those seeking information or wishing to collaborate. Work is also being done on designing a pilot program for integral experimentation with INFOLIT content with pupils of compulsory school age in a number of localities in the region.

Despite the prior existence in Catalonia of the above-mentioned ALFINCAT group for the promotion and diffusion of INFOLIT, we may consider this Valencian association to be the first to have been formally constituted in the INFOLIT field anywhere in Spain.

2. Research projects / Research centers

Here we may mention the *Alfin-EEES* project, coordinated by Professor María Pinto. *Alfin-EEES* is an acronym in Spanish for *Information Literacy in the European Higher Education Area*. The project received funding in 2005 from the Program for Studies and Analysis of the Spanish Ministry of Education and Science. The outcome was the design and implementation of an e-learning training portal for transversal competencies in information for higher education, publicly available at: <http://www.mariapinto.es/alfineees> (see, in the present report, section b.3: *Tutorials and portals for citizens*).

E. Training the trainers

1. Courses to train librarians and information professionals

As things stand, only a small number of courses have been developed in Spain on the INFOLIT paradigm for information professionals or library staff. Fortunately, despite this initiatives have been implemented such as the following:

- a. «*Formació d'usuaris en la recerca i ús de la informació*» (Training Users in Research and Information Use). Barcelona: Biblioteques de Catalunya. URL: http://biblioteca.upc.es/sesfor_2004/
- a. «De la formación de usuarios a la alfabetización informacional en unidades de información: talleres prácticos» ('From User Training to Information Literacy in Information Units: Practical Workshops'). Course held in April 2006 in Gijón and organized by the *Asociación Profesional de Especialistas en Información de Asturias* (Professional Association of Information Specialists of Asturias - APEI)
- b. SEDIC (*Sociedad Española de Documentación e Información Científica* - the Spanish Society for Documentation and Scientific Information), one of the most important Spanish organizations in the information studies field, has, since its foundation, had as one of its key objectives the training of specialists in information management and documentation. It has thus organized more than twenty specialized courses, held during the academic

year and aimed at those involved in the area of the conception, organization and administration of information services and resources: documentalists, librarians, archivists, content managers, and others.

- c. Aware of the learning potential offered by the new technologies, SEDIC also includes in its training catalog a distance learning program, employing the Internet and audiovisual media. It is, besides, precisely in this area of on-line education that a number of recent training programs in INFOLIT have been established. These include:

- The course «*Alfabetizar en información desde la biblioteca universitaria en la era del conocimiento y en el marco de la convergencia europea. Diseño de herramientas para el aprendizaje virtual*» ('*The information literacy process seen from the university library in the knowledge era and in the framework of European convergence: design of tools for virtual learning*') - organizer: María Pinto. Tutors: Dora Sales and Pilar Martínez-Osorio. Held by SEDIC, 8-31 March 2006.
- The first edition of this course was very warmly received, and as a result there will be five more editions, from September to December 2006. These have been requested by the Universidad del País Vasco, the Universidad de Cádiz, and REBIUN.
- The course «*Alfabetización múltiple desde la biblioteca pública*» ('*Multiliteracy seen from the public library*') - organizer: María Pinto. Tutors: Dora Sales and Pilar Martínez-Osorio. Associated experts: Gloria Pérez-Salmerón and José Antonio Merlo. Held by SEDIC. 22 November - 22 December 2006.

2. *Workshops/hands-on experience (for librarians, educators, library administrators and others)*

We may note here the seminar held by REBIUN under the title «*La biblioteca al servicio de la docencia y la investigación*» ('*The library in the service of documentation and research*'), Barcelona, 28-29 March 2000. This seminar was attended by some 100 professionals in the field of Library Sciences and Documentation, mostly from Spanish university libraries. The papers given at this event of interest to INFOLIT include:

Núria Soler and David Maniega (Virtual Library of the Universitat Oberta de Catalunya): «*La integración de la Biblioteca en el aula: la Estantería Virtual en las asignaturas de la Universitat Oberta de Catalunya*». This concerns an interesting facility aimed at giving students access to all the materials need to successfully acquire a given course credit.

Roger Esparó (Librarian of the Universitat Pompeu Fabra, Barcelona): «*Biblioteca e innovación docente: la participación de la biblioteca de la Universitat Pompeu Fabra en el proyecto Campus Global*». This paper outlined

his library's participation in the UPF's *Campus Global* project (previously mentioned).

Lluïsa Núñez (Library of the Universitat de Barcelona): «Dossieres electrònics en la Biblioteca de la Universitat de Barcelona». This paper described the content of a web resource designed to facilitate student learning.

José Luis González, Gema Duarte and Mariantònia Aloguin (Library of the Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, Catalonia): 'Docencia/investigación, tecnología y biblioteca: la convergencia en la gestión del conocimiento'. This paper proposed a theoretical approach to the important issue of the relationship between libraries and knowledge management.

F. Communication

1. INFOLIT in conference papers

INFOLIT has been presented and discussed in a number of conference papers in recent years. Since the early 1990s, presentations on user education have been a frequent feature in professional conferences and meetings in Spain. In 2000, REBIUN held a workshop on the role of the library in teaching and research, one of whose key topics concerned new developments and focuses in student learning. At the REBIUN meeting on 'Learning and research resource centers' roles in innovative teaching processes' held in Palma (Majorca, Balearic Islands) in May 2003, the stress was on new learning models for the information society and new roles for the university library, with information literacy strongly present on the agenda.

FESABID (*Federación Española de Sociedades de Archivística, Biblioteconomía y Documentación - the Spanish Federation of Archive and Library Science and Documentation Societies*) regularly organizes the *Jornadas Españolas de Documentación* (*Spanish Documentation Seminars*), which have for some time now been highlighting INFOLIT, as in the following sessions:

- Round table: «La alfabetización informacional como servicio de las instituciones documentales» ('Information literacy as a service of documentation institutions'), 8th Spanish Documentation Seminar, Barcelona, 2003. URL:
<http://www.fesabid.org/barcelona2003/textos.html>.
- a number of papers on information literacy at the 9th Spanish Documentation Seminar, Madrid, 2005. URL:
<http://www.fesabid.org/federacion/jornadas.htm>

It is gratifying to see how professional and scientific meetings in the area of Information and Documentation are now featuring INFOLIT-related material. This is also the case with the IBERSID (<http://www.ibersid.net/>) conferences held each November in Zaragoza and organized by Francisco Javier García Marco. Since the 2003 edition, these conferences have included a number of

papers on INFOLIT. We may cite the following (some of them from other Spanish-speaking countries or, indeed, from Brazil):

IBERSID 2003 - the panel on *Education and training in information and documentation systems* included the paper «Modelo de intervención para la formación de usuarios en instituciones de educación superior», by María Guadalupe Vega Díaz (Librarian, Biblioteca Daniel Cosío Villegas, Colegio de México, Mexico City).

IBERSID 2004 - this conference included the paper «Gestión del aprendizaje en una biblioteca universitaria», by Carmen Varela Prado (Librarian, Escuela de Magisterio, Lugo (Galicia) - college of education attached to the Universidade de Santiago de Compostela).

IBERSID 2005 - this conference was marked by a stronger INFOLIT presence, including a whole panel on the subject. The contributions included:

- Paper: «Diseño y desarrollo de portales de contenido sobre alfabetización en información en el marco de la convergencia europea», María Pinto Molina (Universidad de Granada; also panel chair)
- Communication: «Aprendiendo a aprender: Una propuesta de trabajo colaborativo en el nuevo marco de la enseñanza universitaria», Carmen Varela Prado (Librarian, Escuela de Magisterio, Lugo / Universidade de Santiago de Compostela)
- Paper: «Análisis de los servicios de información que suscribe la UNAM: una propuesta para los talleres de desarrollo de habilidades informativas», María del Pilar Ladrón de Guevara Solís (Librarian, Department of Specialized Services, Faculty of Sciences, Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], Mexico City) and Sergio Márquez Rangel (Librarian, Electronic Journals Service, Directorate-General for Libraries, UNAM)
- Paper: «El uso de la de la biblioteca y de la tecnología de la información y comunicación (TIC) para la investigación entre los estudiantes universitarios de Rio de Janeiro: diferencias de género y socio-culturales», Dr Cládice Nóbile Diniz (Faculty of Administration, Centro Universitário UNIABEU, (Brazil).

The eleventh edition of IBERSID in 2006 saw the further consolidation of the INFOLIT section, with a panel including the following contributions:

- Paper: «La transferencia de habilidades y competencias en la gestión y uso de la información para el aprendizaje autónomo del estudiante en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior», María Pinto (Universidad de Granada)
- Paper: «Blended learning para un programa de desarrollo de habilidades informativas en la biblioteca de la Escuela Universitaria de Formación de profesorado de Lugo», Carmen Varela (Librarian,

Escuela de Magisterio, Lugo / Universidade de Santiago de Compostela)

- Paper: «Diseño de programas de animación a la lectura: una metodología interdisciplinar desde la Biblioteconomía y las Ciencias de la Educación», María del Carmen Agustín Lacruz and Agustín Yubero (both Universidad de Zaragoza)
- Paper: «Alfabetización informacional aplicada a comunidades de práctica», Dora Sales (Universidad Jaume de Castellón)
- Paper: «Herramientas y estrategias de aprendizaje en línea para la formación de postgrado en gestión de la información digital en los medios de comunicación», Judith Prat (Municipal Archive, Salou, Catalonia)
- Communication: «La biblioteca educativa: principal actor en la adquisición de habilidades y competencias en el uso de la información (la Alfabetización Informacional)», Joan Isidre Badell (Universitat de Vic, Catalonia)

Also recently, INFOLIT had a high-profile presence at the *IV Jornadas CRAI de las Bibliotecas Universitarias Españolas (Fourth CRAI Seminar of the Spanish University Libraries)* (REBIUN, Burgos, 10-12 May 2006). The acronym CRAI stands for *Centro de recursos para la enseñanza y la investigación* (Resource Centre for Teaching and Research), and this seminar on the role of the university library in that context provided an opportunity for more detailed work on numerous aspects of the education/library relationship within the new higher education framework. A number of the contributions stressed the key role of INFOLIT for education in the Knowledge Society.

In addition, members of the ALFINCAT Group (q.v.) have presented their work on INFOLIT at a number of documentation conferences in Catalonia:

- Mercè Muntada, Sandra Núñez, Marta Perpiñán, Blanca Virós and Josep Vives. «Alfabetisme informacional: punt d'arribada o de sortida de la formació d'usuaris?», VIII Jornades Catalanes de Documentació (Eighth Catalan Documentation Seminar) (2001)
- Josep Mumbrú and Josep Vives. «Com ensenyar als estudiants d'enginyeria a aprendre a usar la informació científica i tècnica?», XI Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas (Eleventh University Conference on Teaching Innovation in Technical Education) - Vilanova i la Geltrú (2003)
- Mercè Mestre, Pilar Nieto, Marta Roca and Josep Vives. «La Formació en l'ús de la informació a l'ensenyament superior». Proceedings of the Jornada de Reflexió i Debat sobre el model docent de la UPC en l'Espai Europeu d'Educació Superior (Reflection and Debate Seminar on the UPC's Teaching Model within the European Higher Education Area), Barcelona (2004)
- Recently, in the *XI Jornadas [Nacionales de Información y Documentación en Ciencias de la Salud](#)* (Eleventh National Health

Sciences Information and Documentation Seminar) held in Terrasa (Catalonia) in 2005, one of the papers presented was on INFOLIT - namely, that of María Teresa García Ballesteros, «Alfabetización informacional en el ámbito sanitario», a contribution based on her interesting experiences in the hospital context in Málaga.

Also, at the *IV Simposio de Bibliotecas Digitales (Fourth Digital Library Symposium)*, held in Malaga in June 2006, a number of communications highlighted the theoretical and practical advances being made in INFOLIT. On the practical plane, the authors presented various experiences of INFOLIT courses using e-learning platforms such as Moodle or WebCT, offered to students by the university libraries of Seville, Málaga and La Laguna (Canary Islands) and testifying to the libraries' desire to be integrated into virtual campuses and curricular instruction, as well as their pedagogic capacity and mastery of the relevant tools. These presentations included:

- "Experiencia de un curso sobre competencias impartido por la biblioteca con plataforma de e-learning», by Nieves González Fernández-Villavicencio, Paz Sánchez Baillo and Victoria Tejada Enríquez .
- "Un espacio para la biblioteca en el Campus Virtual de la Universidad de Málaga», by Gracia Guardado Navarro and Maribel Enríquez Borja.
- "La adquisición de competencias informacionales a través de la formación en línea», by Carmen Julia Hernández and José Manuel Erbez Rodríguez.

Equally, the theoretical part of the symposium included the following communications, presented by members of the ALFAINFOR group of the Universidad Carlos III de Madrid:

- "Documentación y tecnologías de la información para Educación: herramientas para la alfabetización informacional y la organización de recursos didácticos (DOTEINE): estado del proyecto»; and
- "La Alfabetización en Información en la formación universitaria: instrumentos para la evaluación y diagnóstico de competencias informacionales sobre contenidos educativos virtuales»

There was also a presentation by Maria Teresa García Ballesteros relating INFOLIT to evidence-based medicine, embodying her work at the library of the University Hospital in Málaga; while Jesús Lau explained how a full INFOLIT training is offered to all teaching staff via the library at Mexico's Universidad Veracruzana, as part of his participation in the round table on 'Teaching, research and the digital library'.

July 2006 saw, in Barcelona, the *4º Congreso Internacional sobre Docencia Universitaria e Innovación* (Fourth International Conference on University Teaching and Innovation), aimed at contributing to the spread of best practices in the area of teaching innovation. Among those giving plenary addresses were Sybille Reichert and Eric Froment, European specialists in educational innovation in the context of the EHEA. Of particular interest for our subject was the discussion at this conference on the learning context (strategies, resources

and technologies), from the vantage point of creating the most suitable context for encouraging student learning. Here, we may stress the role of the services and structures provided by universities which facilitate the development of a new form of teaching and learning in higher education. This is an area where training in information management (as a part of INFOLIT) takes on particular interest.

2. Specialized seminars on INFOLIT

With a more specialized intent, a number of seminars were held in 2006 which strongly drew attention to the growing interest in INFOLIT in Spain:

- A seminar on «Las nuevas alfabetizaciones. La alfabetización digital a debate político y social» (The new literacies: Digital literacy and the political and social debate) was held in February 2006, under the auspices of the Observatorio de la Sociedad de la Información y del Conocimiento (Monitoring Unit for the Information and Knowledge Society), of the FIAP («Foro de investigación y acción participativa para el desarrollo de la sociedad del conocimiento» - Forum for Research and Participatory Action for the Development of the Knowledge Society), as well as of a number of other foundations and monitoring centres, including the Fundación Telefónica. This seminar, while prioritizing digital literacy, also pointed up the importance of examining the significance of the new literacies in general, as well as analyzing their best practices, their relationship with knowledge processes (i.e. not conceiving them as merely a means of promoting consumption of technology), the strategies to be applied, the social repercussions, etc.
- February 2006 also saw the seminar «Biblioteca, aprendizaje y ciudadanía: la Alfabetización Informacional (ALFIN)» ('Libraries, learning and citizenship: Information Literacy (INFOLIT)'), held by the Biblioteca de Castilla-La Mancha in Toledo, with the support of the Subdirectorato-General for Library Coordination and the Junta de Comunidades of the Castilla-La Mancha region. The aim was to examine INFOLIT from the conceptual viewpoint, as well as looking at didactic methods and their practical application, the criteria for assessing the results and learning outcomes of INFOLIT programs, and policies for the social extension of INFOLIT on the part of educational, cultural and documentary institutions. Material relating to this seminar may be found at: Travesía. Portal de las Bibliotecas Públicas Españolas (Portal for the Public Libraries of Spain) - URL: <http://travesia.mcu.es/alfin.htm>). Already available in this context is the Toledo Declaration (at present by means of guest access to the e-learning platform of CITA). Also to be found at the Travesía site is the logo designed by the Subdirectorato-General for Library Coordination. Concerning this, it is stated that it is a 'visual embodiment of the concept of INFOLIT, that is, the set of capacities, skills, behaviors and attitudes which enable the individual to seek, access, assess and use, in effective fashion, the most useful information existing in whatever medium for the purposes of decision-making, problem-solving, personal and social development, democratic

participation, etc'. This portal also offers a number of downloadable files with the logo, in .eps and .pdf format.



- A professional seminar was held at the Biblioteca Nacional (National Library. Madrid) in June 2006, under the title: 'Bibliotecas y educación: Una relación a debate' ('Libraries and Education: A Relationship under Debate'. This seminar, organized by SEDIC and the Fundación Germán Sánchez Ruipérez, was aimed at examining the education/ library relationship, starting from two communications:
- «La alfabetización informacional: bases y modelos», by Félix Benito Morales;
- «Bibliotecas, educación y lectura: el encuentro esperado», by José Antonio Merlo.

The seminar also included the following two round tables:

- «El profesional de las bibliotecas de centros de enseñanza: perfil, formación y competencias» ('Library professionals in educational institutions: profile, training and skills')
- «La biblioteca como centro de recursos: nuevos modelos para realidades cambiantes» ('The library as resource centre: new models for changing realities')

3. International actions and meetings

The spring meeting of the European Council of Information Associations, held on 25 and 26 March 2001 in Madrid with representatives from Finland, Sweden, Germany, Spain, Portugal, the UK, France, Italy and Belgium, highlighted information literacy as a must in the information society, and it could also be seen as the first step in promoting the profession. Carla Basili, from Italy, expressed willingness to coordinate a work group that would define the term and monitor initiatives taken in different countries. Therefore, she has initiated a project under the name 'EnIL: European thematic network on information literacy' ([URL: http://www.ceris.to.cnr.it/basili/enil/index.html](http://www.ceris.to.cnr.it/basili/enil/index.html)), the idea being to form a European network of information literacy experts. Currently, among other actions, EnIL is developing the European Observatory on IL Policies and Research (EgIL), which is an online gateway to European policies, research

projects and initiatives related to information literacy, with special focus on higher education developments. This gateway is organized on a country basis and has so far been released for Austria, Denmark, Finland, Germany, Italy and Poland. Work for other European countries (including Spain) is still in progress.

In addition, several projects in information literacy have been initiated at European level and funded by the EU, with the involvement of Spain. Among the best-known are the *End User Courses in Information Access through Communication Technology (EDUCATE)* and the *Distance Education Information Courses with Access Through Networks (DEDICATE)* projects. *EDUCATE* (1994-1997) was developed under the EU Telematics for Libraries Third Framework project, and concerned subject-related aspects of information literacy for scientists and engineers, aiming to develop an on-line course in the selection and use of information tools which could be used in a number of settings, for self-directed learning or as part of a formal course in information literacy. It led to two 'Into Info' subject modules, respectively for physics and for electrical and electronic engineering, which were tested for the training of undergraduate students and researchers at ten universities. The programs were produced in seven subject areas: architecture, chemistry, energy, electrical and electronic engineering, environmental information sources, medicine and physics. Later, the production of modules followed for other subjects: history of science and technology, and civil engineering. These programs, which were produced in English, French and Spanish, may be used by librarians and information specialists in courses on information literacy. The project involved universities from Ireland, Sweden, France, Spain and the UK.

4. Listservs/discussion lists

There are two listservs related to information literacy in Spain:

- Listserv of the ALFINCAT Group (information at: <http://groups.yahoo.com/group/alfincat/>).
- Listserv ALFAINFOR: Alfabetización en Información, Documentación en Educación (Information Literacy and Documentation for Education) (information at: <http://www.rediris.es/list/info/alfainfor.es.html>)

5. Weblogs

- Weblog ALFIN: Alfabetización Informacional: Recursos e ideas sobre cultura de la información y nuevas alfabetizaciones (INFOLIT - Information Literacy: Resources and Ideas on Information Culture and New Literacies)
URL: <http://alfin.blogspot.com>
- This blog, coordinated by José Antonio Gómez Hernández, is aimed at disseminating INFOLIT in the Spanish-speaking community and promoting it as a service in the library and educational context and as part of information society policy. It is an open-access blog, containing information structured by categories related to the application of INFOLIT

to different contexts, INFOLIT models, application criteria, teaching experiences, relevant texts, etc. It is updated continually and carefully. It was the first, and remains the most complete, INFOLIT blog in Spain.

- Weblog Alfabetización informacional (ALFIN) en la educación secundaria (Information Literacy (INFOLIT) in Secondary Education)
URL: <http://alfinsecundaria.blogspot.com/>
- This blog, run by a secondary school teacher, Jordi Fernández, is bilingual in Catalan and Spanish.

6. Websites devoted to information literacy

There are no specific websites devoted to information literacy in Spain (cf. point b.3 of this report: Tutorials and portals for citizens).

G. Conclusions

Participation in the information literacy movement at global level and further views for recommended actions

UNESCO has strongly entered the information literacy arena. Thus, UNESCO, the US National Commission on Libraries and Information Science, and the National Forum on Information Literacy decided to arrange a 'Meeting of Experts', to be held in early 2002 in Prague, for undertaking and planning a larger and more ambitious worldwide 'International Leadership Conference on Information Literacy'. Spain was there, along with the representatives of the other European countries invited to the meeting, including Finland, France, Latvia, Portugal, Romania, Slovenia, the Czech Republic and the UK.

Spain also participated in the European project «TUNE: Training of Library Users in a New Europe» (<http://www.tune.eu.com>), which brought together the Municipal Library of Helsingborg (Sweden), the Municipal Library of Randers (Denmark) and the Regional Library of Castilla-La Mancha (Toledo, Spain). The project also included the Regional Public Library 'Oton Zupancic' (Ljubljana, Slovenia). It received funding from the European Commission's 'Culture 2000' program. For more information, see:

Carrato Mena, M. A. «Proyecto TUNE: La Biblioteca de Castilla-La Mancha se une a bibliotecas de Suecia y Dinamarca en un proyecto europeo» Subdirección General de Coordinación Bibliotecaria. In: http://www.bcl.jcyl.es/correo/plantilla_seccion.php?id_articulo=1186&id_seccion=1&RsCorreoNum=80. [Workshop/Hands-on experience]

All in all, libraries in Spain, both at university and secondary school level, have registered considerable advances in their user training services. We may already speak of a palpable growth in the dissemination and awareness of the INFOLIT paradigm in the Spanish library sciences community. At the same

time, this positive trend is also visible in the higher education arena, among teachers and researchers in the area of Information Sciences and Documentation. What is now needed is to seek out forms of cooperation between librarians and faculty with a view to offering quality didactic paths in INFOLIT for the university student community, bearing in mind that INFOLIT embodies a transversal competence that is vital to the education of all aspiring professionals and all citizens of the Information and Knowledge Society. Hands-on cooperation between library staff and faculty expert in information sciences is a crucial element in this process. For this, it is essential to ensure the proper organization of activities, setting learning objectives and identifying the user groups' needs (on the basis of awareness of the different communities of practice), and carefully planning the aspects of timing, structuring of content and creation of teaching resources. In conclusion, in countries like Spain there is still much more to be done in terms of developing INFOLIT initiatives, via the designing of tools, programs and implementing measures - such as e-learning portals, tutorials, thematic dossiers, educational platforms, repositories, learning laboratories, etc – with particular emphasis on those which bring together the academy and the library. The work to be done to strengthen this approach, on the basis of interdisciplinary teams, represents a challenge that is now wide open.

H. References



VI. Sub-Saharan Africa

Information Literacy State-of-the Art Report

November, 2006

Babbakisi T. Fidzani
University of Botswana Library
bfidzanib@mopipi.ub.bw

A. Introduction

This overview on development of Information Literacy (IL) in English speaking Sub- Saharan Africa countries is based on literature review. Tools for literature search included international databases such as EBSCO Host, Library and Information Science Abstracts (LISA) and Information Science Plus. An assessment of web presence of issues on information literacy in institutional web pages was carried out.

The concept of Information Literacy

The literature reveals that the concept of Information literacy appears in the different African countries. The developments are at different levels within countries and between countries. The more visible developments are at university level. These started in the 80's with developments of user education programs which covered library orientation and bibliographic instruction to new university students. These students come from secondary schools where there were no libraries or where the library systems which existed were poorly developed Anwar (1981), Idiodi (2005). The rapid growth in computer networking and the use of computerized data bases to access information in African Universities Rosenberg (1997) necessitated more formalized information literacy programs to avoid as John Naisbitt put it "drowning in information but starved for knowledge".p24 due to the explosion of information brought about by the new information technologies.

The case studies on developments of information literacy programs in the Southern, Central and Southern African Countries covering eight countries Botswana, Kenya, Lesotho, Namibia, South Africa, Tanzania, Zambia and Zimbabwe(Kiondo & Msuya) (2005) indicate institutional efforts on the developments of IL programs in different countries. This is also the case with Nigeria, Idiodi (2005) .

The definition of IL widely adopted by these institutions is "having the ability to recognize when information is needed, then to be able to locate and evaluate

the appropriate information and use it effectively that of the American Library Association (ALA) (1996). The ALA and the Australian standards have both been adapted by African University libraries in developing their IL programs. It is evident from the literature that the African countries reviewed did not re-invent the wheel but rather tap from existing well established IL programs.

These IL case studies revealed that "there is a general awareness about the meaning of information literacy and how it differs from library orientation and bibliographic instruction." Diana Rosenberg pxi . The relationship of Information literacy to the concepts of information skills and information technology literacy is also understood as evidenced from the topics covered in different IL programs. Information skills acquisition is an aspect of information literacy and may be seen as the process of gaining the tools that assist the development of information literacy, in the same way that study skills aid the learning process this is evident in the different programs where information skills are taught as modules in an examinable Communication and study skills course or information skills modules as part of the Computer and Information skills.

B. IL Products for users

The literature shows that IL takes a variety of forms that differ from institution to institution and from country to country. The types of IL programs offered in different sub Saharan African countries can be put into three categories

- Formalized credit bearing or examinable courses
- User education programs structured for different user groups
- Courses integrated instructions

1. Credit courses

IL forms part of an accredited Communication Skills Course at the University of Nairobi Kenya, while at the University of Botswana the IL component is offered as part of the Computing and Information Skills Course which is compulsory for all first year students.

2. User Education Programs

The user education programs cover similar topics as those offered in examinable courses above. However they are offered at different levels in those countries where they are practiced. The programs range from one off sessions on the use of the library and its resources to structured sessions offered throughout the year. These instruction lessons are not compulsory. They are offered to those who register for them.

3. Course Integrated Instruction

In some institutions Librarians are continuously forging partnership with faculties to develop course integrated approach in which Information skills and problem solving skills are integrated into the teaching and learning of one of the core courses of the program of study.

C. Organizations

Efforts are being made by library associations to provide a platform for discussion and developments in IL at both national and regional levels. The Standing Conference of African National and University Libraries of Eastern, Central and Southern Africa (SCANUL-ECS) held a conference on Information Literacy in 2004 in Kampala. One of its recommendations was for SCANUL-ECS members to provide case studies of IL developments in their institutions. The case studies were aimed at getting all participating institutions to provide valuable information on how they run their IL programs if they have programs in place and identify challenges which could be addressed collectively at either national or regional level.

The national library Associations have not yet established Bodies or committees to deal specifically with IL issues at national or regional level. I

The resource sharing by institutions and organizations is in terms of capacity building activities through workshops and training of librarians on areas which would better equip them for the information literacy skills programs. The International Network for the Availability of Scientific Publications (INASP) <http://www.inasp.info/training/> is one organization which has made significant contributions through its INTERNET traveling workshops in the region which aimed at training librarians for effective use of the Librarians in the effective use of the INTERNET for teaching learning and research purposes thus making a positive contribution to both African universities Libraries and Public libraries towards equipping those to take responsibility in IL programs. Materials on all training programs are available for downloading from the INASP website.

In 1995 the INFOLIT program was initiated in South Africa to promote information literacy education on a regional approach within South Africa. Its objectives were to:

- Promote the concept, value and importance of information literacy in the context of globalization and redress to key players in the region
- Launch a series of pilot projects which explore and establish various means of spreading information literacy education in the region
- Investigate information literacy models, programs and initiative in other countries that could be adapted to local conditions

This South African INFOLIT initiative has achieved a number of its objectives Underwood (2002) as evidenced from the development of IL in South African Universities as compared to other countries in the region.

D. Communication

An assessment of 26 Sub-Saharan Africa library webpages indicates that IL programs also extend to the on-line environment. In cases where there are no compulsory IL programs, library webpages of libraries are used to market IL programs which are on offer by those institutions to users.

The on-line tutorials range from those developed at institutional level within countries to those where links are provided to tutorials developed elsewhere.

An example of linked tutorials are those of **Ashesi University College, Ghana** - A private, accredited, non-sectarian college associated with Swarthmore, Berkeley and Microsoft links are provided to;

- Texas Information Literacy tutorial
- Information Tutorials from Albany
- University of South Caroline Beaufort Library

The University of Cape Town South Africa has an example of an interactive tutorial on Information skills which is referred to as the “Info Skills corner.

<http://www.lib.uct.ac.za/Training/Infolit/infolit/InfoLit.html>

<http://www.lib.uct.ac.za/ilc/>

Library guides

Another regular feature on library web pages to provide IL in different countries is the provision of library guides on how to use the library services and its information resources.

E. Conclusions

This paper notes that the level of IL awareness in the Sub-Saharan Africa region is fairly high in institutions of higher education. The main challenge in all countries is the development of policies at national and institutional levels which would guide and facilitate the intergration of IL programs from primary schools through to Institutions of higher learning.

F. References

Anwar, M.A (1981) “Eduction of the user Information” International Library Review Volume 13 page 365 – 83

Kiondo, E and Msuya, J (2005)ed User Information Literacy case studies from University Library programmes in the SCANUL-ES region, International network for the Availability of a Scientific publication, Oxford

Rosenberg, Diana (2005) in Foreword in User Information Literacy case studies from University Library programmes in the SCANUL-ES region, edited by International network for the Availability of a Scientific publication, Oxford

Underwood, Peter (2002) “South Africa: A case study in development through Information Literacy,” July 2002, White paper, prepared for UNESCO, the US National Commission on Libraries and Information Science and the National Forum on Information Literacy, use at the Information meeting of Experts Prague, The Czech Republic .

Idiodi, Evelyn. A (2005) "Approaches to Information Literacy acquisition in Nigeria" Vol. 54 (4) pp 223 – 230

Naisbitt, John (1982) Megatrends: Ten New Directions Transforming our Lives, Warner Books :- New York

Kavulya, Joseph Muema (2003)"Challenges facing Information literacy efforts in Kenya: a case study of selected University Libraries in Kenya" Library Management Vol. 24 – Number 4/5 pp 216 -



VII. United Kingdom and Ireland Information Literacy State-of-the Art Report

June 7 2006

Sheila Webber

Lecturer, Department of Information Studies
University of Sheffield
Sheffield, UK
s.webber@shef.ac.uk

Claire McGuinness

School of Information and Library Studies
University College Dublin
Dublin, Ireland
claire.mcguinness@ucd.ie

A. Introduction

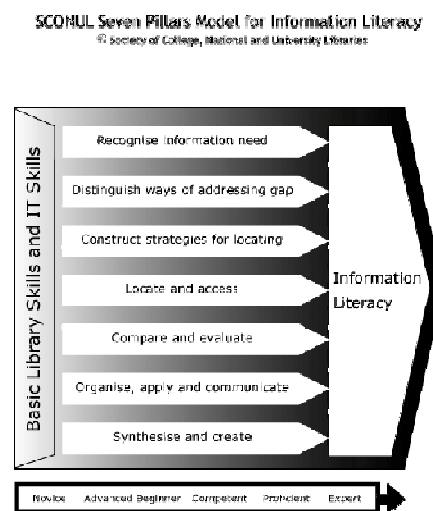
This section gives a brief overview of the situation in the UK and Ireland at the start of 2006. Earlier reviews of the UK can be found in Webber and Johnston (2002) and Webber and Johnston (2003). A similar review of the Irish situation can be found in McGuinness (2003) and specifically a review of information literacy in the Irish tertiary education sector in CONUL (2004). Virkus (2003) has provided a good literature review of information literacy in Europe.

Information Literacy has not been recognised as such at the highest political level in the UK and Ireland. In both countries there is concern that there should be active participation and success in the global information society. However, this has tended to translate into a focus on information technology rather than information literacy. In the UK, media literacy is receiving attention from the Government (Ofcom, 2006), primarily driven by concerns about use of the internet and other digital media. Similarly, both countries have supported initiatives in the area of lifelong learning, but again information literacy has not necessarily been foregrounded. Perhaps the most encouraging development in this area is in Scotland, where John Crawford and Chris Milnes took advantage of the more advanced e-Government options to petition the Scottish Parliament on information literacy (some aspects of Government are devolved to home-

nation parliament or assembly in the UK). There is a verbatim account of the presentation following the petition at:

<http://www.scottish.parliament.uk/business/committees/petitions/or-05/pu05-1902.htm>.

Amongst library and information professionals there has been a real explosion of interest in information literacy over the last few years, and a growing tendency to use the term “information literacy”. The first UK national model to be developed was the Society for College, National and University Libraries (SCONUL) “7 pillars model of information literacy (SCONUL Task Force, 1999). There is information about this on the SCONUL website: (http://www.sconul.ac.uk/activities/inf_lit/) including graphics of the model which can be downloaded. This model has been taken up in a number of universities in the UK and also by some in Ireland. The credit bearing course MOSAIC (described in the next section) also uses the SCONUL model as a framework, and was developed with SCONUL.



The SCONUL Working Group on Information Literacy has promoted and developed information literacy in a number of ways, including through events and through the publication of a book with case studies of information literacy programmes (Peters, 2004). SCONUL also prompted the Higher Education Academy to fund a research review on the impact of information literacy and libraries in 2006.

In 2004 this model was joined by a definition of information literacy developed by a working Group of the Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP) (Armstrong et al, 2005) which is the main professional association in the UK. This definition is:

“Information literacy is knowing when and why you need information, where to find it, and how to evaluate, use and communicate it in an ethical manner.”

(<http://www.cilip.org.uk/professionalguidance/informationliteracy/definition/>).

Also in 2004 a CILIP Information Literacy Group was founded, as part of CILIP’s Community Services Group. This group covers all library sectors and has been

very active since its inception e.g. running the LILAC conference (see below) and sponsoring some case studies of best practice in 2006.

In Ireland, the recently established LAI (Library Association of Ireland) Working Group on Information Literacy is charged with the task of recommending strategies for the development of information skills at both a theoretical and practical level in the Library and Information Services sector in Ireland. Consisting of representatives from all of the major LIS sectors, the aims of the group include the promotion and strategic positioning of IL on the national government agenda, and suggesting further development opportunities for research and action on information skills in Ireland.

Other library groups active in the information literacy area include the School Library Association, which, for example, has often made information literacy a focus of events. A number of different models are used by school librarians in developing students' information literacy. An article which is on the web and is frequently cited as good practice in schools is Barrett and Banks (2003) description of information literacy at Dixons City Technology College. Professor Dorothy Williams and colleagues at Robert Gordon University (2006) have carried out a number of research studies concerning schools and information literacy and also on the impact of school libraries.

In the higher and further education sector, as well as use of the SCONUL model, there are other frameworks which have been developed, some drawing on the US' ACRL standards, and some also on the work on in the Big Blue project (Manchester Metropolitan University Library and Leeds University Library, 2002). Examples include Manchester Metropolitan University's Infoskills (<http://www.library.mmu.ac.uk/info/infoskills.html>). In Dublin City University (DCU), a 3-level Information Literacy Framework was developed by librarians in 2003, consisting of an indicative set of information literacy learning objectives and outcomes for each level. This framework has been used as a basis for the design and development of information literacy sessions for a variety of programmes, delivered in collaboration with academics (Breen & Fallon, 2005).

The situation varies between universities, with some having an institutional framework for information literacy and active collaboration between librarians and faculty to develop students' information literacy, and others having a less advanced situation. Further Education colleges usually face more of a challenge in achieving a well developed institutional information literacy strategy, for various reasons, including lack of resources.

Administrators and managers in higher education are being targetted by an initiative funded via the Joint Information Systems Committee (JISC): "i-skills" Workshops were run around the UK in the first half of 2006 to raise awareness of the types of information skills needed, and to help staff identify how their skills could be improved.

Also in Ireland, the Consortium of National and University Libraries (CONUL) reviewed the situation in tertiary education in 2004, and also identified examples of good developments in information literacy, but a similar patchy picture to the

UK. They continue to work in this area, including discussions about a national information literacy framework. Again as in the UK, there continues to be progress in developing information literacy strategies: one example of a more developed approach to information literacy is at Waterford College of Technology. (see <http://www.wit.ie/library/learningsupport/>).

In the corporate sector, TFPL has identified information literacy as key to effective knowledge management (TFPL, 1999) and has done some information literacy work with organisations. In some corporate sectors and government agencies, information literacy has been taken seriously, although sometimes names other than “information literacy” are preferred. Donnelly and Craddock (2002) describe information literacy initiatives at the multinational company Unilever, and other sectors which tend to value information literacy (by whatever name) are ones where knowledge is part of the core business (e.g. legal sector).

The health sector, with its emphasis on evidence based practice, has a definite interest in information literacy. The UK and Ireland have nationalised healthcare services. There is an area for librarians on the UK National Health Service's National Library for Health site (<http://www.library.nhs.uk/forLibrarians/?>) and library and information professionals in the medical and healthcare sectors have been leaders in the evidence-based librarianship movement (Booth and Brice, 2004). The *Standards for Irish healthcare library and information services* (2nd ed 2005) identify “structured education and training programmes to its users” as part of the standard for the library service. In 2002, the National Adult Literacy Agency in Ireland (NALA) launched its Health Literacy Policy & Strategy Report, which found that low literacy levels are a barrier to accessing health services in Ireland. The document makes a number of recommendations for improving the accessibility of health services for adults with low literacy levels. (http://www.nala.ie/download/pdf/health_lit_policy.pdf).

Public libraries have not been encouraged by the UK Government to put information literacy at the top of their agenda, with there being more focus on issues such as social inclusion, lifelong learning etc. However, with the completion of the People's Network project (putting internet connections in public libraries and training librarians to support internet use) there is more of a focus and interest on information literacy. Public libraries have been taking on a more educational role, often housing learning resources (e.g. computer assisted learning) for citizens and are obviously already carrying out information literacy activities in training citizens to use the internet, carry out research for school, work or leisure interests etc. O'Beirne (2006) briefly sums up the situation and highlights some coming initiatives. In Ireland, the Wexford Public Library Service has developed an online Library Research Skills module, aimed at supporting students who wish to undertake e-learning courses. The module consists of 4 sequential units, along with exercises and downloads, that are designed to equip learners with the information skills required to function effectively within an electronic environment. (<http://www.wexford.ie/Library/researchSkills/>).

At the moment collaborations between different library sectors on information literacy are not so common, but one developing example in Wales is Newlis (Newport Libraries and Information Service <http://newlis.newport.ac.uk/>) which was launched in 2005 and includes collaboration on information literacy in its plans.

B. IL Products for users

The UK's Open University (OU) has an advanced information literacy programme, with its Information Literacy unit (<http://library.open.ac.uk/help/infolitunit.html>) coordinating its programmes. There is encouragement for course leaders to embed information literacy into their modules and the OU library has been developing an assessment tool. Additionally, Information Literacy is identified one of the key skills for students (<http://www.open.ac.uk/keyskills/assessment-literacy.htm>), there is an online tutorial which anyone can access (SAFARI) and also a credit-bearing one-semester module (MOSAIC) which can be taken by Open University students as part of their degree (Parker, 2003). MOSAIC is, like all the OU's modules, distance-learning, and it is based around the SCONUL 7 Pillar model, with a portfolio assessment. Over a thousand people have taken and passed the module. The MOSAIC module has also been run on a smaller scale in some other universities, as part of further development with SCONUL.

In Scotland, students may study for a Scottish Qualification Authority unit qualification at Intermediate Level 2 called "Information Handling Skills" (http://www.sqa.org.uk/files/nu/DF9J_11.pdf), which involves 40 hours of learning.

Looking at material with no qualification or credit attached, many resources and tutorials have been developed for people learning about information literacy, in particular tertiary level students. Some are freely available on the web. Some examples are listed below. In particular there are:

- The RDN *Virtual Training Suite* of tutorials in many different subject areas, developed for use in further and higher education. Note that the RDN is being renamed "Intute" in 2006, and the website address may also change, but the Training Suite will be maintained.
- the detailed Netskills tutorial, TONIC, that has been developed in several versions over a number of years. It covers a number of aspects of information literacy, including a quiz element.
- the new material developed for Learning and Teaching Scotland by CTAD, which has material aimed at three different age groups: 9-11 years; 12-14; 15-19. There is a series of mini-tutorials for each age group, and information for teachers and parents. This is freely available. There is also another Scottish resource, Information Handling Skills material that can be bought.

A number of universities and colleges have used the INFORMS software to develop tutorials (see <http://informs.hud.ac.uk/cgi-bin/informs.pl>). Obviously, some of these tutorials (and other material) will be used within institutions as part of credit-bearing courses in other subjects.

There are some tutorials developed by agencies for specific purposes e.g. the *Judge: web sites for health* tutorial.

Details

CTAD for Learning and Teaching Scotland. *Information Literacy*.
<http://staging.ltscotland.org.uk/lts/external/ctad/informationliteracy/index.asp>

Contact a Family and Information Society Research and Consultancy Group.
Judge: web sites for health. <http://www.judgehealth.org.uk/index.htm>

Netskills. *TONIC*. <http://www.netskills.ac.uk/onlinecourses/tonic>

Open University Information Literacy Unit:
<http://library.open.ac.uk/help/infolitunit.html>

Open University: *SAFARI: Skills in Accessing, Finding, and Reviewing Information*. <http://ltssolweb1.open.ac.uk/safari/signpostframe.htm>

Open University: *MOSAIC: Making Sense of Information in the Connected Age*
<http://www.open.ac.uk/mosaic/index.cfm>

RDN *Virtual Training Suite* (tutorials in many subject areas)
<http://www.vts.rdn.ac.uk/>

South Bank University, England. *Information Quest*.
<http://www.lisa.lsbu.ac.uk/quest/index.html>

University of Aberdeen, Scotland. *E-Resources*. (Tutorial)
<http://www.abdn.ac.uk/cgi-bin/cgiwrap/lib262/e-resources/start>

University of Leeds, England. *Workbooks and tutorials* in different subject areas (not all are available outside the university).
<http://www.leeds.ac.uk/library/training/index.htm>

University of Limerick, Ireland. *Library Resources Guide: Quickstart*. (Click on Finding information on a subject; Finding information on the web.)
<http://www.ul.ie/libraryquickstart/>

Waterford Institute of Technology Libraries, Ireland. *OLAS – Information Literacy Online*. <http://library.wit.ie/library/olas/index.html>

C. Publications

The document which launched the SCONUL “7 pillars of Information Literacy” (SCONUL Task Force on Information Skills, 1999) is still much cited. As has been mentioned already, SCONUL and the HEA have also published a booklet on information literacy and learning outcomes (Peters, 2004) and the proceedings of a conference organised by SCONUL is available (Corrall and Hathaway, 2000). Books published by UK authors include Andretta (2005), Webb and Powis (2004). These are both aimed at librarians who teach information literacy. The published proceedings of the IT and Information Literacy conference were also notable (Martin and Rader, 2003): this has now become the eLit conference, mentioned below.

The *Journal of e-literacy (JELIT)* (<http://www.jelit.org/index.html>) is a free refereed online journal that now includes papers from eLit conferences. The *Journal of Information Literacy* will commence in October 2006 as part of the new *Information Literacy website* (<http://www.informationliteracy.co.uk/>). Similarly it will have refereed articles and also a non-refereed section for shorter articles, review and opinion pieces. Articles about information literacy are published in numerous journals: notable are special issues devoted to information literacy in *Library and information update* and *Italics. Library review* is also a UK-based periodical which has a regular focus on information literacy. Books, articles and special issues mentioned here are cited in the bibliography at the end of this report.

D. Organizations

1. Associations and professional bodies

The two main UK groups that focus on information literacy are:

- a. SCONUL Working Group on Information Literacy.
http://www.sconul.ac.uk/activities/inf_lit/.
- b. CILIP Community Services Group Information Literacy Group.
<http://www.cilip.org.uk/specialinterestgroups/bysubject/informationliteracy> .

Their activities have already been mentioned above.

2. Research centers / Research projects

Research into information literacy is being carried out in some information and library departments. Examples are:

- a. Robert Gordon University. Information Management Department. Research theme: Information literacy.
<http://www.rgu.ac.uk/abs/research/page.cfm?pge=5843>.

- b. University of Sheffield. UK academics' conceptions of, and pedagogy for, information literacy. 3 year project funded by the arts and Humanities Research Council.
<http://dis.shef.ac.uk/literacy/project/>.
- c. University College Dublin (School of Information & Library Studies). Information Behaviour Research Group, includes research on Information Literacy.
<http://www.ucd.ie/sils/index.html>.

There are also examples of institutional research. An example of one project involving information literacy is the Learning Support Unit project at University College Dublin (<http://www.ucd.ie/lisu/index.html>).

Masters students in the UK and Ireland have to produce a dissertation, and this has resulted in many small scale pieces of research. Some of these get reported in the literature or are published on university websites e.g. Weetman (2005). There are also a small, but increasing, numbers of PhD students concentrating on aspects of information literacy.

Some research has been funded by public agencies, for example, JISC funded the Big Blue project (Manchester Metropolitan University Library and Leeds University Library, 2002)

E. Training the trainers

In a recent European project Virkus et al (2005) described curriculum areas for European LIS students in information literacy and teaching of information literacy. One characteristic of the UK education system is that Masters programmes last only one year, which means there is less time for specialism. Undergraduate courses now tend to be in *Information Management* rather than library studies. There are a range of Masters level courses, ranging from general courses labelled for example *Information and Library Studies* to specialised courses in *Chemoinformatics* or *Digital Libraries*.

In library and information science (LIS) departments in the UK, it has become more common for modules which teach LIS students information literacy (e.g. information seeking and evaluation) to have that phrase in the module title e.g. the module *Information Literacy* at the University of Wales, Aberystwyth (<http://www.aber.ac.uk/modules/current/IL34020.html>). There are other modules which incorporate information literacy with other learning e.g. the *Applied Information Research (AIR)* module at London Metropolitan University (<http://www.ilit.org/air05/index.htm>).

There are a few more specialised modules, for example:

- a. the Information Literacy Instruction module offered at University College Dublin (the only LIS school in Ireland) which covers both definitions and theories of information and education in how to teach information literacy.

- b. The Information Literacy research module at the University of Sheffield which focuses on areas such as the research agenda for information literacy, research methods for information literacy, notable research in information literacy.

Outside the LIS schools there is a good deal of Continuing Professional Development activity, with events relating to information literacy organised by professional groups and associations. Examples can be found by going to the *Information Literacy Website* or *Information Literacy Weblog* mentioned below. In Ireland, the Academic and National Library Training Cooperative (ANLTC) offers occasional one-day seminars on Information Skills Training. (<http://www.anltc.ie/index.htm> <http://www.anltc.ie/index.htm>).

Also, in recent years in Ireland, librarians at a number of institutions have been encouraged to enroll on one of three postgraduate programmes in Third Level Learning & Teaching which are offered at the Dublin Institute of Technology (DIT). Available at Masters, Diploma and Certificate level, these programmes are aimed at novice and experienced third-level instructors from all disciplines, who wish to attain a relevant teaching qualification. (<http://www.dit.ie/DIT/study/graduate/courses/ltc.html>).

F. Communication

1. Conferences

The two principal conferences are:

- a. LILAC Librarians' Information Literacy Annual Conference at <http://www.cilip.org.uk/specialinterestgroups/bysubject/informationliteracy/lilac/lilac2006>

This started in 2005, and has many of the papers available online on the conference website.

- b. eLit at <http://www.lboro.ac.uk/library/eLit2006/>.

This started as the IT&IL conference in 2002. Again, many papers are available on the conference website.

Another notable conference in 2006, *Recognising the information need*, resulted in Walton and Pope (2006) and the conference presentations and breakout reports are on the website at <http://www.staffs.ac.uk/infolitconf/>

2. Weblogs and websites

The main weblog is the *Information Literacy weblog* maintained by Sheila Webber and Stuart Boon at <http://information-literacy.blogspot.com/> which is updated several times each week.

Important websites devoted to information literacy include:

- a. *The information literacy website* <http://www.informationliteracy.co.uk/>.
A website which aims to be the UK portal for information literacy, supported by a number of professional associations in the UK. It was launched 28th March 2006. It has section on Events, Research, different sectors etc.
- b. Robinson, A. (2005) *Strongest links: website for school librarians* <http://www.strongest-links.org.uk/infolit.htm>.
Susie Andretta's *ITIL* website with various resources, teaching material and links at <http://www.ilit.org/>
- c. Chris Powis' wiki *Infoteach* which "is intended to be a dynamic information base on teaching and learning in a library or information context" (i.e. it is about teaching information literacy, rather than information literacy itself) at http://www.infoteach.org/wiki/index.php/Main_Page.
- d. Ofcom (Office of Communications) *Media Literacy* website at http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/

The main information literacy discussion list is: *Lis-infoliteracy* at: <http://www.jiscmail.ac.uk/lists/lis-infoliteracy.html>.

G. Conclusions

H. References

Ambrose, A. & Gillespie, B. (2003). Information-literacy programmes and course curricula: the case for integration. *Level 3* (Dublin Institute of Technology online publication). http://level3.dit.ie/html/issue1_ambrose1.html

Andretta, S. (2005) *Information Literacy: a practitioners Guide*. Oxford: Chandos.

Armstrong, C, et al. (2005) "CILIP defines Information Literacy for the UK." *Library and information update*, 4 (1), 22-25.
<http://www.cilip.org.uk/publications/updatemagazine/archive/archive2005/janfeb/armstrong.htm>

Barrett, L. and Banks, M. (2003) Information Literacy: a crucial role for schools" *Library and Information Update*, 2 (5), 42-44.
<http://www.cilip.org.uk/publications/updatemagazine/archive/archive2003/may/update0305c.htm>

Booth, A & Brice, A (Eds) (2004) *Evidence Based Practice for Information Professionals: A handbook*. London: Facet Publishing.

Breen, E & Fallon, H, (2005) Developing Student Information Literacy to Support Project and Problem-Based Learning. In: Barrett, T, MacLabhrainn, I. & Fallon, H. (Eds). *Handbook of Enquiry and Problem-Based Learning: Irish Case Studies and International Perspectives*. NUI Galway: Centre for Excellence in Teaching and Learning, pp.179-188

CONUL Working Group on Information Skills Training. (2004) *Report of the CONUL Working Group on Information Skills Training*. Dublin: Consortium of National and University Libraries. <http://www.conul.ie/conulistfinalreport.doc>

Corrall, S. and Hathaway, H. eds. 2000. *Seven pillars of wisdom? Good practice in information skills development: conference proceedings, University of Warwick, 6-7 July 2000*. London: SCONUL.

Donnelly, A. and Craddock, C. (2002) "Information literacy at Unilever R&D" *Library and information update*, 1 (9).
<http://www.cilip.org.uk/publications/updatemagazine/archive/archive2002/december/update0212c.htm>

Italics special issue on information literacy (Vol 15 issue 1)
<http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5iss1.htm>

Johnston, B. and Anderson, T. (2005) *Information literacy and study skills*. Glasgow: Learning and Teaching Scotland.
<http://staging.ltsotland.org.uk/lts/external/ctad/informationliteracy/additionalinfo/index.asp>

Library and Information Update Special issues on information literacy: January 2005 (vol 4 issue 1) and January 2006 (vol 5 issue 1).

Livingstone, S., Van Couvering, E. & Thumim, N. 2005. Adult Media Literacy: A review of the research literature. Office of Communications (Ofcom). Available at: http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/aml.pdf

McGuinness, C. (2003) "Information literacy in Ireland: a hidden agenda." In: Basili, C. (Ed) *Information literacy in Europe: a first insight into the state of the art of information literacy in the European Union*. Rome: Consiglio Nazionale delle Ricerche (Note di Bibliografica e di Documentazione Scientifica; LXVI). pp151-177.

Manchester Metropolitan University Library and Leeds University Library. (2002) *The Big Blue: information skills for students*. [online] Manchester: Manchester Metropolitan University. <http://www.library.mmu.ac.uk/bigblue/>

Martin and H. Rader. (Eds) (2003) *Information and IT literacy: enabling learning in the 21st Century*. London: Facet.

O'Beirne, R. (2006) "Raising the profile of information literacy in libraries." *Library and information update*, 5 (1/2), 44-45.

Parker, J. 2003. Putting the pieces together: information literacy at the Open University. *Library Management*. 24 (4/5) p.223-228.

Peter, J. (ed) (2004) *Learning Outcomes and Information Literacy*. York: Higher Education Academy and SCONUL.
http://www.sconul.ac.uk/activities/inf_lit/papers/outcomes.pdf

SCONUL Task Force on Information Skills. (1999) *Information Skills in Higher Education*. London: Society of College, National and University Libraries.
http://www.sconul.ac.uk/activities/inf_lit/seven_pillars.html

TFPL. (1999). *Skills for Knowledge Management: a Briefing Paper by TFPL Ltd.* [online] London: Library and Information Commission.
http://skat.ihmc.us/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1040141543454_1508283471_568

Virkus, S. (2003) "Information literacy in Europe: a literature review." *Information Research* [online], 8 (4). <http://informationr.net/ir/8-4/paper159.html>

Virkus, S., Boekhorst, A. K., Gomez-Hernandez J.A., Skov, A. and Webber, S. (2005) "Information literacy and learning." In: Kajberg, L. and Lørring, L. (Eds) *European Curriculum: Reflections on Library and Information Science Education*. [online] pp65-83. Copenhagen: The Royal School of Library and Information Science. <http://biblis.db.dk/uhtbin/hyperion.exe/db.leikaj05>

Walton, G. and Pope, A. (Eds) (2006) *Information literacy: recognising the need. Staffordshire University, Stoke-on-Trent: 17 May 2006*. Oxford: Chandos.

Webb, J. and Powys, C. (2004) *Teaching information skills: theory and practice*. London: Facet.

Webber, S. and Johnston, B. (2003) "Information literacy in the United Kingdom: a critical review." In: Basili, C. (Ed) *Information literacy in Europe: a first insight into the state of the art of information literacy in the European Union*. Rome: Consiglio Nazionale delle Ricerche (Note di Bibliografica e di Documentazione Scientifica; LXVI). pp258-283. <http://dis.shef.ac.uk/sheila/webber-johnston-uk.pdf>

Webber, S. and Johnston, B. (2002) "Information literacy: the social action agenda." In: Booker, D. (Ed) *Information Literacy: The Social Action Agenda: Proceedings of the 5th National Information Literacy Conference*. Adelaide: University of South Australia Library. 68-80.
<http://dis.shef.ac.uk/literacy/adelaide-webber-johnston.pdf>

Williams, D. and Coles, L. (2003) *Teachers' Use of Research Information: information literacy, access and attitudes*. [online] Aberdeen: The Robert Gordon University. <http://www.rgu.ac.uk/files/ACF2B02.pdf>



VII. United States and Canada Information Literacy State-of-the Art Report

March 30 2006

Linda J. Goff

California State University, Sacramento
Head of Instructional Services University Library
Sacramento, California
ljgoff@csus.edu

A. Introduction

The Information Literacy movements in both the United States and in Canada have been built on a foundation of library instruction programs and initiatives that developed in the early 1970s, but had much earlier roots. The establishment of Project LOEX, (Library Orientation Exchange), a clearinghouse for instructional materials, at Eastern Michigan University in 1970/71 and the related LOEX conference, was a seminal event which led to a similar group being formed in Canada in 1972: the Workshop on Instruction in Library Use (WILU). Librarians attending these early workshops on instruction were successful in lobbying for the establishment of LI interest groups within their professional organizations and in 1977 the Library Instruction Round Table (LIRT) was established within the American Library Association and the Association of College and Research Libraries (ACRL) formed the Bibliographic Instruction Section (BIS), now known as the Instruction Section, (IS) that same year. The field of Library Instruction became an established area of concentration within the profession and by the 1980s many academic libraries created positions dedicated to building their instruction program.

In the past decade, Information Literacy, sometimes called Information Competence or Information Fluency, has become a well-established educational goal throughout the United States and Canada. Associations and institutions have defined it, written tutorials to teach it, developed standards, rubrics and tests to assess it and librarians have devoted entire careers to helping their users achieve these competencies. By the early 1990s some universities and colleges were beginning to incorporate IL into their learning goals and curriculum. Yet, despite all these efforts many students are still unaware of the value that mastery of Information Literacy will provide for their lives and careers.

Information Literacy programs can be found from elementary schools through graduate schools and some public libraries also provide forms of IL instruction. Despite all this activity, Information Literacy is still viewed by some in the educational community as solely the domain of librarians.

The term Information Literacy (IL) became part of many American academic librarians' vocabulary in the late 1980s with the creation of the American Library Association Presidential Committee on Information Literacy. According to their *Final Report*, Information Literacy is a set of abilities requiring individuals to, "recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information." This *Final Report* was also a rallying cry, articulating the "Importance of Information Literacy to Individuals, Business, and Citizenship," (ALA, 1989). The National Forum on Information Literacy (NFIL) was created in 1989 as a response to this report. Even earlier, school librarians were actively engaged in defining the need for Information Literacy in schools and in 1987 the American Association of School Librarians (AASL) joined with the Association for Educational Communications and Technology (AECT) to produce *Information Power* which was a call to action for school librarians.

Canada and the United States are among the top three producers of articles in English about IL. A citation analysis in the *Social Science Citation Index* covering 1956 through April 19, 2007, found 387 citations for the term "Information Literacy". Of these 230 or 59.3% were published in the U.S. and 24 or 6.2% were published in Canada. A similar search in the much more specialized *Library, Information Science & Technology Abstracts* database with coverage back to the 1960s, found 2,529 records under the same keywords. When limited to the geographic term "United States," the result was 251 records. The search resulted in 41 when limited to the geographic term "Canada". This is indicative of the relative number of libraries and librarians in the two countries.

B. Key Players

There are several names that leap out as leaders in the IL movement in the United States and some key publications that were influential in the development of Information Literacy. Chief among these are:

Carolyn Kuhlthau's *Information Skills for an Information Society* (Kuhlthau, 1987). Patricia Senn Breivik's *Information Literacy: Revolution in the Library* (Breivik & Gee, 1989) and *Information Literacy: educating children for the 21st century* (Breivik, 1994).

Hannelore Rader is iconic in her connection with instruction and IL. She edited many of the papers from the early LOEX conferences when working as the Instruction Librarian at Eastern Michigan State University, Ypsilanti, home of LOEX. Her annual bibliographies on "Library Orientation and Instruction" in *Reference Services Review* identified the best articles in the field and have

been tremendously influential in advancing the Information Literacy agenda. She has played a major role nationally and internationally and was pivotal in the establishment of the Information Literacy Section within IFLA.

C. Significant Organizations

In 1998 the American Association of School Libraries (AASL) and the Association of Educational Communications and Technology (AECT) expanded on their work in *Information Power* and produced *Information Literacy Standards for Student Learning* (AASL, 1998). These standards detail competencies for students in kindergarten through high school.

In 1990, the National Forum on Information Literacy (NFIL) was founded as a response to the recommendations of the *ALA Presidential Committee on Information Literacy Final Report*. According to its web site, NFIL is a "coalition of over 75 education, business, and governmental organizations working to promote international and national awareness of the need for Information Literacy and encouraging activities leading to its acquisition. Forum members promote Information Literacy nationally, internationally, and within their own programs." <http://www.infolit.org/index.html>. In March, 1998, NFIL issued *A Progress Report on Information Literacy: an Update on the American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. <http://www.infolit.org/documents/progress.html>

In 1993 the California State University System (CSU) added Information Literacy to its strategic planning document, *Transforming CSU Libraries for the 21st Century: a Strategic Plan of the CSU Council of Library Directors*, (CSU, 1993) and thus began the effort that led to the CSU Information Competence Initiative. The impact of the largest public university system in the United States adopting Information Literacy as a graduation requirement made many others in higher education take note. State-wide meetings were held and many small grants were awarded to CSU library faculty to develop Information Literacy resources with deliverables that could be shared with other campuses within the system. In 1995 the Information Competence Tutorials were developed at California Polytechnic State University, San Luis Obispo. They were the basis for tutorials which are still in use on several CSU campuses. Similar cooperative projects were developed by other university systems. Noteworthy among these are *TILT – Texas Information Literacy Tutorial* (University of Texas) and *Project SAILS* (Kent State University and the Association of Research Libraries). These tutorials can be licensed and adapted by other organizations.

Building on all these early efforts, *Information Literacy Standards for Higher Education* were adopted by the Association of College and Research Libraries (ACRL, 2000) and were jointly endorsed by American Library Association (ALA) and the American Association for Higher Education (AAHE). These standards are freely available from the ACRL web site. Links from this page lead to both historic IL documents as well as to current standards. <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm>

Another organization of critical value in IL is the Institute for Information Literacy Immersion. Librarians who have gone through the intensive week of training that the immersion program provides have returned to their jobs with the tools to develop or improve their programs and inspired with a new zeal to accomplish the job. (Scamman, C., Kinder, R., & Coulter, P. 2005).

D. Information Literacy in Canada

Many Canadian academic institutions rely on the ACRL standards however there appear to be some efforts to develop their own national standards and resources. Several universities integrate Information Literacy into credit courses, especially at the University of Alberta, Augustana. There is also evidence of Information Literacy appearing in mission statements in Canadian schools and universities and of Information Literacy as a major theme in library association programs and activities in Canada. (Willingham, 2006).

An excellent academic site is the *Canadian University Information Literacy Initiatives* page: <http://apps.medialab.uwindsor.ca/cril/wiki/UniversityInitiatives/> The *Canadian Research Libraries Information Literacy Portal* now exists as a wiki and will be maintained by Information Literacy librarians at academic institutions across Canada.

School libraries in Canada have also adopted Information Literacy goals however there is evidence that support and funding for school libraries are lacking and there is a movement to reform and reinvest in school libraries. (Julien, H. & Breu, 2004)

A federal government policy initiative, "Connecting Canadians" from 2003-2006, focused on providing Internet access and related Information Literacy instruction in public libraries. This function is now provided by the Community Access Program, (CAP) <http://cap.ic.gc.ca/pub/index.html?iin.lang=en>

E. Current Trends and Issues

Librarians cheered when the *Information Literacy as a Liberal Art Enlightenment proposals for a new curriculum* came out in an issue of **Educom Review**. Finally faculty members were joining the IL movement. (Shapiro & Hughes, 1996).

"Partnership" has become the catchword of the current decade. Many academic library IL programs partnered with faculty from Freshman Seminar or First Year Experience programs. Course integration was another model followed by many campuses.

Concurrent with the growth of IL programs was the growth of the assessment movement in higher education. "Student Outcomes" became the watchword by

which programs were assessed and librarians focused their attention on identifying the impact of the various instruction programs on students.

National reports and studies focusing on the need for information and technology literate students abounded.

International efforts to expand the literacies to include technology and communication coalesced at the World Summit on the Information Society (WSIS) and resulted in the formation of the International ICT Literacy Panel, chaired by Dr. Barbara O'Connor, from CSU Sacramento. Their report, *Digital transformation: A framework for ICT literacy* (ICT Literacy Panel, 2001) and subsequent ETS report *Succeeding in the 21st Century, What Higher Education Must Do to Address the Gap in Information and Communication Technology Proficiencies*, (National Higher Education ICT Initiative, 2003) brought together educators, librarians, policy makers and with the Educational Testing Service united in their desire to teach and assess student learning related to both IL and IT skills.

This set the stage for them to partner with several large university systems to develop the National Higher Education ICT Initiative. These institutions were:

California Community College System
California State University
University of California, Los Angeles
University of Louisville
University of North Alabama
University of Texas System
University of Washington

As a result of this partnership, ETS developed a web-based assessment instrument that gives students various scenarios to solve which involved Information Literacy skills but also add the use of appropriate technologies. The test is the *Information and Communication Technology Literacy Assessment* instrument (ETS/ICT). Initial Beta testing began in the spring and summer of 2004. In the spring of 2005 there was an intense effort mounted to provide ETS with enough data to validate the test.

CSU system alone committed 3,000 students to test the test.

For additional information about ETS's ICT Literacy Assessment, please visit:
www.ets.org/ictliteracy.

Beginning in the 2006/2007 academic year, the ETS/ICT test was made available to institutions for purchase and administration to individual students to measure both information and technology skills. Participating universities are encouraged to determine how best to incorporate this online instrument into their planning and assessment of student skills at various levels or student progress, such as upon entering college in the first-year, upon transferring from a junior college or upon graduation.

National Forum on Information Literacy (NFIL) announced in 2006 the formation of a policy council of education and business leaders whose goal is to determine national standards for information and communication technology (ICT) literacy. According to their web site:

The announcement comes on the heels of the first Information Literacy Summit, which drew over 100 attendees to Washington, D.C., on Oct. 16. Summit panelists shared their perspectives on Information Literacy and its impact on the global society, workforce readiness, and public policy in the United States. For the full press release, go to:
<http://www.infolit.org/policycouncil.doc>

School libraries have been more successful at measuring their impact on student outcomes than academic libraries. In the web publication *School Libraries Work!* the Scholastic Research Foundation has identified programs in a 16 states that actually show a correlation between school library programs and student achievement:

“A substantial body of research since 1990 shows a positive relationship between school libraries and student achievement. The research studies show that school libraries can have a positive impact on student achievement— whether such achievement is measured in terms of reading scores, literacy, or learning more generally. A school library program that is adequately staffed, resourced, and funded can lead to higher student achievement regardless of the socio-economic or educational levels of the community.”
http://librarypublishing.scholastic.com/content/stores/LibraryStore/pages/images/sl原因w_06.pdf

With the publication of Teresa Neely’s book *Information Literacy Assessment Standards-Based Tools and Assignments*, (Neely, 2006) we now have a sourcebook for 70 Information Literacy survey instruments, and perhaps librarians can do a better job at quantifying and qualifying the impact of Information Literacy programs on student outcomes.

F. Conclusion

Librarians and educators have long championed the need for students to demonstrate critical thinking skills when using and evaluating information. They know that those who have the ability to locate, critically evaluate and then apply that information will do

better academically as well as in their daily lives. After two decades of concerted effort, this truth is more broadly recognized.

Accrediting agencies recognize Information Literacy as a core learning ability and now require that educators demonstrate how students are expected to achieve these information competencies. In the wider world, business and government leaders are seeing how efforts at instilling Information Literacy can impact the broader society.

To be a truly educated person, one must *learn how to learn* so that when the world changes you can change with it. One of the goals of Higher Education is to produce an informed citizenry, those who have the capability for Lifelong Learning. Librarians who teach Information Literacies can have a significant impact to help achieve this goal. Randy Hensley's states in his chapter in *Student Engagement and Information Literacy*:

Teaching research properly formulated and understood, to first-year undergraduate students can foster in them the desire to learn because research is an invitation to become someone most students want to be: thoughtful, aware, curious, effective and flexible. (Hensley, 2006).

Hannelore Rader states in the Foreword to Neely's book that

Information Literacy has been an important factor in the development of librarian-faculty partnerships to improve students' learning outcomes.

These relationships are the key to achieving success in implementing IL throughout the curriculum.

The current decade will be an exciting one for librarians committed to achieving Information Literacy goals and implementing IL standards. The heavens seem to have aligned correctly to bring many stake holders together to work to integrate IL into school and college curricula. Teachers, professors, administrators and public leaders are acknowledging the value of Information Literacy. Librarians are no longer alone.

The conclusion of the *Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning Beacons of the Information Society*, states:

We affirm that vigorous investment in Information Literacy and lifelong learning strategies creates public value and is essential to the development of the Information Society.
<http://www.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc.html>

G. Resource List – United States and Canada

1. Online learning tools (IL Products for Users)
2. Standards, Rubrics and Accreditation
3. Publications
4. Organizations, Associations

5. Training the Trainers (Professional Development)
6. Assessment Projects and Research Articles
7. Communication Listservs and Blogs
8. References

With 50 diverse United States and 10 Canadian provinces, it is not possible for this list to be comprehensive. According to the 2006/2007 edition of the *American Library Directory* there are 30,241 libraries in the United States and 3,736 libraries in Canada. Please submit any Information Literacy program or resource that is noteworthy to the *International Information Literacy Resources Directory*,

http://www.uv.mx/usbi_ver/unesco/.

The following resources have been identified as representative examples of the wide variety of Information Literacy /Competency resources and institutions in the United States and Canada. Descriptions in quotation are taken directly from the various website. These items will be described more fully in the *International Information Literacy Resources Directory*.

1. Online Learning Tools IL Products for Users (Tutorials)

ANTS: Animated Tutorial Sharing project*

<http://www.brandonu.ca/library/COPPUL/>

ANTS “goal is to create a critical mass of Open Source Tutorials for online resources used by libraries everywhere.” This project was an outgrowth of an initiative started by the COPPUL (Council of Prairie and Pacific University Libraries) Distance Education Information Literacy Working Group.

The Big6™ Information Literacy for the Information Age.

<http://www.big6.com/>

“Developed by educators Mike Eisenberg and Bob Berkowitz, the Big6 is the most widely-known and widely-used approach to teaching information and technology skills in the world. The Big6 is an information and technology literacy model and curriculum, implemented in thousands of schools - K through higher education. Some people call the Big6 an information problem-solving strategy because with the Big6, students are able to handle any problem, assignment, decision or task.”

Bruin Success with Less Stress. University of California Los Angeles.

“Designed as an introduction to academic integrity and intellectual property, Carlos and Eddie's Guide to Bruin Success with Less Stress aims to help educate UCLA students about their role in the academic community and to help them make informed choices.” This site is available as part of the Creative Commons. Non-profit entities can share or remix the project, with proper attribution: <http://www.library.ucla.edu/bruinsuccess/>

Building Information Literacy Strategies for Developing Informed Decision-Makers and Independent Lifelong Learners.

This site was developed by the Department of Education of the Province of Prince Edward Island. <http://www.edu.pe.ca/bil/>

California State University Information Competence Initiative.

<http://www.calstate.edu/ls/infocomp.shtml>

This site is incredibly rich. It gathers all the IL activities of the CSU system in one place, with grant proposals and all the programs developed since 1995. Among these are:

Resources for Teaching and Learning.

<http://www.calstate.edu/ls/Resources.shtml>

California State University (CSU) Information Competence Tutorials

<http://www.lib.calpoly.edu/infocomp/modules/index.html>

Created in 1995 and last updated in 1999, this tutorial is the basis on which many later CSU tutorials were based, such as **Oasis (Online Advancement of Student Information Skills)** at San Francisco State University, <http://oasis.sfsu.edu/chapters/> and the **Information Competence Assignment** at California State University, Sacramento which uses a variation of this tutorial within WebCT programming with added pre-test and post-test: <http://library.csus.edu/content2.asp?pageID=205>.

Dalhousie University Libraries Information Literacy Tutorials

<http://www.library.dal.ca/How/Tutorials/>

Library Instruction Round Table Library Instruction Tutorials

<http://www3.baylor.edu/LIRT/lirtproj.html>

Created in 1991 this is one of the better early sites listing tutorials, but it has not been updated since then.

Library Research Roadmap. York University Library

<http://www.library.yorku.ca/roadmap/>

Interactive tutorial using a board game and player motif. Students select a player and are led into a role-playing assignment.

Killam Quest. Killam Library Virtual Tour. An interactive tour of the Killam Library, Dalhousie University, Halifax, Nova Scotia, Canada.

<http://infolit.library.dal.ca/Killam%20Quest/>

Multimedia Educational Resources for Learning and Teaching Online.

<http://www.merlot.org/merlot/index.htm>

"MERLOT is a leading edge, user-centered, searchable [collection](#) of [peer reviewed](#), higher education, online learning materials created by registered members, and a set of faculty development support services. MERLOT's vision is to be a premiere online community where faculty, staff, and students from around the world share their learning materials and pedagogy."

PRIMO: Peer-Reviewed Instruction Materials Online (formerly the Internet Education Project). Sponsored by the ACRL Instruction Section Emerging Technologies in Instruction Committee, this searchable database of 145 top notch instructional tutorials contains the PRIMO "site of the month" choices

with detailed descriptions.

<http://www.ala.org/ala/acrlbucket/is/iscommittees/webpages/emergingtech/primo/index.htm>

Project SAILS - Kent State University and the Association of Research Libraries (ARL) <https://www.projectsails.org/>

“Project SAILS is a standardized test of Information Literacy skills, based on ACRL Information Literacy Competency Standards for Higher Education. This Web-based tool allows libraries to document Information Literacy skill levels for groups of students and to pinpoint areas for improvement.”

“Throughout a three-year research and development phase, more than 80 higher education institutions participated in Project SAILS, including 2- and 4-year schools. SAILS also expanded to include Canadian institutions by adapting test items for Canadian students and institutions.”

TILT - Texas Information Literacy Tutorial.

<http://tilt.lib.utsystem.edu/>

TILT was “created as a self-paced online tutorial designed to teach first-year students about selecting appropriate sources, searching library databases and the Internet, and evaluating and citing print and electronic information for academic research. Each module includes interactivity and personalization, concluding with a quiz that gives immediate feedback.” Like Project SAILS, TILT has been made available to other libraries to adapt.

University of Washington Information Literacy Learning

<http://www.lib.washington.edu/uwill/> “UWill tutorials are Web page templates that contain essential baseline instruction related to information production, distribution, retrieval, and evaluation.”

A WebQuest to Information Literacy– Manitoba Information Literacy Group

<http://www.mla.mb.ca/infolit/webquest/> “The purpose of A WebQuest to Information Literacy is to introduce librarians to the format of the WebQuest for creating Information Literacy learning environments. At the same time the WebQuest is also about the various tools and standards that are available describing Information Literacy learning outcomes and programs.”

2 Standards, Rubrics, Best Practices and Accreditation

American Library Association /ACRL/STS Task Force on Information Literacy for Science and Technology. (2006). *Information Literacy Standards for Science and Engineering/Technology*.
<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/infolitscitech.htm>

American Library Association. (2000) *Information Literacy Standards for Higher Education*. (Adopted on January 18, 2000 and jointly endorsed by American Library Association and the American Association for Higher Education).
<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/standards.pdf>

<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.htm>

American Association of School Libraries (AASL) and the Association of Educational Communications and Technology (AECT). *Information Literacy Standards for Student Learning*. The AASL/AECT standards detail competencies for students in K-12.

http://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/InformationLiteracyStandards_final.pdf

Best Practices Initiative Institute for Information Literacy . (2003) *Characteristics of Programs of Information Literacy that Illustrate Best Practices: A Guideline*.

<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/characteristics.htm>

"The characteristics are primarily intended to help those who are interested in developing, assessing, and improving Information Literacy programs. This audience includes faculty, librarians, administrators, and technology professionals, as well as others involved in Information Literacy programming at a particular institution."

Canadian Association for School Libraries. (2003) *Achieving Information Literacy : Standards for School Libraries in Canada*.

<http://www.cla.ca/casl/ailbook.html> Retrieved Monday, April 9, 2007.

"It outlines standards for today's Canadian School Libraries seeking to develop Information Literacy skills with their students. It is a practical publication geared towards ensuring that all Canadian children and youth have equal access to well-equipped school libraries and trained professionals from kindergarten to their graduation year. It is recommended for anyone seeking guidance on developing school library programs focussed on supporting students as they take their place in today's learning society."

Checklist of Information Competencies for College Students, was developed jointly by California State University and California Community College librarians. http://www.calstate.edu/ls/Checklist_may_05.doc

Information Competency in the California Community Colleges.

http://www.academicssenate.cc.ca.us/Publications/Papers/Info_competency.html

Information Literacy in Canada. <http://blog.uwinnipeg.ca/ilig/archives/standards/> Lisa Sloniowski blog Provides link to Ontario Council of Academic Vice Presidents (OCAV) *Guidelines for University Undergraduate Degree Level Expectations*.

Ontario Council of Academic Vice Presidents.(2005). *Guidelines for University Undergraduate Degree Level Expectations*.

<http://blog.uwinnipeg.ca/ilig/archives/Degree%20Level%20Expectations.OCAV.%20Jan30.06.doc>

Ontario School Library Association.(1999) *Information Studies: Kindergarten to grade 12*. Toronto, Ontario

“A framework for learning Information Literacy at each level at school, including suggested achievement levels and ways in which Information Literacy education could be linked into other subjects in the curriculum. Three key areas are identified: inquiry and research; information technologies; information society.”

http://www.accessola.org/action/positions/info_studies/

Inter-segmental Committee of the Academic Senates of the California Community Colleges, the California State University, and the University of California. (2002) *Academic Literacy: A Statement of Competencies Expected of Students Entering California's Public Colleges and Universities*.

<http://www.asccc.org/Publications/Papers/AcademicLiteracy/AcademicLiteracy.pdf>

“This document reports what faculty from all three segments of California’s system of higher education think about their students’ ability to read, write, and think critically.”

Rubrics for Assessing Information Competence in the California State University. Prepared by the CSU Information Competence Initiative.

http://www.calstate.edu/ls/1_rubric.doc

What Do Accreditation Agencies Say About Information Literacy ?

<http://www.calstate.edu/LS/Accreditation1.doc> This document compiled by Dr. Ilene Rockman, Manager of the Information Competence Initiative, The California State University System, Office of the Chancellor, summarizes and excerpts pertinent materials from regional and professional accreditation standards, November, 2003.

3. Publications

American Library Association. (1989). *American Library Association Presidential Committee on Information Literacy : final report*. Chicago: American Library Association.

<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm>

American Library Association. (1998). *A progress report on Information Literacy : an update on the American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: final report*. Chicago: Association of College and Research Libraries.

<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/progressreport.htm>

American Library Association. (1998) *Task Force on Academic Library Outcomes Assessment Report*.

<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/taskforceacademic.htm>

American Association of School Librarians. (1998). *Information power: building partnerships for learning*. Chicago: American Library Association.
<http://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/informationpower.htm>

Asselin, M., Branch, J. L., & Oberg, D. (2003). *Achieving Information Literacy : standards for school library programs in Canada*. Ottawa: Canadian School Library Association.
http://www.caslibraries.ca/publications/pub_standards.aspx

ICT Literacy Panel. (2001). *Digital transformation: a framework for ICT literacy, a report of the International ICT Literacy Panel*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
Produced by the International ICT Literacy Panel, a multinational group of experts from education, government, non-governmental organizations, labor, and the private sector that was convened in 2001 by Educational Testing Service. This 2002 report provided a comprehensive analysis of what we do and do not know about ICT literacy, and offered recommendations for research and policy.
<http://www.ets.org/Media/Research/pdf/ICTREPORT.pdf>

Lahert, J. (2000) Promoting Information Literacy for Science Education Programs: Correlating the National Science Education Content Standards with the Association of College and Research Libraries Information Competency Standards for Higher Education. *Issues in Science and Technology Librarianship*. Fall, 2000. Retrieved April 2, 2007.
<http://www.library.ucsb.edu/istl/00-fall/article3.html>

Ontario Ministry of Education. (1995) *Information Literacy and equitable access: A framework for change*.
<http://www.accessola.com/osla/site/content/curriculum/pdf/ilea.pdf>

Ontario School Library Association. (1998-99). *Information Studies Kindergarten to Grade 12*.
http://www.accessola.com/action/positions/info_studies/

River East Transcona School Division, Winnipeg Manitoba, Canada. *Information Literacy Skill Kindergarten-12*.
http://www.retsd.mb.ca/site/lrc/resources/literacy_doc.pdf

Julien, H. & Breu (2004) The Role of the Public Library in Developing Canadians' Information Literacy Skills. *CAIS Conference Proceedings*.
http://www.cais-acsi.ca/proceedings/2004/julien_2004.pdf

This is a report of a survey which analyzes the role of the public library, as a nonprofit institution and primary stakeholder, in advancing federal government information policy.

4. Organizations

American Association for Higher Education (AAHE) <http://www.aahe.org>

Founded in 1870, the 7,000 AAHE members represent all segments of postsecondary education.

American Library Association (ALA) www.ala.org

"The American Library Association is the oldest and largest library association in the world, with more than 64,000 members. Its mission is to promote the highest quality library and information services and public access to information." ALA has divisions, chapters and round tables. Those within ALA that are particularly focused on Information Literacy include:

American Association of School Librarians (AASL)

<http://www.ala.org/ala/aasl/aasliindex.htm>

Association of College and Research Libraries (ACRL)

www.ala.org/acrl/

ACRL Instruction Section (IS)

<http://www.ala.org/ala/acrl/aboutacrl/acrlsections/instruction/homepage.htm>

ACRL Institute for Information Literacy(IIL)

<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlissues/acrlinfoilit/professactivity/iil/welcome.htm>

Library Instruction Round Table (LIRT) <http://www3.baylor.edu/LIRT/>

Association for Educational Communication and Technology (AECT)

<http://www.aect.org/default.asp> "The mission of the Association for Educational Communications and Technology is to provide international leadership by promoting scholarship and best practices in the creation, use, and management of technologies for effective teaching and learning in a wide range of settings."

California Academic and Research Libraries (CARL) - Southern California

Instruction Librarians (SCIL) <http://clics.ucsd.edu/scil/> "The Interest Group is dedicated to providing professional development and discussion opportunities focused on Information Literacy and instruction-related activities for library professionals from all types of institutions."

California Clearinghouse on Library Instruction (CCLI)

<http://ic.arc.losrios.edu/~ccli/>

The group was formed in 1973 as a forum for California librarians interested in library instruction with both a northern and southern California units, serving as a repository for handouts and other instruction-related materials. The southern unit became SCIL (above) while the northern unit continue the same tradition of providing California-based professional programs and networking for library instruction and Information Literacy.

Canadian Association for Information Science/L'Association canadienne des sciences de l'information. (CAIS/ACSI) <http://www.cais-acsi.ca/index.htm>

"CAIS was incorporated in 1970 to promote the advancement of information science in Canada, and encourage and facilitate the exchange of information relating to the use, access, retrieval, organization, management, and dissemination of information."

Canadian Association of Research Libraries (CARL)

<http://www.carl-abrc.ca/new/new-e.html> "CARL provides leadership to the Canadian academic research library community through enhancing scholarly communication and assisting members to provide full support for postgraduate study and research."

Canadian Academic Research Libraries - Information Literacy Portal

http://www.carl-abrc.ca/projects/information_literacy/information_literacy-e.html

Canadian Coalition for School Libraries

<http://www.peopleforeducation.com/librarycoalition/>

"The coalition's mission is to draw together a wide range of stakeholders -- including, but not limited to, parents, teacher-librarians, writers, educators, publishers, library wholesalers and literacy advocates -- in order to sponsor original research; provide policy analysis to decision-makers at all levels of government; develop new partnerships and approaches for fostering dynamic school libraries; and communicate the issues to the broader Canadian public."

Canadian Library Association (CLA)

CARL Information Literacy Interest Group.

<http://cybrary.uwinnipeg.ca/ilig/>

Canadian Association for School Librarians CASL

<http://www.caslibraries.ca/>

Canadian University Information Literacy Initiatives

http://www.carl-abrc.ca/projects/information_literacy/Canadian_university_IL-e.html

Cooperative Online Repository for Information Literacy(CORIL)

<https://ospace.scholarsportal.info/handle/1873/6> and
<https://ospace.scholarsportal.info/policies/coril-eng2006.pdf>

"CORIL is an initiative to support Information Literacy instruction among Canadian universities."

EDUCAUSE <http://www.educause.edu/>

Educause – Information Literacy and Fluency. "EDUCAUSE is a nonprofit association whose mission is to advance higher education by promoting the intelligent use of information technology."

http://www.educause.edu/Browse/645?PARENT_ID=390

LOEX (Library Orientation Exchange) Clearinghouse for Library Instruction
<http://www.emich.edu/public/loex/loex.html>

LOEX of the West (2006) <http://www.hawaii.edu/loex/index.htm>

Based on the format established by the original LOEX, LOEX of the West holds a workshop every two years, hosted at different institutions each time. 2006 was in Hawaii. The next conference will be in at University of Nevada, Los Vegas, in 2008.

National Forum on Information Literacy<http://www.infolit.org/>

"The National Forum on Information Literacy was created in 1989 as a response to the recommendations of the American Library Association's Presidential Committee on Information Literacy . These education, library, and business leaders stated that no other change in American society has offered greater challenges than the emergence of the Information Age. Information is expanding at an unprecedented rate, and enormously rapid strides are being made in technology for storing, organizing, and accessing the ever-growing tidal wave of information."

Teacher Librarians Supporting Student Learning

http://www.saskschools.ca/curr_content/teachlib/info_lit/infomain.htm

Based in Saskatchewan, Canada.

WILU - Workshop on Instruction in Library Use

Inspired by the original LOEX conferences, this Canadian counterpart meets annually and is hosted by different institutions each year. These links are to the most recent conferences (WILU35) <http://library.acadiau.ca/wilu/> and WILU36 <http://www.yorku.ca/wilu2007/>.

5. Training the Trainers

Institute for Information Literacy Immersion.

<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlissues/acrlinfolit/professactivity/iil/immersion/immersionprograms.htm>

"ACRL Institute for Information Literacy Immersion Program provides instruction librarians with the opportunity to work intensively for four-and-a-half days on all aspects of Information Literacy. Whether your institution is just beginning to think about implementing an Information Literacy component or whether you have a program well under way, the Immersion Program will provide your instruction librarian with the intellectual tools and practical techniques to help your institution build or enhance its instruction program."

Association for Teacher-librarianship in Canada and the Canadian School Library Association. 1997. Students' Information Literacy needs: Competencies for teacher-librarians in the twenty-first century.
<http://www.atlc.ca/Publications/competen.htm>

Professional and personal competencies are specified, with examples, based on research and national response panels.

Best Practices in Information Literacy in Undergraduate Education - An ACRL/TLT Group Online Seminar, February 7-21, 2007.
<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlproftools/bestpractices.htm>

TLT Group (Teaching, Learning and Technology)<http://www.tltgroup.org>

TLT Group is a non-profit organization established in 1998, originally as part of AAHE, with a commitment to improving teaching and learning especially in higher education. It frequently partners with ACRL for workshops (see above).

6. Assessment Projects and Research Articles

Bay Area Community Colleges Information Competency Assessment Project.
<http://www.topsy.org/ICAP/ICAPProject.html>
<http://www.topsy.org/InfoLitAssess.html>

California State University Information Competence Assessment Task Force.
<http://www.csupomona.edu/~kkdunn/lcassess/ictaskforce.html>

Information and Communication Technology Literacy Assessment ((ICT/ETS)
The Educational Testing Service (ETS) has partnered with 7 major university systems in the United States to develop a commercial web-based instrument that goes beyond Information Literacy to include Technology Literacy and Communication. <http://www.ets.org/portal/site/ets>

Scholastic Research Foundation (2006) School Libraries Work!
http://librarypublishing.scholastic.com/content/stores/LibraryStore/pages/images/slw_06.pdf

7. Communication – Listservs and Blogs

In addition to the standard professional journals dealing with instructional issues, those most interested in Information Literacy issues communicate daily through email listservs and/or blogs.

The Big6™ Skills Electronic Discussion Group.

“Started in January 1995, the Big6™ Electronic Discussion Group now has over 1,500 subscribers with interests across the educational spectrum.” To subscribe: listserv@listserv.syr.edu. To post: Big6@listserv.syr.edu

CORIL Listserv (Cooperative Online Repository for Information Literacy)

CORIL is an initiative to support Information Literacy instruction among Canadian universities and “has been established to encourage communication and sharing of ideas among instruction librarians at Canadian universities and colleges.”

<https://ospace.scholarsportal.info/policies/CORILLISTSERV.doc> and
To subscribe: Majordomo@list.library.utoronto.ca

ILI-L the Information Literacy Instruction Discussion List

“Created in May 2002 as a new iteration of the online community that Martin Raish created with the BI-L discussion list in 1990. ILI-L is hosted on the American Library Association server, sponsored by the Instruction Section of the Association of College and Research Libraries, and moderated by the ILI-L List Administrator. With ILI-L, the Instruction Section hopes to sustain the thriving exchange on instruction and Information Literacy that made BI-L such an important venue for communication among librarians from a variety of settings and backgrounds.” Although based in the US, this listserv has international participation. To join: listproc@ala.org To post: ili-l@ala.org

Information Literacy in Canada - a place to discuss Information Literacy in Canada. <http://blog.uwinnipeg.ca/ilig/>
<http://blog.uwinnipeg.ca/ilig/archives/sharing/>

Information Literacy Land of Confusion. <http://www.information-literacy.net/>.

Information Literacy Round Table (Michigan Library Assn)
<http://ilrt.blogspot.com/>

8. References

Books and Reports

Breivik, P. S. (1994). *Information Literacy : educating children for the 21st century*. New York: Scholastic.

Council of Library Directors, California State University. (1993). *Transforming CSU Libraries for the 21st Century: a Strategic Plan of the CSU Council of Library Directors*,
http://www.calstate.edu/LS/archive/lib_strat_plan.shtml

Gibson, C. (2006). *Student Engagement and Information Literacy*. Chicago: Association of College and Research Libraries, American Library Association.

Grassian, E. S. & Kaplowitz, J. R. (2001). *Information Literacy instruction: theory and practice*. New York: Neal-Schuman.

Haycock, K. (2003). *The Crisis in Canada's School Libraries - The Case for Reform and Re-Investment*. A report for the Association of Canadian Publishers by Dr. Ken Haycock, June, 2003. [PDF]
<http://www.peopleforeducation.com/librarycoalition/Report03.pdf>

Information Communication and Technology Literacy Panel. (2001). *Digital transformation: a framework for ICT literacy, a report of the International*

ICT Literacy Panel. Princeton, NJ: Educational Testing Service. Retrieved April 12, 2007. <http://www.ets.org/ictliteracy/digital1.html>

International Federation of Library Associations. (2005). *High-Level Colloquium on Information Literacy and Lifelong Learning Bibliotheca Alexandrina, Alexandria, Egypt November 6-9, 2005. Final Report*. <http://www.ifla.org/III/wsis/High-Level-Colloquium.pdf>

National Higher Education ICT Initiative. (2003). *Succeeding in the 21st century what higher education must do to address the gap in information and communication technology*. [Princeton, N.J.?]: Educational Testing Service. <http://www.calstate.edu/LS/ICTwhitepaperfinal.pdf>.

Neely, T. Y. (2006). *Information Literacy assessment: standards-based tools and assignments*. Chicago: American Library Association.

Rockman, I. F. (2004). *Integrating Information Literacy into the higher education curriculum: practical models for transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.

R.R. Bowker Company. (2006). *American library directory; a classified list of libraries in the United States and Canada, with personnel and statistical data*. New York: R.R. Bowker.

Young, R. & Harmony, S. (1991). *Working with faculty to design undergraduate Information Literacy programs : a how-to-do-it manual for librarians*. New York: Neal-Schuman.

Articles and Chapters

Brasley, S. (2006). Building and Using a Tool to Assess Info and Tech Literacy. *Computers in Libraries*, 26(5), 6-48. Retrieved Monday, April 16, 2007 from the Library, Information Science & Technology Abstracts database.

Cull, B.W. (2005). Voices in the Wilderness: A Report on Academic Information Literacy Instruction in Atlantic Canada. *Canadian Journal of Information & Library Sciences*, 29(1), 1-26. Retrieved Monday, April 16, 2007 from the Library, Information Science & Technology Abstracts database.

Curzon, S. (2000). Developing a program of Information Literacy . *College & Research Libraries News*, 61(6), 483. Retrieved Monday, April 09, 2007 from the Library, Information Science & Technology Abstracts database.

Curzon, S. (2002). Cooperating for Success: The Information Competence Initiative of The California State University. *Resource Sharing & Information Networks*, 16(1), 67. Retrieved Monday, April 09, 2007 from the Library, Information Science & Technology Abstracts database.

Dunn, K. (2002). Assessing Information Literacy Skills in the California State University: A Progress Report. *Journal of Academic Librarianship*,

- 28(1/2), 26. Retrieved Monday, April 09, 2007 from the Library, Information Science & Technology Abstracts database.
- Harrison, J., & Rourke, L. (2006). The benefits of buy-in: integrating Information Literacy into each year of an academic program. *Reference Services Review*, 34(4), 599-606. Retrieved Monday, April 16, 2007 from the Library, Information Science & Technology Abstracts database.
- Hensley, R. B. "Ways of Thinking: Doing Research and Being Information Literate" In C. Gibson (Ed.), *Student Engagement and Information Literacy*(p55-67). Chicago: Association of College and Research Libraries, American Library Association,
- Julien, H. (2005). A Longitudinal Analysis of Information Literacy Instruction in Canadian Academic Libraries. *Canadian Journal of Information & Library Sciences*, 29(3), 289-313. Retrieved Monday, April 16, 2007 from the Library, Information Science & Technology Abstracts database.
- Kuhlthau, C. C. (1987). *Information skills for an information society: a review of research*. Syracuse, N.Y.: ERIC Clearinghouse on Information Resources, Syracuse University.(ERIC Document Reproduction Services No. ED327216)
- Mark, A., & Boruff-Jones, P. (2003). Information Literacy and Student Engagement: What the National Survey of Student Engagement Reveals about Your Campus. *College & Research Libraries*, 64(6), 480-493. Retrieved Monday, April 16, 2007 from the Library, Information Science & Technology Abstracts database.
- Knight, L. (2006). Using rubrics to assess Information Literacy . *Reference Services Review*, 34(1), 43-55. Retrieved Monday, April 09, 2007 from the Library, Information Science & Technology Abstracts database.
- Kuhlthau, C. C. (1987). *Information Skills for an Information Society: A Review of Research*. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information Resources.
- Lampert, L. (2005). "Getting Psyched" About Information Literacy : A Successful Faculty-Librarian Collaboration for Educational Psychology and Counseling. *Reference Librarian*, Retrieved Monday, April 09, 2007 from the Library, Information Science & Technology Abstracts database.
- Lindauer, B., Arp, L., & Woodard, B. (2004). The Three Arenas of Information Literacy Assessment. *Reference & User Services Quarterly*, 44(2), 122-129. Retrieved Monday, April 16, 2007 from the Library, Information Science & Technology Abstracts database.
- Scamman, C., Kinder, R., & Coulter, P. (2005). Your brain on Information Literacy : ACRL Immersion '05. *College & Research Libraries News*,

66(9), 650-653. Retrieved Monday, April 16, 2007 from the Library, Information Science & Technology Abstracts database.

Shapiro, J., & Hughes, S. (1996). Information Literacy as a liberal art. *Educom Review*, 31(2), 31. Retrieved April 7, 2006 from <http://www.educause.edu/pub/er/review/reviewarticles/31231.html>

Smalley, T. (2004). College Success: High School Librarians Make the Difference. *Journal of Academic Librarianship*, 30(3), 193-198. Retrieved Monday, April 16, 2007 from the Library, Information Science & Technology Abstracts database.

Somerville, M., Lampert, L., Dabbour, K., Harlan, S., & Schader, B. (2007). Toward large scale assessment of information and communication technology literacy: Implementation considerations for the ETS ICT literacy instrument. *Reference Services Review*, 35(1), 8-20. Retrieved Monday, April 16, 2007 from the Library, Information Science & Technology Abstracts database.

Springer, C., & Mulford, C. (2005). Library Profile: The Personal and Professional Impact of the ACRL's Information Literacy Immersion Institute. *Arkansas Libraries*, 62(4), 6-9. Retrieved Monday, April 16, 2007 from the Library, Information Science & Technology Abstracts database.

Rockman, I. (2003). Integrating Information Literacy into the learning outcomes of academic disciplines. *College & Research Libraries News*, 64(9), 612-615. Retrieved Monday, April 09, 2007 from the Library, Information Science & Technology Abstracts database.

Willingham, P., Carder, L. and Millson-Martula, C. (2006). Does a Border Make a Difference? Library Instruction in the United States and Canada *Journal of Academic Librarianship*, 32 (1), 3-34. Retrieved Friday, April 06, 2007 from the Library, Information Science & Technology Abstracts database.

Authors Note: My special thanks to Flavia Renon, from Carleton University in Ottawa for making several recommendations of pertinent Canadian resources. – Linda J. Goff.



VII. South Africa

January, 2007

Karin de Jager
Mary Nassimbeni
Peter Underwood

Centre for Information Literacy,
University of Cape Town
Cape Town, South Africa

kdejager@ched.uct.ac.za; pgunderwood@ched.uct.ac.za

With a contribution by

Sandra Zinn

Department of Library and Information Science,
University of the Western Cape

A. Introduction

Introduction and roadmap

This report is divided into sections reflecting three library sectors (university, public and school) and describing their information literacy (IL) initiatives, and noting their online tools, training courses and publicly available material. This is followed by a section on organisations, training the trainers, and a comprehensive bibliography of publications.

Methodology

The information for this report was collected using the following methods:

- A literature search for relevant published papers and websites
- An electronic survey of directors of higher education libraries, the most active sector in the field of information literacy
- A commissioned report on school libraries from Sandy Zinn

Background

To understand the direction that policy-making around information literacy has taken it is first necessary briefly to consider the effects of uncertainties in the governance and form of educational institutions during a period of profound political change. The starting-point is the first South African democratic

elections in 1994. The inauguration of a Government of National Unity resulted in the immediate implementation of new structures and dismantling of the oppressive structures of the previous apartheid state, but it had little immediate effect on libraries and information services. However, many years of lobbying by the profession resulted in the establishment of a National Council for Library and Information Services (NCLIS) in 2001, and the commencement of its operations in 2004. For the first time, South Africa has a statutory body to coordinate and develop its library services, with one of its objects being to “provide optimal access to relevant information to every person in an economic and cost-effective manner” (South Africa, Department of Arts, Culture, Science and Technology 2001: 1) and to inform and advise the Minister of Education on the effectiveness of education and training for library and information services. By mid-2005 there were 11,373 libraries in South Africa (South Africa, Government Communication and Information System 2005: 159). Of these, 9,416 were school libraries and 1,295 were public libraries. University libraries, college libraries, government libraries and special libraries made up the rest.

One of the inheritances of the post-1994 South African government was an education system that consisted of a mixture of state and private provision, overlain by separation on “racial” lines, a system developed by the former apartheid state. The consequences of this policy were readily apparent, principally in a skewed allocation of resources, largely to the detriment of schools attended by non-white children, and schools in rural areas. The consequences were also manifest in the inadequate provision and training of staff at many schools and the lack of even basic school facilities in many rural areas. It is not surprising that school drop-out rates were high and that the quality and preparedness of entrants to further and higher education was extremely uneven, thus further discouraging participation.

The principal aim of the first democratic government and its successors has been to ensure that an affordable compulsory system of primary and secondary education was introduced with adequate safeguards to ensure quality and community consultation. Furthermore, it was recognised that an integrated system of post-secondary education, embracing the concept of lifelong learning, was essential for social healing and economic development. The National Education Policy Investigation (NEPI) of 1992 and the establishment of the Centre for Education Policy Development in 1993 were significant steps towards development of policy and practice to support these aims.

Fixing the higher education system was widely regarded as being of the first priority for economic development. Bunting (2006) has described the vacillations and uncertainties of this period as experiments with the idea of massification conflicted with the power of the South African economy to support such an approach. It is questionable, also, whether the level of social and community involvement in education was yet great enough to make such a policy politically acceptable. Thus, while the present state of the education system is greatly improved in terms of access and resources, it cannot be said that the problems are resolved or that the system is yet stable.

One of the major impetuses behind the recognition of the importance of information literacy in South Africa has been the report, “The Western Cape

Library Cooperative Project" (1992), usually known as the "Senn Breivik Report" (Breivik, Pitkin, & Tyson, 1992). It addressed the need for the facilitation of cooperative academic planning within the tertiary education institutions of the Western Cape of South Africa in order to achieve transformation with limited economic resources. Weaknesses in the access to information and the management of information resources were identified as problems for which a cooperative solution would be viable. Information literacy was identified as key part of the solution. The report also indicated that information literacy is inherent in the service role played by higher education to the regional community, including the granting of access to its resources by the community.

In its recommendations, the Senn Breivik Report included the establishment of a pilot project in information literacy, with staff and faculty development activities. A specific point was made: "Only access to a rich base of information resources in many formats can allow a move away from the traditional lecture/textbook/short loan/reserve teaching approach that currently characterizes the great majority of course delivery styles. A rich base of information resources is necessary to design assessments that develop students' information accessing and evaluative skills . . ." (Breivik, Pitkin & Tyson 1992, pp. 21-22).

A grant of \$1 million (US) (3.6 million Rand at 1995 rates of exchange), to be paid out in tranches over a five-year period, from the Reader's Digest SA allowed the establishment in 1995 of the INFOLIT Project. The primary objectives, listed in the five-year plan included:

- promoting the concept, value and importance of information literacy in the context of globalisation and redress to key players in the region,
- launching a series of pilot projects which explore and establish various means of spreading information literacy education in the region,
- investigating information literacy models, programmes and initiatives in other countries that could be adapted to local conditions.

These objectives were the guiding framework for activity for the INFOLIT Project.

There is considerable evidence that the INFOLIT Project achieved several of its objectives, the greatest being the creation of awareness of the potential of information literacy amongst librarians and faculty. This was achieved by holding workshops around the region, often involving a mix of faculty and library staff, to discuss educational transformation, the issues of redress and the impact of Information and Communication Technologies (ICTs) on the 'learning space.' 'Capacity development' amongst faculty and library staff was the principal method of working, guided by the belief that development of the curriculum is best undertaken with the specific needs of each discipline in mind. The sharing of experience with librarians in other regions also ensured that the influence of the Project was more widely-spread.

Influential early research in information literacy in South Africa was done by Shirley Behrens, who in 1994 comprehensively reviewed the local state of the art following the completion of her pioneering PhD thesis in 1992 (Behrens, 1992). Subsequently Sandra Olen considered the role of the school library and media centre (Olen and Kruger, 1995). Thus, active consideration was given,

almost as soon as the Government of National Unity was installed, to ways in which information literacy could begin to influence academic performance and community development.

B. IL Products for Users

Information literacy education in higher education

The state of information education (ILE) from 1997 – 2002 has been extensively reviewed in a paper by De Jager and Nassimbeni (2002). The survey showed that there were many IL interventions taking place. It was found that librarians were aware of the pedagogical desirability of the integrated approach, but were finding it difficult to make inroads into the academic curriculum.

The current position is that most institutions offer library orientation courses in addition to ad hoc interventions when requested by students or academics. Examples include training on the OPAC, electronic databases and bibliographic referencing. There has been demonstrable progress towards the integration of IL modules into the academic curriculum at more institutions. While the majority of courses are still generic and standalone, some are credit-bearing, there is now evidence of a greater number of IL modules embedded into various curricula with their own assessment components. Assessment of student performance uses a range of methods from questionnaires and assignments to portfolios of work. An information literacy workshop for academic librarians in 2004 agreed that the South African Qualifications Authority (SAQA) be asked to accept the ACRL Standards for use in South Africa, with the addition of the final CAUL standard relating to lifelong learning as a 6th standard. This has not transpired yet as there have been delays in setting up the structures to generate standards for the LIS community. SAQA has overall responsibility for quality assurance in support of the National Qualifications Framework (NQF). The NQF is a framework on which standards and qualifications agreed to by the relevant education and training sectors throughout the country are registered.

Most institutions have a librarian whose primary responsibility is ILE; very often supported by subject librarians who offer training in their specific fields or disciplines. Some of the training is delivered in classrooms/computer laboratories while some is offered virtually through platforms such as Web-CT. A training librarian makes the point, however, that at her institution they are unable to offer an online course as many of their students come “from rural areas, farms and townships where there are no libraries and computers”. In some institutions, for example at the University of the Western Cape and the University of Cape Town, the library and the library school cooperate in the design and delivery of a credit-bearing course for first year students.

Many of the generic courses offered by the libraries are accessible from their websites. Examples include:

Cape Peninsula University of Technology
<http://www.cput.ac.za/library/infoLit/index.html> an information skills general training course.

Rhodes University

<http://www.ru.ac.za/library/infolit/> a general skills training course.

University of Cape Town

<http://www.lib.uct.ac.za/Training/lit/infoskills.htm>. The information literacy website on the UCT Library's website, offering an information skills corner with a variety of guides.

University of Johannesburg

<http://general.uj.ac.za/library/lidi/ujlic/Trainingframe.htm>. This is the information literacy section on the University of Johannesburg's library website.

University of South Africa

<http://www.unisa.ac.za/>. There is a special section under Instruction on the Unisa website, describing the training courses.

University of Stellenbosch

http://www.lib.sun.ac.za/Library/eng/help/IG_Programme/Opleiding/Training_Index.html a catalogue of training course on offer by the Library.

<http://www.sun.ac.za/library/eng/help/Viewlets/menu.htm>. Online training modules on topics such as the OPAC and various databases:

http://www.lib.sun.ac.za/Library/eng/help/Database_Tutorials/PubMed/Pubmed_viewlet_swf.html. A tutorial on how to use PubMed

University of the Free State

<http://www.uovs.ac.za/support/library/ilk/index.htm> a credit bearing course for first year students at the University of the Free State

University of the Western Cape

The website of the library at the University of the Western Cape offers online user guides on how to search the OPAC and electronic resources. The website has a section for information literacy at <http://www.uwc.ac.za/library/> from which an online information literacy module is accessible: <http://www.uwc.ac.za/library/infolit/infolit%20new/start.html>

A number of published manuals and workbooks have been produced by the Gold Fields Library and Information Centre of Technikon SA, now merged with UNISA. These manuals and workbooks by Sandra Erasmus provide the framework for students' information literacy portfolios.

School libraries (contribution by Sandy Zinn)

A clear and common understanding of information literacy still needs to be addressed amongst school librarians in South Africa. Research into information literacy at the school level in South Africa has been limited. The outcomes based curriculum has created enormous opportunities to engage with information literacy skills. The SAQA Act lists seven critical and five developmental outcomes which embody the kind of learner who will exit the schooling system. Of these critical outcomes the ones which relate to research skills (collect, analyse, organise and critically evaluate information overlap with

information literacy skills. Both the Revised Curriculum Statement (May 2002) and the existing Curriculum 2005 (which provide the framework for curriculum delivery) offer opportunities to develop information literacy skills within the learning areas. However, there is a need for a separate statement of information literacy outcomes or guidelines.

The Education Library and Technology Services of the provincial Department of Education of KwaZulu Natal has produced a useful template for schools wishing to create a whole school information literacy policy. It is available at <http://www.kzneducation.gov.za/elits/Publications.htm>.

Public libraries

Very little has been done yet in public libraries, and very little, therefore, written about it. In the last couple of years, however, there has been notable progress in this field. Two research dissertations were awarded for investigations into information literacy in public libraries (Hart, 2005; Van der Walt, 2005). A recent report describes an information literacy education project with 30 public librarians in Mpumalanga province. It is intended that this pilot project which will be completed early in 2007 will extend to other public libraries in the province ([http://www.ched.uct.ac.za/cil/dils/Information literacy campaign.pdf](http://www.ched.uct.ac.za/cil/dils/Information%20literacy%20campaign.pdf)).

Organisations

The Library and Information Association of South Africa is the lead body promoting and providing continuing professional development of library and information workers in South Africa (<http://www.liasa.org.za/>). One of its five policy statements incorporates the goal of information literacy for all in conjunction with lifelong learning (<http://www.liasa.org.za/policies/policies.php>). The act of Parliament that brought into being the National Library of South Africa by amalgamating the South African Library in Cape Town and the State Library in Pretoria lists the promotion of information awareness and information literacy as one of the functions of the national library (South Africa 1998).

Training of the trainers

LIASA has since 2002 facilitated a number of workshops and training courses to equip librarians with an understanding of the role of IL in student learning and to provide them with guidance on curriculum design, teaching and assessment methods.

In addition, individual libraries are encouraging their librarians to attend professional development courses such as developments in web technology, new electronic products and communication tools, thus enhancing their own information literacy capacity. CICD. Of the library schools, the Department of Library and Information Science at the University of the Western Cape offers a compulsory module on information literacy in the third year of the four-year undergraduate degree.

C. Publications

- Behrens, Shirley J. (1992). Librarians and information literacy. *Mousaion* Series 3. 10(1):81-88.
- Behrens, Shirley J. (1993). User education at tertiary level: a review of recent literature. *South African journal of library & information science*, 61(3), 124-130.
- Behrens, Shirley J. (1994). A conceptual analysis and historical overview of information literacy. *College & research libraries*, 55(4), 309-322.
- Behrens, Shirley J. (1995). Lifelong learning in the new education and training system. *Mousaion*, 13(1/2), 250-263.
- Behrens, S.J. Olën, I.I. and Machet, P (1999). *Mastering information skills*. Pretoria: University of South Africa.
- Bell, Rosemary. (1990). Library literacy in the academic library. *Innovation*. 1:32-39.
- Bitso, Likonelo Constance M. (2000). Investigating information literacy skills and academic results of undergraduate students. *Innovation*. 21:29-32.
- Boekhorst, A.K. & Britz, J.J. (2004). Information literacy at school level: a comparative study between the Netherlands and South Africa. *South African journal of library & information science*, 70(2): 63-70.
- Breivik, P., Pitkin, G., and Tyson, J. 1992. The Western Cape Library Co-operative: regional planning for post-apartheid development at tertiary institutions in the Western Cape. A report prepared for the Ford Foundation. [unpublished].
- Bunting, Ian. (2006). The South African case. In *Governing access: a four country comparison*. Conference hosted by Centre for Higher Education Transformation [CHET], Cape Town, 2-3 March 2006:4-6. [PDF] Available: <http://www.chet.org.za/publications/GoverningAccessReport.pdf> [25 July 2006].
- Chisenga, Justin. (1996). Information technology and skills in libraries in Lesotho. *Innovation*. 13: 21-27.
- Coalition of South African Library Consortia. (1999). Policy statement. Available: http://www.uovs.ac.za/lib/cosalc/cosalc_policy.html
- Computers in schools: a national survey of information communication technology in South African schools*. (2000). Cape Town, South Africa: University of the Western Cape, Education Policy Unit.
- Czerniewicz, L. (1999). *Information literacy in schools in the Western Cape: a preliminary study: a report prepared for the INFOLIT Project of the Adamastor Trust*. Available: www.adamastor.ac.za/Academic/Infolit/new.htm
- De Jager, Karin & Sayed, Yusuf. (1998). Aspects of information literacy at five institutions of higher education in the Western Cape. *South African journal of higher education*. 12(2): 197-203.

- De Jager, Karin & Nassimbeni, Mary. (1998). Roadmaps for the highway: the evaluation of an information literacy training programme for South African students. *Education for information*. 16(2): 131-143.
- De Jager, Karin & Nassimbeni, Mary. (2002). Institutionalising information literacy in tertiary education: lessons learned from South African programs. *Library trends*. 51(2):167-184.
- De Jager, Karin & Nassimbeni, Mary. (2003). An exploration of the current status of information literacy tuition in South African tertiary institutions and proposals for curriculum design. *South African journal of libraries and information science*. 69(2):108-114.
- De Jager, Karin & Nassimbeni, Mary. (2005). Information literacy and quality assurance in South African higher education institutions. *Libri*. 55(1):31-38.
- Erasmus, S. (2001). Information literacy and distance education: the challenge of addressing the lack of (basic) information skills in lifelong learning environment. A case study. *Mousaion*. 19(2):15-22.
- Fidzani, B.T. (1995). User education in academic libraries: a study of trends and developments in southern Africa. *61st IFLA general conference proceedings*. Available: <http://www.ifla.org/IV/ifla61-fidb.htm>
- Fourie Ina & Van Niekerk, Daleen. (1999). Using portfolio assessment in a module in research information skills. *Education for information*. 17:333-352.
- Fourie Ina & Van Niekerk, Daleen. (2001). Follow-up on the use of portfolio assessment for a module in research information skills: an analysis of its value. *Education for information*. 19:107-126.
- Gentil, Barbara. (1999). User education: who needs it anyway? *Innovation*. 18:29-35.
- Haberle, N. (2002). Developing a theoretical evaluative framework for information literacy intercentions: a South Africa initiative. *South African journal of higher education*. 16(3): 21-30
- Hart, G. (1998). Information literacy education: a new role for public libraries? *Cape librarian*. 42(3): 36-37
- Hart, G. (2000a). Project work as a vehicle for information literacy education in a circuit of South African schools. *IFLANET*. Available: <http://www.ifla.org>
- Hart, G. (2000b) A study of the capacity of Cape Town's children's librarians for information literacy education. *Mousaion*. 18(2):67-85.
- Hart, G. (2005). Looking for connections: some perspectives on school learners' literacies from a study of public libraries in a rural province of South Africa. *International Federation of Library Associations. Literacy for Life: Promoting the Practice of Literacy, Information Literacy and Lifelong Learning, a one-day pre-conference invitational meeting at Oslo University College in Oslo, Norway, August 12 2005*. Available <http://www.iasl-slo.org>

- Hart, G. (2006a). Public librarians and information literacy education: views from Mpumalanga Province. *South African journal of libraries and information science*, 72 (3):
- Hart, G. (2006b). Educators and public librarians: unwitting partners in the information literacy education of South African youth? *Innovation*, 32: 74-94.
- Hart, G. (2006c). "Don't they know how important it is?" A case study of information literacy education in a small South African town. In Martins, AB, Falcao, AP, Conde, E et al. Eds. *The Multiple Faces of Literacy: Reading, Knowing, Doing. IASL Reports, 2006: Selected Papers from the 35th Annual Conference of the International Association of School Librarianship, and the Tenth International Forum on Research in School Librarianship*, Lisbon, Portugal, 3-7 July 2006. [CDROM]
- Hart, G. (2006d). The information literacy education readiness of public libraries in Mpumalanga Province (South Africa). *Libri*, 56(1): 48-62.
- Jacobs, Veronica. (2000). The road to knowledge and power is paved with ... information literacy. *Innovation*. 21:22-28
- Karelse, C-M. (2001). Creating new flexible learning spaces: the INFOLIT experience. In Stilwell, C., Leach, A. Burton, S. Eds. *Knowledge, information and development: an African perspective*. Scottsville: School of Human & Social Studies, University of Natal (Pietermaritzburg):154-163.
- Kiondo, Elizabeth & Msuya, Jangawe, Eds. (2005). *User information literacy: case studies from university library programmes in the SCANUL-ECS region*. Oxford: INASP.
- Leach, Athol. (1999). Introducing undergraduates to information retrieval at the University of Natal, Pietermaritzburg. *Innovation*. 18:58-60.
- Machet, Myrna P. (2005) An evaluation of information literacy courses offered at a distance education university. *Mousaion*. 23(2):180-195.
- Machet, Myrna & Behrens, Shirley.(2000). Information literacy through distance learning. *Innovation*. 21:8-14.
- Makhubela, Lulama. (1995). The Book Development Council of South Africa" making a difference in building an information literate South Africa. *Innovation*. 10: 41-44
- Makhubela, Lulama. (2000a). An academicians' journey into information literacy: new patterns and paradigms. *Innovation*. 21:1-7.
- Makhubela, Lulama. (2000b). Information literacy: a survival tool for lecturers. In *Routes to writing in Southern Africa*. Edited by Brenda Leibowitz and Yasien Mohamed. Cape Town, South Africa: Silk Road International: 133-153.
- Marais, J.J. (1992). Evaluation of information literacy as a product of information education. *South African journal of library and information science*. 60(2):75-79.

- Mpendulo, Nobuntu, et al. (1999). Unit standards for first level; user education in higher education libraries in KwaZulu-Natal. *Innovation*. 18:36-41.
- National Commission on Higher Education. Working group on Libraries and Information technology. (1996). *Policy, planning and co-operation: smart solutions for information provision*. Pretoria, South Africa: NCHE.
- Olen, S. and Kruger, J. A. 1995. The role of the school media centre. *Mousaion*, 13(1/2): 148-169.
- Prozesky, Leonie. (1999). Information retrieval skills: a core module in science and agriculture? *Innovation*. 18: 56-57.
- Rawlins, Annemarie, et al. (1999). First year user education at Technikon Natal Library. *Innovation*. 18: 54-55.
- Reagon, R. and Tise, E. (2005). Information literacy at the University of the Western Cape. In *User information literacy: case studies from university library programmes in the SCANUL-ECS Region*. Edited by Ekizabeth Kiondo and Jangawe Msuya. Oxford: INASP.
- Sayed, Yusuf & De Jager, Karin. (1997). Towards an investigation of information literacy in South African students. *South African journal of library & information science*. 65(1): 5-12.
- Sayed, Yusuf. (1998). *The segregated information highway*. Cape Town, South Africa: University of Cape Town Press.
- Sayed, Y. (2000). Information literacy. Part 2: education. *Black business quarterly*. 2(2): 82-85
- September, Peter. 1993. Promoting Information Literacy in Developing Countries: The Case of South Africa. *African journal of library, archives and information science* 3(1): 11-23
- Somi-Thomas, Ntombizodwa G. & De Jager, Karin. (2005). The role of academic libraries in the enhancement of information literacy: a study of Fort Hare Library. *South African journal of library and information science*. 71(3):259-267.
- South Africa. Department of Arts, Culture, Science and Technology. (2001). *National Council for Library and Information Services Act*, Act No. 6, 2001. Cape Town: Government Printer.
- South Africa. Government Communication and Information System. (2005). *Pocket guide to South Africa* (3rd ed.). Pretoria: STE Publishers.
- Ten Krooden, Els. (1999). The workshop component of the new Research Information Skills course at UNISA. *Mousaion*. 17(2): 82-92.
- Thompson, Jane Elizabeth. (1998). Work in progress: development of Research Information Skills course for master's students. *Mousaion*. 16(1):125-129.
- Thompson, Jane Elizabeth. (1999). An information literacy initiative at the University of Pretoria. *Innovation*. 19:36-37.
- Thomson, J. E. and Cronje, J. (2001). A dynamic model of information literacy acquisition. *Mousaion*. 19(2): 3-14

- Thompson, Jane Elizabeth. (2001). Information literacy - collaboration between the University of Pretoria and the Potchefstroom University for Christian Higher Education. *International Association of Technical University Libraries. Proceedings.* (New Series; 10) Available: http://www.iatul.org/conference/vol10/thompson_full.html .
- Tise, E.R. (2004). Information literacy: a continuing challenge for national and university libraries a contract for peoples development. *Sixth Standing Conference of African National and University Libraries in Eastern, Central and Southern Africa.* Kampala, Uganda. Kampala:SCANUL-ECS:5-13.
- Underwood. P. G. 2000. Information literacy. Part 1: education. *Black business quarterly.* 2(1): 100, 101, 103, 106-108
- Underwood, Peter G. (2000b). Unfinished business: the INFOLIT Project of the Adamastor Trust. *Innovation.* 21:15-21.
- Underwood, Peter G. with the assistance of Mary Nassimbeni and Karin de Jager. (2002). South Africa: a case study in development through information literacy. White paper prepared for UNESCO, the US National Commission on Libraries and Information Science, and the National Forum on Information Literacy. 2002. Electronic. Available: http://www.nclis.gov/li_binter/info_litconf&meet/papers/undefvood- fullpaper. pdf
- Van Vuren, A.J. and Henning, J.C. (2001). User-education in a flexible learning environment: an opportunity to stay relevant in the 21st century. *South African journal of library and information science.* 67(2):79-85.
- Walker, Clare M. (2001). Information literacy: how low do we go? *Mousaion*, 19(2): 61-72.
- Walton, M. and Archer, A. (2004). Web and information literacy: scaffolding the use of web sources in a project-based curriculum. *British journal of educational technology.* 35(2): 173-186
- Zinn, S. (2000a). Information literacy: making strides with information and communications technology. *International Association of School Librarianship Newsletter.* Available: <http://www.iasl-slo.org/zinn2000.html>
- Zinn, S. (2000b). Outcomes-based education and non-English mother tongue speakers from disadvantaged environments: a double-edged handicap to acquiring information literacy. *Mousaion.* 18(2):40-53.
- Zinn, S. (2001). Information literacy and outcomes-based education in South African schools in the 21st century: the challenges of disparities. In Howe, E. Ed. *Information literacy: key to the future.* San Jose, CA: LMC Source.
- Zinn, S. (2002). Information literacy skills: what information literacy skills? Paper presented at *Ghost Libraries/ELITS-KZN Department of Education Conference.* Durban. Available: http://www.kzneducation.gov.za/elits/2002_%20CONFERENCE_PROCEEDIN GS.doc.

Zondi, L. (1992). Library user skills and information seeking patterns of first year students at University of Zululand. *South African journal of library and information science*. 60(4):204-208.

Theses/Dissertations

- Behrens, Shirley J. (1992). Undergraduate library and information skills in a distance learning environment. PhD thesis. University of South Africa.
- Cloete, Timothy George. (2000). Information skills teaching at a high school with no functional library and teacher-librarian : an action research investigation at a selected school. M.Bibl thesis. University of the Western Cape.
- Häberle, Nikky. (2001). Developing an evaluative framework for information literacy interventions. M.Tech.(Education). Cape Technikon.
- Hart, G. (1999). Project work as a vehicle for information literacy education in disadvantaged schools: an ethnographic field study of grade seven project work in a primary school in Cape Town. M.Ed.(LIS) thesis. University of Cape Town.
- Hart, G. (2005). The readiness of public libraries in South Africa for information literacy education: the case of Mpumalanga Province. PhD thesis. University of Cape Town.
- Jacobs, Veronica. (1999). Towards appropriate, accessible information networks in developing communities : an assessment of selected information literacy projects and programmes in South Africa and Namibia. M.Bibl thesis. University of Cape Town.
- Makotoko, Likonelo Constance. (2000). Information literacy and academic performance in two halls of University Residence, South Africa. M.Bibl thesis. University of Cape Town..
- Mariti, Lineo Mary. (2006). An evaluation of information literacy of postgraduate students of the National University of Lesotho. M.Bibl thesis. University of Cape Town..
- Mugabe, Mover. (2003). Information resources, information skills and education : an exploratory study of information literacy education in community junior secondary schools in the North-East district of Botswana and the role of teacher-librarians and school libraries. M.Bibl thesis. University of Cape Town.
- Ntsala, M.J. (1994). Library orientation-instruction: an analysis of the experiences and expectation of black postgraduate students registered with the University of Natal (Pietermaritzburg) in 1990. MIS thesis. Pietermaritzburg: University of Natal.
- Sieberhagen, E. (2005). The design and development of a digital information literacy program for an academic library. M.Tech (Library and Information Studies) University of South Africa.

- Somi, Ntombizodwa Gertrude. (2004). The role played by academic libraries in the enhancement of information literacy: a study of Fort Hare Library. M.Bibl thesis. University of Cape Town.
- Van der Walt, P. R. (2005). The design of an information literacy instruction programme for upper elementary children in the public library. M.Tech thesis. University of South Africa.
- Webster, Lucille Elizabeth. (2000). An investigation into the possibility of mainstreaming library user education into the curriculum of the Engineering Faculty of M.L.Sultan Technikon. MIS thesis. Pietermaritzburg: University of Natal.
- Zinn, S. (1997). Integrating information skills into the curriculum: an action research investigation at an ex-House of Representatives high school. M.Bibl. thesis, University of the Western Cape.
- Zondi, L. (1991). Library user skills and information seeking patterns of first year students at University of Zululand. MIS thesis. Pietermaritzburg: University of Natal.

D. Organizations

E. Training the Trainers

F. Communication

G. Conclusions

H. References

IX. General Conclusions

- 18. General Assessment of what has been achieved worldwide
- 19. The information literacy agenda around the world
- 20. Directions to foster further development in countries that need to start an IL program
- 21. Recommended actions required at the international level



Breve repaso histórico

Alfabetización mediática en el mundo

ALEXANDER FEDOROV

Unesco considera la educación mediática como el punto central del desarrollo educativo cultural en el siglo XXI. Este artículo examina el desarrollo de la alfabetización mediática desde sus inicios hasta nuestros días. Los epígrafes retratan los principales períodos de su desarrollo. En cada sección se mencionan varios países. Los primeros pasos de esta disciplina datan de la década de 1920, principalmente en Francia, Gran Bretaña, así como Rusia que también marcó tendencia, y data igualmente de los años veinte. Hoy por hoy, la alfabetización mediática es de gran importancia en muchos países.

Palabras clave: alfabetización mediática, historia de la educación mediática, Europa, Estados Unidos, Rusia

Unesco defines media education as the priority field of the cultural educational development in the XXI century. The article presents the development of media education since the beginning of it up to our days. The sections of the article are the main periods for the development of the media education. In each section more countries are mentioned. The first movements in media education were made in 1920s in France. The media education in Great Britain and Russia is also old, dating back to 1920s. Nowadays media education became important in many countries.

Keywords: media education, history of media education, Europe, United States, Russia

ALEXANDER FEDOROV, profesor del Instituto Pedagógico Estatal de Taganrog, Rusia.

Este artículo ha sido financiado por el programa federal especial "Scientific and pedagogical manpower of innovation Russia" 2009-2013 dentro del epígrafe 1.1. "The conducting of scientific research by the collectives of Scientific-Education Centers in the field of psychology and education"; proyecto "The analysis of the effectiveness of the Russian Media Education Centers in comparison with the leading foreign centers". Dirige el proyecto Alexander Fedorov.



DE ACUERDO con la definición de los documentos de Unesco, la alfabetización mediática:

- Hace referencia a todo tipo de medios de comunicación e incluye textos y gráficos, sonidos, imágenes fijas y en movimiento, a través de cualquier tipo de tecnología;
- Permite que las personas adquieran conocimientos sobre los medios de comunicación utilizados en su sociedad y sobre el modo en que operan, y también el aprendizaje de ciertas herramientas que permitan el uso de estos medios para comunicarse con otros;
- A través de su conocimiento ayuda a las personas que aprendan a:
 - . Analizar, reflexionar críticamente y elaborar contenidos;
 - . Identificar las fuentes, sus intereses políticos, sociales, comerciales y/o culturales, así como sus contextos;
 - . Interpretar los mensajes y valores ofrecidos por los medios;
 - . Seleccionar los medios apropiados para comunicar sus propios mensajes o historias y para llegar al público destinatario;
 - . Tener acceso a los medios tanto para la recepción como para la producción.

La educación mediática forma parte del derecho fundamental universal a la libertad de expresión de toda persona, así como del derecho a la información y cumple con su función de construcción y conservación de la democracia. Por lo tanto, la alfabetización mediática en el mundo contemporáneo puede ser definida como el proceso de desarrollo de la personalidad influida por los medios y que se produce en base al material producido por estos, que tiene por finalidad modular la cultura de interacción con los medios, el desarrollo de habilidades creativas y comunicativas, el pensamiento crítico, la percepción, interpretación, análisis y evaluación de material mediático y la enseñanza de distintas formas de expresión personal con el uso de la tecnología mediática. La alfabetización mediática, como resultado de este proceso, permite, por tanto, que una persona pueda hacer uso activo de sus oportunidades en el campo de la información proporcionadas por la televisión, la radio, el vídeo, el cine, la prensa e internet (Fedorov 2001: 8).

Este artículo presenta la historia de la alfabetización mediática desde los años veinte hasta la actualidad.

Los comienzos (décadas 1920-1940)

El primer líder del movimiento de la alfabetización mediática fue, sin lugar a dudas, la patria del arte cinematográfico, Francia. A principios de los años veinte emergió en París el movimiento de los clubs de cine con finalidades formativas. En 1922, se celebró en Francia la primera conferencia nacional de los departamentos regionales de educación cinematográfica (*Offices régionaux du cinéma éducatif*). En uno de los congresos, se propuso formar a educadores sobre cine en las universidades (Martineau 1998: 28). Al mismo tiempo, muchas instituciones educativas promovieron activamente el movimiento de jóvenes periodistas. Gracias a la contribución de C. Freinet, se publicaron muchos periódicos escolares y universitarios (Freinet 1927).

En 1936, la Liga Francesa de Educación puso en marcha el movimiento Cine-Jeunes, que reunió a niños para participar en discusiones, desarro-

llando su pensamiento crítico y gusto artístico, así como sus habilidades creativas (Chevallier 1980: 9).

La ocupación nazi interrumpió el intenso desarrollo de la educación mediática en Francia; que recibió un nuevo impulso a partir de 1945. Se formó la *Fédération française des cine-clubs*. Las teorías “prácticas”, “estéticas” y “proteccionistas” de la educación mediática eran mayoritarias en Francia en aquel tiempo.

La historia de la alfabetización mediática en Gran Bretaña también ha tenido un largo recorrido. Al igual que en muchos otros países, este movimiento nació del medio cinematográfico y posteriormente se extendió a un espectro más amplio (prensa, radio, televisión, vídeo, publicidad, internet).

Varias organizaciones británicas trabajan en el campo de la alfabetización mediática. Destaca el *British Film Institute*, (BFI), creado por el gobierno en 1933. El Ministerio de Educación organizaba conferencias, seminarios y talleres para profesores, y llevó a cabo investigaciones, publicando libros y manuales durante muchos años.

En los años treinta, la educación mediática británica —si bien este término no era de uso común en aquel entonces, pues denota la integración de los medios de comunicación en la educación— fue evolucionando de acuerdo con el aprendizaje inoculativo, que buscaba frenar las influencias mediáticas dañinas.

La historia de la alfabetización mediática en Rusia también comienza en los años veinte. Los primeros intentos de instrucción en educación mediática —en los materiales de prensa y cine, con énfasis en la ideología comunista— se produjeron en estos primeros años pero fueron reprimidos por Stalin. A finales de la década de los años cincuenta y principios de la década de 1960 comenzó a reactivarse la educación mediática en las escuelas secundarias, en las universidades y en los centros de actividades extraescolares (Moscú, Petersburgo, Voronezh, Samara, Kurgan, Tver, Rostov, Taganrog, Novosibirsk, Ekaterinburg, etc.), con el resurgimiento de seminarios y conferencias para profesores.

Dominio del “concepto estético” en los años cincuenta y sesenta

Francia mantuvo su estatus de líder sobre la alfabetización mediática en este periodo. Desde 1952, se impartían cursos de educación audiovisual para profesores. Dado el rápido desarrollo de la radio y de la televisión, la *Union française des offices du cinéma éducateur laïque* (UFOCEL) fue rebautizada en 1953 como *Union française des oeuvres laïques d’éducation par image et par le son* (UFOIEIS). En 1966, se creó la Asociación “Prensa-Información-Juventud” (*Association Press – Information – Jeunesse*).

En 1963, las ideas de la teoría estética de la educación mediática fueron reflejadas en documentos del Ministerio de Educación francés. Los profesores fueron alentados, incluso con incentivos económicos, a educar a sus estudiantes en la disciplina del cine —estudio de la historia, lengua, género, tecnología, apreciación de la calidad estética de una película, etc.—. Uno de los fundadores de la educación mediática (C. Freinet) se sumó al debate y destacó que el cine y la fotografía no son sólo instrumentos para el entretenimiento y la enseñanza, ni tampoco son tan sólo arte, sino que constituyen una nueva forma de pensar sobre la expresividad (Freinet 1963: 12). Freinet era de la opinión de que los niños en edad escolar deben aprender el lenguaje audiovisual (Freinet 1963: 4) de manera similar a cómo aprenden los fundamentos del arte. En su opinión, una persona que es capaz de pintar





es también capaz de disfrutar del arte de un pintor mejor que una persona que no puede pintar (Freinet 1963: 13).

Desde principios de los años sesenta, la educación audiovisual en las escuelas y universidades —se daban clases de educación en cine en veintitrés universidades— estaba creciendo bajo la influencia de los avances del “cine de autor” europeo, especialmente de la *nouvelle vague* francesa. En los clubs de cine de los años sesenta las ideas radicales de la izquierda gozaban de una gran popularidad, lo cual desembocó en numerosos conflictos con las autoridades.

Pese a que se impartían cursos sobre cine y periodismo en casi todas las universidades francesas, la educación mediática en las escuelas ha sido opcional durante mucho tiempo. Uno de los primeros intentos de introducir los estudios mediáticos en el currículo escolar se realizó en Francia a mediados de la década de 1960.

En el Reino Unido, en 1950 se creó el concepto de *screen education* cuando profesores de escuela fundaron la Society for Education in Film and Television (SEFT). El término *screen education* apareció a nivel internacional a comienzos de los años sesenta. Hasta entonces, el término *film education* era más popular, pero con el desarrollo de la televisión muchos empezaron a pensar que estos dos medios, cine y televisión, debían ser unificados con fines educativos (Moore 1969: 10). Bajo la influencia de la teoría de la “cinematografía de autor”, la educación mediática británica de aquel entonces estaba vinculada al estudio de los medios como cultura popular a través de sus mejores ejemplos (paradigma del arte popular). Al mismo tiempo, las ideas de M. McLuhan tuvieron un cierto impacto en el desarrollo de la educación mediática en el Reino Unido. Y si bien en 1964 sólo 12 de las 235 facultades en Inglaterra y Gales ofrecían cursos específicos sobre estos temas (Marcussen 1964: 73), la cultura mediática era objeto de estudio en distintas formas en la mayoría de universidades británicas.

El principal problema consistía en encontrar espacio en el currículo escolar. La *screen education* era impartida con éxito en varias escuelas inglesas. Pero los profesores encargados de impartir estas asignaturas en el Reino Unido consideraban que tenía más sentido integrar la *screen education* en los de lengua y literatura (Higgins 1964: 51).

Se aprecia en el currículo la orientación particular de los educadores británicos de los años sesenta en relación con la teoría estética de la educación mediática, desarrollado por A. Hodgkinson. En él destacan los siguientes objetivos: aumentar la comprensión y el disfrute de la televisión y el cine por parte de los estudiantes; promover la comprensión sobre la sociedad humana y el reconocimiento de la singularidad del individuo; proporcionar defensas respecto a la explotación comercial y de otro tipo; fomentar la expresividad, no sólo a través de las formas tradicionales (palabra, escritura, pintura, etc.), sino también a través del lenguaje en pantalla (películas) (Hodgkinson 1964: 26).

Hasta mediados de los años cincuenta en el continente americano la alfabetización mediática estaba en un nivel muy básico. Canadá es el país de origen del famoso teórico de los medios Marshall McLuhan. Él fue quien durante estos años desarrolló por primera vez en el país un curso específico sobre cultura mediática. La historia de los medios de comunicación en Canadá y de la educación en las TICs (tecnologías de la información y la comunicación) comenzó con cursos de estudios sobre el cine. La educación sobre cine se convirtió en un fenómeno común en las escuelas secundarias de Canadá (Andersen, Duncan y Pungente 1999:

140). Este movimiento recibió el nombre de Screen Education. En 1968, se constituyó una organización para los educadores de medios canadienses (Canadian Association for Screen Education, CASE), que celebró su primera gran conferencia nacional en Toronto al año siguiente. Al igual que sus colegas británicos, los educadores canadienses de medios de aquel tiempo seguían fundamentalmente la teoría estética (discriminatoria) de la educación mediática (Moore 1969: 9; Stewart y Nuttall 1969: 5).

Ya en 1911, cuando se creó en Estados Unidos el National Council of Teachers of English, se trató el tema de los valores educativos de las películas (Costanzo 1992: 73). La educación mediática y en las TICs ha existido en Estados Unidos desde los años veinte en distintos formatos (educación en cine y educación mediática en prensa y radio). Por ejemplo, el profesor E. Dale de la Universidad de Ohio promovió la educación mediática a través de la prensa a finales de los años treinta. Sin embargo, dicha formación se impartía fundamentalmente en departamentos selectos — periodismo, cine, etc. — de unas pocas universidades y no estaba muy extendida. Desde 1958, se introdujo el programa Newspaper in Classroom en escuelas de educación secundaria, con financiación de la prensa a través de la American Newspaper Publishers Association (ANPA). Participaron más de 95.000 profesores de 34.000 escuelas, con más de cinco millones de estudiantes involucrados (Sim 1977: 75).

Aunque a finales de los años cuarenta, sólo cinco universidades estadounidenses ofrecían cursos opcionales sobre cine, a principios de los años cincuenta el número ya se había doblado. Y para mediados de los años sesenta, se impartían cursos sobre radio y televisión en 200 facultades, con más de 2.000 cursos ofrecidos en total (Marcussen 1964: 74).

En 1960, la educación mediática en Estados Unidos, al igual que en otros muchos países (Francia, Canadá y el Reino Unido), se centraba en la educación sobre cine. La formación específicamente práctica sobre cine se hizo muy popular y consistió mayoritariamente en que los estudiantes, supervisados por sus instructores, realizaran documentales breves en películas de ocho milímetros. Esta actividad fue posible gracias a la existencia en el mercado de cámaras de grabación para aficionados que eran relativamente baratas y compactas, a sus correspondientes formatos de grabación, así como a los necesarios productos químicos, además de al crecimiento rápido de laboratorios — incluyendo laboratorios escolares y universitarios — para el revelado de películas. En aquel tiempo se creó la primera asociación para llevar a cabo estos cometidos. En 1969, las Universidades de Utah y de Ohio financiaron el desarrollo de una serie de materiales acerca de la “visualización crítica” para la integración en Oregón, Siracusa, Nueva York, Nevada y Florida (Tyner 1999). La *film education* se convirtió en el primer paso de la educación contemporánea en medios de comunicación y en tecnologías de la información.

Sin embargo, en la mayoría de los casos, la *screen education* se centró en la tecnología mediática — esto es, la adquisición de habilidades para el uso de equipos de vídeo por parte de los estudiantes — y no en la cultura de los medios. Los estudiantes aprendieron a elaborar películas con la ayuda de aparatos audiovisuales y algunos de estos resultados fueron utilizados en clase como ilustración en discusiones sobre temas de actualidad (por ejemplo, la guerra de Vietnam, el movimiento por los derechos civiles, etc.). Ahora bien, incluso entonces muchos profesores dedicaban parte de sus clases al estudio del lenguaje cinematográfico y de la estética del cine.





La alfabetización mediática a nivel escolar no era obligatoria en Estados Unidos, pero algunos profesores entusiastas trataron de expandir los horizontes de las preferencias de medios de sus estudiantes, abriéndoles nuevas perspectivas fuera del “círculo vicioso” de la cultura pop y haciendo que se interesaran en producciones de autor. Estos profesores consideraban que así la percepción artística de la audiencia podía desarrollarse hasta el grado de una comprensión adecuada de las obras de O. Wells y de S. Kubrick. Este enfoque estético, que consideraba los medios como arte popular en su elección localizada del espectro mediático, tenía algo en común con el llamado aprendizaje inoculativo y el enfoque de la defensa civil, que había aparecido en las décadas de 1930 y 1940 y fue criticado por muchos investigadores (L. Masterman, C. Worsnop y otros).

Lo cierto es que, en el espectro mediático, los educadores en medios estaban escogiendo exclusivamente materiales artísticos con el objetivo de enseñar a la audiencia a apreciar el “arte” y a despreciar la “basura”. El aprendizaje inoculativo se basaba en la influencia adversa de los materiales mediáticos, que contenían escenas violentas y representaban otros fenómenos negativos de la sociedad. Los profesores querían proteger a sus estudiantes del impacto dañino de los medios sobre los valores y la conducta moral.

Los años sesenta se convirtieron en la Edad de oro del enfoque estético de la educación mediática en los Estados Unidos, fundamentalmente en la educación superior. Muchas universidades incorporaron estudios de cine en sus currículos, con contenidos relacionados con el lenguaje visual, la historia del cine y el trabajo de directores de renombre. Dichos cursos eran generalmente análogos a los de literatura. Pero era difícil señalar la diferencia entre una película buena y una película mala debido a la ambigüedad del concepto sobre el buen gusto estético y también a la falta de criterio para evaluar el valor artístico de un material periodístico. De hecho, el enfoque artístico para el estudio de los medios, no abordaba la esfera de la información y las noticias (prensa, radio y televisión). Los defensores de la educación mediática artística “pura” prescindieron de aspectos como la producción, distribución, regulación y consumo de materiales. Pero hay que tener en cuenta que, en la práctica, un educador puede integrar varios aspectos de la educación mediática, por ejemplo, el aprendizaje inoculativo, la ética y el arte, etc., para desarrollar la percepción estética y discutir simultáneamente los temas de producción y audiencia en la educación mediática.

El primer consejo ruso para la educación de cine en escuelas y universidades fue creado a través de una subdivisión de la Unión Rusa de Cineastas (Moscú) en 1967. Al igual que en la mayoría de países europeos y en Estados Unidos, la educación mediática rusa de los años sesenta avanzaba con un claro dominio de la teoría estética, aunque las autoridades comunistas indudablemente trataban de imponer un enfoque ideológico. El análisis de la calidad artística de las películas pasó al primer plano en escuelas y universidades. El estudio de la cultura mediática quedó integrado en los cursos sobre literatura.

De la prensa y el cine a los medios (décadas 1970-1980)

Los estudios de H. Lasswell y M. McLuhan produjeron un potente impacto teórico sobre la educación mediática en todo el mundo. M. McLuhan fue uno de los primeros en defender la importancia de la alfabetización mediática en la “aldea global” (McLuhan 1967: 31-36) en la que —de acuerdo con el autor, debido a la distribución desmedida y el consumo masivo de un

amplio espectro de material mediático en todo el mundo — nuestro planeta iba camino de convertirse.

El desarrollo de la educación mediática y de las TICs ha sido promovido por Unesco en todos los escenarios desde su existencia. A mediados de los años setenta, Unesco no sólo proclamó su apoyo a la educación mediática y a las TICs, sino que también incluyó la educación mediática en su lista de directrices prioritarias de actuación para las siguientes décadas. En 1972, se incluyeron aspectos de la educación mediática en algunos documentos del Ministerio de Educación francés. En 1975, se constituyó el *Institute de formation aux activités de la culture cinématographique* (IFACC). Este Instituto reavivó el proceso de educación mediática a nivel universitario, a partir de entonces orientado en buena medida hacia la semiótica.

En 1976, la educación mediática era oficialmente parte del currículo nacional de educación secundaria. Se recomendaba que las escuelas invirtieran hasta un diez por ciento de su tiempo en la materialización de este objetivo. En un documento ministerial de 1978, se observa la síntesis de conceptos estéticos y prácticos sobre la educación mediática (Chevallier 1980: 14).

Desde 1979, ésta (*éducation aux médias*) ha recibido el apoyo de varios ministerios del Gobierno francés. Por ejemplo, hasta 1983 los Ministerios de Educación, Entretenimiento y Deportes llevaron a cabo el proyecto *Le Téléspectateur actif*. Estaba dirigido a amplias masas de población: progenitores, profesores, supervisores de clubs de jóvenes, etc. Al mismo tiempo, se realizaron investigaciones sobre el impacto de la televisión en la audiencia adolescente. Se creó la asociación *Audiovisuelle pour Tous dans l'Éducation* (APTE).

Un proyecto ejemplar de la educación mediática en Francia es la *Week of Press in School*, proyecto que se ha llevado a cabo anualmente desde 1976. El término prensa no se limita a los medios escritos únicamente, sino que incluye también la radio y la televisión (particularmente, redes regionales de televisión). La *Week of Press* busca la colaboración entre estudiantes y profesionales del periodismo. Utiliza un método de aprendizaje a través de actividades, con las que los estudiantes investigan sobre el funcionamiento de los medios, por ejemplo, a través de acciones que imitan el proceso de elaboración de documentos periodísticos de distintos géneros y tipos. Cerca de 7.000 escuelas francesas participan habitualmente en este evento.

En 1982, el famoso profesor e investigador J. Gonnet sugirió al Ministerio de Educación francés la creación de un centro nacional de educación mediática para asistir a los profesores de varias instituciones educativas en la integración eficaz de los medios de comunicación en el proceso educativo. Junto con P. Vandevoorde, destacó los siguientes objetivos del centro:

- . Desarrollar el pensamiento crítico a través de la comparación de distintas fuentes de información y contribuir a formar ciudadanos más activos y responsables;
- . Desarrollar la tolerancia, la capacidad de escuchar los argumentos del otro, comprender el pluralismo de ideas y su relatividad;
- . Integrar innovaciones pedagógicas dinámicas en instituciones educativas a todos los niveles;
- . Superar el aislamiento de la escuela respecto a los medios, estableciendo conexiones estrechas con la realidad vital de las personas, por ejemplo;
- . Beneficiarse de las formas específicas de la cultura mediática impresa y audiovisual de nuestra sociedad (CLEMI 1996: 12).





No sólo se aprobó el plan de J. Gonnet, sino que además recibió financiación del Ministerio de Educación francés. En abril de 1983, se abrió en París el Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information (CLEMI) y el profesor J. Gonnet fue nombrado director. El CLEMI ha funcionado durante más de dos décadas no sólo en París, sino también en casi todas las provincias francesas y en los territorios de ultramar. Desde el momento de su apertura, el CLEMI ha promocionado la integración de los medios de comunicación en la enseñanza y el aprendizaje; ha impartido cursos regularmente para profesores; y ha recopilado material sobre cultura de medios y sobre educación mediática.

En las décadas de 1970 y 1980, la educación mediática en el Reino Unido creció con la emergencia de nuevas asignaturas sobre cinematografía en educación secundaria y posteriormente sobre medios y las TICs, cuya temática fue incluida en los exámenes nacionales para estudiantes de 16 a 18 años. Debido al desarrollo de las teorías semióticas en los años setenta, la educación mediática tendió hacia una interpretación estructuralista del material periodístico como el sistema de signos. La revista *Screen* y, posteriormente, *Screen Education* abordaron la teoría ideológica de la educación mediática y recopilaron bases de datos de especialistas sobre la integración del estudio de los medios en la educación superior.

La oportunidad de utilizar equipos de grabación y el rápido crecimiento de la influencia de la televisión incrementaron el papel del medio televisivo en el modelo británico de educación mediática y de las TICs. Sin embargo, hasta los años ochenta sólo existía en aquellas escuelas que contaban con profesores verdaderamente comprometidos con que sus alumnos desarrollaran habilidades en el campo de los medios de comunicación.

En 1988-1989, promovidos por el BFI (British Film Institute), se incorporaron nuevos cambios. Por primera vez en la historia, la educación mediática pasó a formar parte del currículo educativo en Inglaterra y en Gales. Los estudios mediáticos quedaban así integrados en la asignatura de lengua inglesa (fundamentalmente, para estudiantes de entre 11 y 16 años), aunque también podían ser considerados como contenidos transversales en las asignaturas de lengua extranjera, historia, geografía, arte, ciencias, u otras.

C. Bazalgette —coordinador del trabajo sobre educación mediática en el BFI y uno de los principales arquitectos de la política sobre educación mediática en el Reino Unido durante los últimos 20 años— consideraba que la educación mediática debía tener por finalidad la formación de consumidores de medios más activos, críticos y cultivados, para que así pudieran contribuir al desarrollo de una producción mediática cada vez más amplia (Bazalgette 1989). Por otro lado, el modelo integrado era visto como el modo más eficaz para desarrollar la educación mediática.

Al otro lado del océano, la educación mediática pasaba por un mal momento. En los años setenta, los educadores en medios de Canadá se veían privados de la financiación y el apoyo estatal. Pese a ello, en abril de 1978 se formó en Toronto la Association for Media Literacy (AML), presidida por Barry Duncan. Por cierto, actualmente esta organización cuenta con más de mil miembros.

Sin embargo, desde los años ochenta, la situación ha cambiado drásticamente. En 1986, gracias al esfuerzo conjunto de la Association for Media Literacy y del Ministerio de Educación de la provincia de Ontario, se publicó el importante manual sobre educación mediática titulado *Media Literacy Resource Guide*. Pronto fue traducido al francés, al español, al italiano y al

japonés. La AML organizó talleres para profesores y promovió conferencias con regularidad. Desde 1987, la educación mediática y de las TICs se ha convertido en parte integrante de la educación secundaria en la provincia de Ontario, donde reside un tercio de los 30 millones de habitantes del conjunto de Canadá.

En la década de 1970, la televisión ya superaba al cine en el grado de influencia sobre la audiencia. En estos años, el número de canales de televisión en las ciudades de Estados Unidos era de varias docenas. La importancia de la publicidad creció y los anuncios televisivos comenzaron a tener un impacto distinto sobre la demanda en el mercado. Los educadores estadounidenses no podían permanecer ajenos a esta realidad. En los años setenta, la educación en torno al cine poco a poco se transformó en educación mediática (por ejemplo, educación sobre todas las formas de medios de comunicación de aquel tiempo; prensa, televisión, cine, radio). A mediados de los años setenta, entre el treinta y cinco y el cuarenta por ciento de las escuelas de educación secundaria ofrecían a sus estudiantes unidades o cursos relacionados con los medios de comunicación (Sim 1977: 86), especialmente enfocados en la televisión. En la década de 1970 emergió en Estados Unidos un movimiento para la “visualización crítica” que combinaba el activismo político con la investigación. El estímulo era un conjunto complejo de factores sociales y culturales, relacionado con la representación más gráfica de la violencia en las pantallas de los hogares estadounidenses, notablemente en comparación con los años cincuenta y sesenta (Tyner 1998).

En los años ochenta, la educación mediática y de las TICs en los Estados Unidos siguió expandiendo su esfera de influencia. Una tras otra, se crearon asociaciones pedagógicas y de investigación en varios estados con el fin declarado de integrar algunos aspectos de la educación mediática y de los TICs, así como de la cultura de los medios en escuelas y universidades. En la mayoría de las universidades, los cursos sobre medios de comunicación se convirtieron en un fenómeno común en los años ochenta. No obstante, la educación mediática no alcanzó el estatus de asignatura obligatoria en los niveles educativos de primaria y secundaria. Estados Unidos es un vasto país con un alto número de población en comparación con Noruega o Finlandia, por ejemplo. Sin embargo, el investigador estadounidense R. Kubey considera que los factores geográficos y demográficos no fueron los únicos que entorpecieron el desarrollo de la educación mediática (Kubey 1998: 59). Un obstáculo importante en la consolidación de los esfuerzos de los educadores mediáticos fue el sistema educativo estadounidense en su conjunto, sistema en el que cada uno de los 50 estados cuenta con su propia política educativa y cada una de las instituciones educativas tiene su propio currículo y programas. Además, a diferencia de otros países de habla inglesa —por ejemplo, Canadá o el Reino Unido—, las comunidades educativas líderes en Estados Unidos están situadas fuera del sistema académico. Por otro lado, el ritmo de desarrollo de la educación mediática en Estados Unidos fue reducido por el relativo aislamiento cultural de los estadounidenses respecto al resto del mundo. Es de sobra conocido que estos últimos prefieren ver, escuchar o leer medios de comunicación de su país.

Mientras se producían cambios importantes en los enfoques sobre la educación mediática en el hemisferio occidental, en la Rusia de los años setenta y ochenta la educación mediática todavía se basaba sobre un concepto estético. Entre los logros más importantes de aquellos años, se pueden apuntar los primeros programas oficiales de educación en cine, publicados por el Ministerio de Educación, el creciente interés de estudiantes de doctorado





en relación con la educación mediática y el trabajo teórico-práctico experimental sobre educación mediática por parte de O. Baranov (Tver), S. Penzin (Voronezh), G. Polichko, U. Rabinovich (Kurgan), Y. Usov (Moscú) y otros.

Búsqueda de nuevos puntos de referencia (1990-principios de 2000)

Junto con el Reino Unido, Francia sigue siendo uno de los países europeos más activos en el desarrollo de la educación mediática y de las TICs. En Francia, la cuna del cine, la educación cinematográfica se mantiene con fuerza. Sin embargo, las películas son estudiadas junto con otras formas de expresión cultural y lingüística. La teoría y la práctica de la educación audiovisual –educación en cine, principalmente– en Francia fue inicialmente sistematizada y analizada por un grupo de investigadores con M. Martineau a la cabeza y publicada a finales de los años ochenta y principios de los años noventa (Martineau 1998; 1991). Poco después, Unesco, CLEMI (Bazalgette, Bevort y Savino 1992) y el Consejo Europeo (Masterman y Mariet 1994) publicaron varios trabajos de investigación de gran importancia, esta vez en relación con la educación mediática en su conjunto. Una parte considerable de estos trabajos fue dedicada al estudio de la experiencia francesa en el terreno.

CLEMI trabaja actualmente no sólo con profesores, estudiantes y alumnos, sino también con instructores en clubs, periodistas y bibliotecarios. CLEMI considera que el trabajo con la información es una prioridad, dado que considera la educación mediática como educación cívica fundamentalmente. El personal de CLEMI considera que la educación mediática y en las TICs puede quedar integrada en cualquier asignatura escolar.

En 1995, ya a nivel internacional, el equipo de CLEMI lanzó el programa FAX. Los alumnos prepararon periódicos escolares que luego fueron enviados por fax a escuelas asociadas en distintos países. Ahora este programa se beneficia de internet, lógicamente, porque recientemente CLEMI ha prestado mucha atención al potencial educativo de la Red (Bevort y Breda 2001). Desde el año 2000, se ha desarrollado el programa Educanet, que tiene por finalidad desarrollar el pensamiento crítico y autónomo en relación con la información a través de internet, la responsabilidad y la seguridad de los estudiantes.

Como se ha mencionado previamente, la educación mediática en Francia queda integrada fundamentalmente en asignaturas troncales –por ejemplo, francés, historia, geografía–, aunque también existen cursos opcionales sobre cultura mediática. Se ofrecen cursos autónomos sobre cine, periodismo en televisión y cultura mediática en muchos liceos especializados y en universidades. En instituciones de educación superior en París, Lille, Estrasburgo y algunas otras ciudades los cursos sobre medios de comunicación son impartidos para profesores todavía en formación. No obstante, Gonnet observa que “el desarrollo de un único enfoque para la educación mediática todavía no es más que una ilusión” (Gonnet 2001: 9).

Desde finales de los años noventa, se ha implantado en Francia un nuevo programa de integración de las TICs. De acuerdo con el mismo, por ejemplo, cada clase debe tener acceso a internet y contar con una dirección de correo electrónico propia. El proyecto está financiado a nivel regional y por el Ministerio de Educación. Las nuevas TICs promueven la conexión entre escuelas pequeñas en zonas rurales aisladas para que puedan intercambiar información y resultados de investigación, comunicarse entre ellas y hacer uso de ordenadores en la enseñanza y el aprendizaje. Los profesores tienen

acceso a la base de datos del Centre National de Recherche Pedagogique (CNRP) y pueden descargar materiales desde ahí de ser necesario.

El concepto clave de la educación mediática en Francia es *l'éducation critique aux médias* (o el *jugement critique*) – desarrollo del pensamiento crítico. Evidentemente, uno puede observar un claro paralelismo con el concepto de pensamiento crítico desarrollado por el británico L. Masterman. La idea es que los estudiantes no deben sólo recibir y evaluar críticamente materiales periodísticos, sino también percatarse del impacto que estos tienen sobre la realidad que los rodea – los medios como instrumentos de expresión de la personalidad, como medios para el desarrollo cultural, etc. –, el modo en que los materiales periodísticos influyen sobre las audiencias, etc. (Bazalgette, Bevort y Savino 1992; Bevort *et al.* 1999; Gonnet 2001).

El factor diferencial de la educación mediática y de las TICs en Francia es el énfasis sobre la formación de ciudadanos conscientes y responsables en una sociedad democrática, mientras, por ejemplo, la educación mediática en Rusia, habiendo sido imbuida de las ricas tradiciones de la educación centrada en la literatura, todavía sigue estando orientada hacia la estética.

La década de los años noventa y principios de 2000 fueron bastante productivas para el progreso de la educación mediática y de las TICs también en el Reino Unido (C. Bazalgette, D. Buckingham, A. Hart, S. Livingstone, L. Masterman y otros educadores e investigadores de renombre). En 1996, la Facultad de Educación de la Universidad de Southampton inauguró el Media Education Center dirigido por el profesor A. Hart. Este centro llevó a cabo investigaciones a gran escala, tanto a nivel nacional como internacional. Los principales proyectos del centro, y previamente, del grupo de investigación de A. Hart, estuvieron relacionados en los años noventa con el estudio de la educación mediática y de las TICs en el currículo inglés, así como sobre la perspectiva internacional sobre la educación mediática. Los resultados fueron publicados en libros y revistas académicas (Hart 1988; 1991; 1998), y fueron difundidos en conferencias y seminarios ante la comunidad internacional en el área de la educación mediática.

En el cambio de siglo, A. Hart lanzó otro proyecto titulado Euromedia-project con el fin de analizar el estado de la educación mediática en los países europeos. El trágico fallecimiento de A. Hart en el año 2002 interrumpió el proyecto. Las conclusiones del mismo fueron formuladas por el equipo investigador guiado por su colega suizo, el profesor de la Universidad de Zúrich D. Suss (Hart y Suss 2002).

En 1998, bajo el patrocinio del Ministerio de Cultura, el BFI creó el Film Education Working Group que investigó los problemas relativos a la educación mediática y el cine. El BFI colabora estrechamente con otra influyente organización, Film Education, que también desarrolla programas para currículos sobre cine y televisión.

Sin embargo, a diferencia de los casos de Canadá y de Australia, el estudio de la cultura mediática no está tan extendido en las escuelas británicas (por ejemplo, la educación mediática puede ocupar tan sólo una o dos semanas al año, y estudios más avanzados sobre la cultura mediática sólo existen en el ocho por ciento de las escuelas).

A. Hart valoró críticamente la situación de la educación mediática en el Reino Unido. Sus conclusiones estaban relacionadas con la eficacia de la educación mediática, integrada en la asignatura de inglés, y estaban basadas en las actividades prácticas del Centro entre 1998-1999. Incluyen las siguientes afirmaciones: los profesores de inglés tienden a seguir el paradigma discriminatorio y proteccionista de la educación mediática; la ma-





yoría de los temas relacionados con los medios de comunicación excluyen la esfera política; el trabajo en forma de diálogo es bastante pobre, hay una falta de aplicación práctica de la experiencia de los alumnos, así como de conexión con sus conocimientos previos.

Estas conclusiones afirman que la cuestión de la calidad de la educación mediática y de las TICs está en la agenda del Reino Unido. Pero por otro lado, también puede realizarse una crítica desde otra perspectiva (teoría estética). Por ejemplo, A. Breitman señala que “al acentuar las funciones sociales y comunicativas de los medios en pantalla en detrimento de la estética, el modelo británico de educación mediática está perdiendo uno de los medios más eficaces para el desarrollo estético y artístico de los estudiantes” (Breitman 1999: 17). Esta tendencia que tiene lugar en el Reino Unido puede explicarse por el hecho de que la teoría estética de la educación mediática es considerada en cierto modo obsoleta y ha cedido frente a los estudios culturales.

Recientemente, se han publicado en Gran Bretaña bastantes libros, colecciones de artículos y otras publicaciones que también se han traducido a otros idiomas. Si bien no hay acuerdo de opiniones en la educación mediática británica —el mejor ejemplo es el debate entre L. Masterman y C. Bazalgette sobre los enfoques teórico y tecnológico—, éste sigue siendo uno de los modelos más influyentes no sólo en Europa, sino incluso a nivel mundial.

Las escuelas en Alemania comenzaron con la práctica de la educación mediática con su integración en el currículo. La educación mediática fue incluida en las asignaturas de bellas artes, geografía y ciencias sociales. En opinión de muchos profesores alemanes contemporáneos, el estudio de la cultura mediática debería promover el desarrollo de la conciencia cívica de los alumnos, así como de su pensamiento crítico.

La cultura mediática es impartida en la mayoría de universidades alemanas. Además, existen varios institutos de investigación, como el Instituto Nacional de Ciencias Cinematográficas (FWU). Este centro publica literatura y materiales formativos para las escuelas (vídeos, folletos, etc.). Otro centro de investigación sobre medios de comunicación se encuentra en Múnich. Otros lugares significativos en Alemania en lo que a la pedagogía mediática se refiere son la Universidad Kassel, con el centro de pedagogía mediática dirigido por el profesor B. Bachmair, y la Universidad Humboldt en Berlín, con proyectos de educación mediática dirigidos por la profesora Dra. Sigrid Bloemeke y sus colegas.

En general, la educación mediática en Alemania (*Mediaenpädagogik*) se integra en un conjunto de varias asignaturas relacionadas con los medios de comunicación. En el amplio sector de la educación mediática concurren varias direcciones:

- . Formación mediática: define los fines y los medios pedagógicos necesarios para el fin último de la educación mediática;
- . Didáctica sobre medios: define qué medios pueden o deben ser utilizados para la consecución de fines pedagógicos;
- . Investigación sobre medios: abarca y sistematiza todo tipo de actividad científica dirigida a identificar fines, medios, pruebas o hipótesis relacionadas con los medios de comunicación (Tulodziecki 1989: 21).

La unión entre la pedagogía mediática y la Iglesia es bastante común en la Alemania contemporánea. La Iglesia tiene su propia radio, periódicos, libros, películas y programas de televisión. Comprensiblemente, hay defensores

res de la teoría inocular o proteccionista de la educación mediática entre los educadores mediáticos alemanes que trabajan para la Iglesia. Los activistas de los centros religiosos tienen en cuenta los mecanismos de influencia mediática y tratan de participar en procesos pedagógicos, puesto que saben que los medios de comunicación son hoy parte integrante de la vida cotidiana de las personas, de su educación, de su trabajo y de su ocio. Por lo tanto, al aprovechar la oportunidad prestada por los medios, uno puede influir eficazmente sobre la percepción y la forma de pensar de la audiencia.

Lamentablemente, el impacto de la educación mediática y de las TICs en Alemania se limita únicamente a los pocos países de habla germánica. Por lo común, el trabajo teórico y metodológico de los educadores mediáticos alemanes sólo es conocido en el exterior, en círculos especializados.

Pese a los logros alcanzados en la educación mediática en Europa, Canadá ostenta el primer lugar en este campo desde hace 10-15 años (N. Andersen, B. Duncan, C. Worsnop, J. Pungente, L. Rother, etc.). La cultura mediática aquí es componente integral del currículo escolar de la asignatura de lengua inglesa. Se ofrecen cursos sobre medios y las TICs en casi todas las universidades canadienses. Prácticamente todas las provincias canadienses tienen su propia asociación de activistas en educación mediática que desarrollan conferencias y realizan publicaciones. Los canadienses de habla francesa no se quedan atrás en el movimiento de la educación mediática.

En 1991, Vancouver acogió la ceremonia de apertura de la CAME: Asociación Canadiense para la Educación Mediática. En 1994, esta asociación organizó cursos de verano para profesores e inició publicaciones con programas y recomendaciones para la enseñanza. Finalmente, una larga cadena de esfuerzos dio sus frutos: en septiembre de 1999, el estudio de la cultura mediática se convirtió en materia obligatoria para los estudiantes de secundaria en Canadá, entre los grados uno y doce. Por supuesto, las provincias canadienses tienen ciertas particularidades en lo que a práctica educativa se refiere, pero la CAMEO (Asociación Canadiense de Organizaciones de Educación Mediática) coordina a los educadores mediáticos de todo el país desde 1992. Hoy por hoy, se puede decir que la educación mediática canadiense está en su momento más álgido y mantiene una posición de liderazgo a nivel mundial.

Junto con Canadá y el Reino Unido, Australia es uno de los países más avanzados en el campo de la educación mediática. Se imparten cursos sobre medios de comunicación en todos los estados de Australia. Los educadores australianos están coordinados por la asociación profesional ATOM (Profesores Australianos sobre Medios de Comunicación) que publica trimestralmente la revista *Metro-Atom* regularmente organiza conferencias, publica libros, materiales audiovisuales, etc.

Cada niño australiano tiene que ir a la escuela hasta la edad de 15 años. El setenta por ciento de los estudiantes continúa su educación hasta los 17 años (McMahon y Quin 1999: 191). La educación mediática es impartida esencialmente en los últimos cursos de secundaria, aunque el proceso comienza en la escuela elemental. En el instituto, se imparte la asignatura Estudios sobre Medios de Comunicación, pero al mismo tiempo se integra la educación mediática en otras como lengua inglesa, bellas artes, tecnología, etc.

La mayoría de los profesores australianos cree que la alfabetización mediática es necesaria para enseñar y aprender, puesto que la educación mediática es un método de diseminación cultural, así como una fuente de nuevo conocimiento (Greenaway 1997: 187). Se deben tener en cuenta las preferencias mediáticas por parte de la audiencia, así como el examen de los materiales periodísticos (McMahon y Quin 1997: 317). También hay





quien observa los medios de comunicación con un enfoque de arte popular (Greenaway 1997: 188). No obstante, muchos activistas australianos en el área de la educación mediática y de las TICs la interpretan en un contexto más amplio que el meramente artístico. Gracias al desarrollo de internet, el trabajo de los educadores mediáticos australianos se ha expandido más allá de sus fronteras y es hoy reconocido internacionalmente.

Es imposible negar el hecho de que Estados Unidos se ha convertido en líder, en lo que a cultura mediática respecta. Su prensa, su radio y, especialmente, su cine, televisión e internet dominan el campo de la información mundial. Es incuestionable el impacto de los medios de comunicación estadounidenses sobre la formación de la personalidad de adolescentes de distintas culturas.

Si bien, inicialmente la educación mediática en Estados Unidos no se desarrolló con tanta intensidad como en Europa, a principios del siglo XXI podemos apreciar un sistema maduro de pedagogía mediática, un sistema que se comunica con otros países a través de sitios web, publicaciones y conferencias. Hay una variedad de asociaciones de educación mediática en el país.

Ya a principios de los años noventa, más de mil universidades estadounidenses ofrecían más de 9.000 cursos sobre cine y televisión (Costanzo 1992: 73). A mediados de esa década, el aumento del prestigio de la educación mediática derivó en la integración de la educación mediática en los estándares educativos de 12 estados (Kubey and Baker 2000: 9). Sin embargo, diez años más tarde, en 2004, el número de estados que oficialmente reconocían la alfabetización mediática como parte del currículo era ya de 50.

Respecto a la educación mediática y de las TICs en las universidades estadounidenses, se ha desarrollado con gran rapidez. Habiendo comenzado en los años sesenta, hoy por hoy prácticamente todas las universidades en el país ofrecen algún tipo de asignatura sobre medios de comunicación (en los departamentos de periodismo, cine, bellas artes, estudios culturales, etc.).

En 46 estados, la educación mediática está entrelazada con la enseñanza de la lengua inglesa o las bellas artes. 30 estados integran la educación mediática en las ciencias sociales, historia, civismo, ecología o ciencias de la salud. Las asociaciones profesionales tratan de incluir la educación mediática en los estándares estatales —que no son de obligado cumplimiento aunque son considerados principios rectores de la educación—, porque la aceptación de estos estándares facilitaría la difusión de buenas prácticas en el área de la educación mediática (Kubey 1998; Tyner 2000).

En la década de los años noventa, la educación mediática en Estados Unidos era utilizada como estrategia para la reforma de la televisión, como difusión de valores saludables y como mecanismo de resistencia frente a estereotipos destructivos en una sociedad multicultural. En otras palabras, como un modo inculcatorio que busca proteger a la audiencia de efectos mediáticos nocivos.

Los educadores mediáticos y de las TICs comenzaron a colaborar más activamente con sus colegas en el extranjero en los años noventa, particularmente con aquellos oriundos de países de habla inglesa. Pero para poder aplicar sus experiencias con éxito, los modelos de educación mediática de Canadá y del Reino Unido deben adaptarse a las condiciones culturales, sociales, históricas y económicas de la educación estadounidense.

La *Perestroika* iniciada por Gorbachov introdujo unos cambios drásticos en la práctica de la educación mediática en Rusia. La educación mediática y de las TICs se encontró con numerosas dificultades ideológicas, financieras, técnicas, etc., durante toda su historia. Entre las décadas de 1920 y 1980, el control político y la censura, así como la pobre equipación técnica de las escuelas y de los institutos de educación superior, obstaculizaron el movimiento de la educación mediática. Finalmente, en la década de 1990, se concedió libertad e independencia a los profesores rusos para que prepararan programas y los introdujeran en la práctica. Pero el aumento de los costes aumentó los problemas técnicos para incorporar la educación mediática y de las TICs. Muchas escuelas y universidades rusas en los años noventa no tenían el dinero suficiente para pagar los salarios de sus profesores, por no hablar de la equipación audiovisual. Además, en aquel tiempo, pocas universidades preparaban a los profesores en formación para que impartieran educación mediática y de las TICs a sus futuros alumnos.

Pese a todo, la educación mediática y de las TICs estaba evolucionando en Rusia. En mayo de 1991, se inauguró el primer liceo ruso de cine, que existió hasta 1999. Se celebraron conferencias internacionales sobre educación mediática en Tashkent (1990), en la región de Moscú, Valuevo (1992), Moscú (1992, 1995) y Taganrog (2001). El número total de profesores sobre medios de comunicación (miembros de la Association for Film and Media Education) llegó a 300. Desgraciadamente, “la época de la reforma” de los años noventa afectó negativamente a la educación mediática y de las TICs. La financiación gubernamental a la Society of Film Friends (SFF) de finales de los años ochenta desapareció a principios de 1992. La empresa privada Viking (Video and Film Literacy), organizada por el Director de la Association for Film and Media Education, G. Polichko, financió muchos proyectos de gran éxito, como los seminarios ruso-británicos sobre educación mediática y las conferencias mencionadas previamente. Pero a finales de los años noventa, la empresa se declaró en quiebra y desapareció. No obstante, en los años noventa, se organizaron en varias ciudades rusas algunos festivales de verano y talleres para niños sobre educación en cine, medios y nuevas tecnologías. Los laboratorios sobre artes de pantalla y medios en la Academia Rusa de Educación continuaron con sus proyectos. La Educación en TICs se produce gracias a la asistencia de la Federación Rusa para la Educación en Internet. También se publican libros y materiales de enseñanza relacionados con el currículo de educación mediática (A. Fedorov, S. Penzin, N. Hilko, A. Sharikov, A. Spichkin y otros). Dos importantes acontecimientos en el desarrollo de la educación mediática y de las TICs en Rusia son la creación de una nueva especialización, desde 2002, en las facultades de pedagogía (Educación Mediática, N° 03.13.30), y el lanzamiento de una nueva revista académica, *Educación Mediática* (desde enero de 2005), parcialmente financiada por Ipos Unesco (Información para Todos). Asimismo, se han creado los sitios web de la Asociación Rusa de Educación en Cine y Medios de Comunicación [<http://edu.of.ru/mediaeducation>] (en inglés y ruso) y [<http://www.medialiteracy.boom.ru>] (en ruso).

Teniendo en cuenta que Unesco considera la educación mediática como una prioridad para el desarrollo de la cultura educativa en el siglo XXI, la alfabetización mediática tiene buenos visos de futuro en Rusia. También se aprecia un rápido progreso en la educación mediática en otros países de Europa del Este. Por ejemplo, Hungría —desde principios del siglo





XXI— se ha convertido en el primer país europeo en introducir cursos obligatorios de educación mediática en las escuelas de secundaria.

En resumen, a principios del siglo XXI, la educación mediática y de tecnologías de la información y la comunicación ha alcanzado un nivel muy avanzado en los países pioneros en este campo y ha recibido el apoyo de una investigación teórica y metodológica seria. Sin embargo, la educación mediática y sobre las TICs todavía no se ha difundido lo suficiente en todos los países europeos, así como en Asia y África.

Bibliografía

- Andersen, N., Duncan B. y Pungente, J.J. (1999), "Media Education in Canada - the Second Spring", en: Feilitzen, C. von, y Carlsson, U. (eds.), *Children and Media: Image. Education. Participation*.
- Bagenova, L. (1992), *En el Mundo de las Arte en la Pantalla* (en ruso), Moscú: VIPK.
- Baranov, O. (2002), *Educación Mediática en la Escuela y la Universidad* (en ruso), Tver: Universidad Estatal Tver State.
- Bazalgette, C. (1997), "An Agenda of the Second Phase of Media Literacy Development", en: *Media Literacy in the Information Age*, New Brunswick (EE.UU.) y Londres (R.U.): Transaction Publishers.
- y Bevort, E., Savino, J. (eds.) (1992), *Media Education Worldwide*, París: Unesco.
- (ed.) (1989), *Primary Media Education: A Curriculum Statement*, Londres: BFI.
- Bazalgette, Bevort, E., Breda, I. (2001), *Les jeunes et Internet*. París: CLEMI.
- Bevort, —Cardy H., De Smedt, T., Garcin-Marrou, I., (1999), *Evaluation des pratiques en éducation aux médias, leurs effets sur les enseignants et leurs élèves*, París: CLEMI.
- Breitman, A. (1999), *Fundamentos del Arte del Cine*, (en ruso). Khabarovsk.
- Buckingham, D. (2003), *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, Reino Unido: Polity.
- Chevallier, J. (ed.) (1980), *Cine-club et action éducative*, París: CNDP.
- CLEMI (1996), *L'Actualité et les médias à l'école primaire, au collège et au lycée*, París: CLEMI.
- Costanzo, W.V., (1992), *Reading the Movie*. Urbana, Illinois: National council of Teachers of English.
- Fedorov, A. (2007), *Desarrollo de la Competencia Mediática y Pensamiento Crítico de Estudiantes Universitarios de Pedagogía* (en ruso), Moscú: IPOS Unesco IFAP (Rusia).
- (2005), *Educación Mediática para Futuros Profesores*, (en ruso), Taganrog: Kuchma Publishing House.
- y Chelysheva, I., (2002), *Educación Mediática en Rusia: Breve Historia del Desarrollo* (en ruso), Taganrog: Poznanie.
- (2001), *Educación Mediática: Historia, Teoría y Método* (en ruso), Rostov: CVVR.
- Freinet, C. (1963), *Les techniques audiovisuelles*, Cannes: Bibliothèque de l'école moderne.
- (1927), *L'imprimerie à l'école*, Boulogne: Ferrary.
- Gonnet, J. (2001), *Education aux médias: Les controverses fécondes*, París: CNDP, Hachette.
- Greenaway, P., (1997), *Media and Arts Education: A Global View from Australia*, en: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick y Londres: Transaction Publishers.
- Hart, A. y Suss, D. (eds.) (2002), *Media Education in 12 European Countries*. Zurich: The Swiss Federal Institute of Technology. [<http://e-collection.ethbib.ethz.ch/show?type=bericht&nr=246>].



- (1988), *Making 'The Real World'*, Cambridge: CUP.
- (1991), *Understanding Media: A Practical Guide*, Londres: Routledge.
- (1998), "Introduction: Media Education in the Global Village", en: Hart, A. (ed.), *Teaching the Media. International Perspectives*, Mahwah, New Jersey - Londres: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers.
- Hilko, N. (2001), *El Papel de la Cultura Audiovisual en la Expresión Creativa de la Personalidad* (en ruso), Omsk: Instituto Ruso de Estudios Culturales.
- (2004), *Aspectos Sociales y Culturales de la Creatividad en la Pantalla* (en ruso), Moscú: Instituto Ruso de Estudios Culturales.
- Hodgkinson, A.W. (1964), "A Specimen Screen Education Syllabus", en: Hodgkinson, A.W. (ed.), *Screen Education*, París: Unesco.
- Kirillova, N. (1992), *Teoría y Práctica del Mundo del Cine* (en ruso), Ekaterinburg: Instituto Estatal de Teatro de Ekaterinburgo.
- Korkonosenko, S. (2004), *Educación Periodística: Educación Profesional y de Medios de Comunicación* (en ruso), San Petersburgo: Mikhailov.
- Korochensky, A. (2003), *Crítica Mediática en la Teoría y Práctica del Periodismo* (en ruso), Tesis Doctoral. San Petersburgo: Universidad Estatal de San Petersburgo.
- Kubey, R. y Baker, F. (2000), "Has Media Literacy Found a Curricular Foothold?", *Telemedium. The Journal of Media Literacy*, Vol. 46. N 1.
- (1998), "Obstacles to the Development of Media Education in the United States", *Journal of Communication* (Winter).
- Levshina, I. (1974), *Educación de Alumnos a Través del Cine*. Tesis Doctoral (en ruso), Moscú: Academia Rusa de Pedagogía.
- Malobitskaya, Z. (1979), *Cine como Moral y Educación Estética de Alumnos* (en ruso), Tesis Doctoral. Irkutsk: Instituto Estatal de Pedagogía de Irkutsk.
- Marcussen, E.B. (1964), *Teaching Screen Education to the Teachers*. En: Hodgkinson, A.W. (Ed.) *Screen Education*, París: Unesco.
- Martineau, M. (ed.) (1988), *L'enseignement du cinema et de l'audiovisuel*, París: CinemAction.
- (1991), *L'enseignement du cinema et de l'audiovisuel dans l'Europe des douze*, París: CinemAction.
- Masterman, L. y Mariet, F. (1994), *L'Education aux medias dans l'Europe des annees 90*, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- (1985), *Teaching the Media*, Londres: Comedia Publishing Group.
- (1997), "A Rational for Media Education", en: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*, New Brunswick (EE.UU.) y Londres (R.U.): Transaction Publishers.
- McLuhan, M. (1967), *The Gutenberg Galaxy*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- McMahon, B. y Quin, R. (1997), "Living with the Tiger: Media Education Issues for the Future", en: Kubey, R., (ed.), *Media Literacy in the Information Age*, New Brunswick y London: Transaction Publishers.
- y Quin, R. (1999), "Australian Children and the Media Education, Participation and Enjoyment", en: *Children and Media. Image. Education. Participation*, Goteborg: The Unesco International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom.
- Minkinen S. (1978), *A General Curricular Model for Mass Media Education*, París: Unesco.
- Monastyrsky, V. (1979), *Educación Artística de Alumnos a Través de los Programas Post-escuela de la Televisión*, Tesis Doctoral (en ruso), Moscú: Academia Rusa de Educación.
- Moore, G.J. (1969), "The Case for Screen Education", en: Stewart, F.K. y Nuttall, J. (eds.), *Screen Education in Canadian Schools*, Toronto: Canadian Education Association.
- Nechai, O. (1989), *Fundamentos del Cine* (en ruso), Moscú: Prosveshenie.
- Penzin, S. (1987), *Cinematografía y Educación Estética* (en ruso), Voronezh: Universidad Estatal de Voronezh.

A Model for Media Education Research in Russia and the US

Larry C Gilbert, *USA*

Alexander Fedorov, *Russia*

Abstracts

This paper briefly outlines key similarities and differences in approaches to media education in Russia and the US, followed by explication of a suggested approach to improving research on the means of introducing media education concepts to adolescents in cross-cultural public school settings. Although much has been written about the value of media education in schools, there is little research evidence regarding the effectiveness of specific media education concepts or methods. There is little evidence that media education curricula have actually been adopted beyond very limited trials in a few schools. The authors propose a model for research on media education that focuses on the identification of effective learning strategies for media education, as well as the integration of effective methods for teaching such strategies in public schools.

Un modèle de recherche sur l'éducation médias en Russie et aux Etats Unis

Cet exposé se réfère aux ressemblances et différences de l'éducation médias en Russie et aux Etats Unis, suivi par l'explication de quelle manière il est possible d'améliorer la recherche sur les moyens de faire connaître les concepts d'éducation médias aux adolescents dans les écoles publiques des milieux interculturels. Bien que beaucoup a été écrit sur la valeur de l'éducation médias en classe, il n'y a que peu de preuves de recherches concernant l'efficacité de concepts ou de méthodes spécifiques d'éducation médias. Il est évident que les programmes scolaires d'éducation médias n'ont été adoptés en réalité que par quelques écoles avec des essais très limités. Les auteurs proposent un modèle de recherche sur l'éducation médias qui se concentre sur l'identification de stratégies de formation effectives pour l'éducation médias, ainsi que l'intégration de méthodes effectives d'enseigner ces stratégies dans les écoles publiques.

Ein Modell für Medienerziehungsforschung in Rußland und den USA

Dieses Papier umreißt kurz zentrale Ähnlichkeiten und Unterschiede im Ansatz zur Medienerziehung in Rußland und den USA, gefolgt von der Erläuterung eines empfohlenen Ansatzes, Forschung dadurch zu verbessern, Medienbildungskonzepte für Jugendliche in interkulturellen Public Schools zu berücksichtigen. Obwohl viel über den Wert von Medienbildung in Schulen geschrieben worden ist, gibt es nur geringe Forschungsbeweise über die Wirksamkeit bestimmter Medienbildungskonzepte oder Methoden. Es gibt wenig Beweise, dass Lehrpläne für Medienerziehung tatsächlich - außer während sehr beschränkter Versuchsphasen - von einigen Schulen übernommen worden sind. Die Autoren schlagen ein Modell für Forschung über Medienbildung vor, das sich auf die Identifizierung wirksamer Lernstrategien für Medienbildung konzentriert, als auch auf die Integration effektiver Methoden, solche Strategien in Öffentlichen Schulen zu lehren.

Introduction

It is difficult to argue with Masterman's (1985, p. x) assertion that 'In contemporary societies the media are self-evidently important creators and mediators of social knowledge'. Ample evidence exists to support this contention, including a UNESCO survey of 5,000 12-year olds world-wide indicating that 91% of children had access to a TV set - with 88% being familiar with *The Terminator* (Groebel, 2001, pp. 262-265). As industrialized societies with high educational attainment, both the US and Russia have particularly high saturation of media throughout society. Either society could adopt Ernst's (1998, p. 35) statement that:

We live in a society that is strongly defined by images, sounds and spectacles produced by the media culture that dominates leisure time, shapes political views and social behavior and provides the materials out of which many people construct their sense of identity, of values.

In both Russia and America, much debate has occurred over whether or how to introduce ‘media education’ (often also referred to as ‘media literacy’) into schools. Are the issues important enough to require a dedicated portion of the school curriculum or should schools integrate specific knowledge about media or about learning from media into existing school subjects? Which knowledge or information is likely to result in enhanced ability of students to learn key relationships between media and culture? What does research tell us are the most important conceptual relationships that will assist students? Which knowledge, skills and methods would be most likely to be adopted in real-world schools?

Not surprisingly, given decidedly different environments for both media and schools, educators in Russia and the US have tended to approach the problem of media education in divergent ways. In both countries, the paucity of valid and practical research on the outcomes and methods useful for media education makes the introduction of this topic into schools even more problematic. This paper will briefly outline some key similarities and differences in approaches to media education in Russia and the US, followed by explication of a suggested approach to improving research on the means of introducing media education concepts to adolescents in cross-cultural public school settings.

Similarities and differences

In both Russia and the US, youth tend to exhibit the broadest range and most intense use of media. Citing the strong American reaction to the shootings at Columbine High School, Wehmeyer (2000, p. 96) says:

Like the concerns that drove public discussion about the rise of vaudeville and mass culture at the turn of the century ... the concerns and assumptions of ... America looking for causal factors to explain shifts in social, political or cultural patterns have again morphed into those that drive a significant portion of the [American] media literacy movement.

Concern for the effect of media on youth and culture is also reflected in Russian social commentary, such as the reference to Russian media as ‘garbage’ that

... is lethally destructive to the inner world of the young person. And television and radio are usually the purveyors of such corrupting ideas. ... The mass media seem to have a strange sameness of tastes, wouldn’t you say? Or is it that they have the same mission and the same orchestrator? (Netopina, 1996, pp. 44–47).

Despite the apparent similarities in both media influence and societal concern for the cultural effects of media on youth in Russia and the US, there are also rather apparent differences in history, economic attainment and media organization. These marked cultural differences are quite likely to in-turn create differences in the way young people learn from media. As Zindovic-Vukadinovic (1998, p. 135) writes in a study about adolescent use of film in the former Yugoslavia, ‘... 14-years viewers make more use of their social and cultural experience and less of their media experience in interpreting the intention of the author of the motion-picture, its content, the personalities and the plot’.

Such differences in social and cultural experience show up in myriad ways. For example, in the US the predominant school culture is one that promotes critical analysis, often including open discussion and criticism of prevailing media and social structures. In Russia, both students and teachers were long prohibited from even discussing the relationship between media and prevailing culture; hence, little history of critical analysis exists in Russian media education. The fact that less than 6% of Russians own a computer and only 7% can access the Internet (as opposed to about two-thirds of Americans) indicates sharp economic differences that in-turn create distinctions in both the type and amount of media that youth in Russia and the US are exposed to (Pyramid Research, 2003). Recent governmental moves in Russia to close down a major independent television channel, as well as strong and growing concentration of commercial media in the US, are other examples of major differences in how media can affect youth in the two societies.

Formal media education lacking in both countries

Many proponents of media education encourage adoption of a full related curriculum as a mandatory component in public schools. Yet, the reality is that neither the US nor Russia has made much progress at all in integrating such media education curricula into schools. Despite being the most advanced in production and distribution of media technologies, it is paradoxical that the US is perhaps ‘the most underdeveloped English-speaking country in the world regarding Media Education’ (Hart, 1998, p. 178). The presence of more than 15,000 local school districts in the US, with little national curricular influence, militates against students encountering any type of national media education policy, resulting in a patchwork of approaches (Hobbs, 1998, p. 129). The existence of mandates for state and federal standards and testing on basic school subjects

(i.e. reading, writing, math and science) makes it difficult for American schools to even offer, let alone emphasize a specialized area of the curriculum devoted to media education.

What little media education previously occurred in Russia was, of course, centrally controlled by the state (i.e. Soviet Union). In that circumstance, even informal forms of media education such as cinema clubs and foreign films were viewed with official suspicion (von Feilitzen, 2000, p. 37). Any critical analysis of either media content or the relationship between media and government was more than frowned upon. Due to this ideological control, past Russian approaches to media education rather emphasized aesthetic approaches to film and have only recently been supplanted by Western-style approaches focusing on critical analysis of media and culture. Although the centralized Russian educational system does provide the opportunity for development of a national media education curriculum, both the well-defined existing national curriculum and the lack of funding for technology in schools make it unlikely that media education curricula will be actually adopted. In fact, although a model national media education curriculum was developed in the Russian Academy of Education (Zanobina, 1998), this curriculum has never been adopted in Russian schools.

Focusing the definition on media learning strategies

Given the shared concern about media influence on youth and a shared interest in informing school students about this influence, why is there so little formal media education in either country? A major part of the problem is that common definitions of 'media education' are so broad as to be impractical for adoption in already over-burdened schools, in either Russia or the US.

Fedorov's (2003) recent survey of 27 media educators in 10 countries worldwide indicated agreement on a definition of the field that comprises the following elements:

- Deals with all communications media;
- Fosters an understanding of how media enables people to gain an understanding of how media is used in their society;
- Teaches identification of the political, social, commercial and cultural sources and influences of media texts;
- Ensures that people can analyse, critically reflect upon and create media; and
- Is a basic entitlement of every citizen in every country in the world.

While such a definition may be an accurate description of the field of study labelled 'media education', it is nevertheless so broad as to defy adoption in public schools. In addition, such a general definition defies effective research on the efficacy of media education that might lead to wider adoption of effective techniques. The definition of 'media education' describes such a complex set of social and educational phenomena that it is extremely difficult to use it to describe either specific actions schools should take or practical approaches to researching this topic.

The authors believe that a more limited and pragmatic approach to education about media in public schools is required before wide adoption of media education principles is likely. One of the most practical and adoptable approaches would focus on analysis of specific learning strategies that are used by learners to think critically about specific aspects of media and culture, rather than on the adoption of an all-encompassing media education curriculum. (Schararr (2002–2003) encourages this approach by noting that research supportive of the effectiveness of *general* media education curricula is rare and says that future research should instead focus on learner variables related to critical thinking, critical viewing, and student participation in learning about media. She suggests that '... outcomes in the realm of cognition and affect are more feasible and likely to occur, and they are immensely important in their own right' if students learn how to deconstruct media 'messages, practices, processes, institutions and culture' (Schararr, 2002–2003, p. 357).

In a similar vein, the model media education curriculum developed in the Russian Academy of Education also emphasizes the importance of developing media education skills involving the perception and critical processing of media information (Zanobina, 1998). Further, Zanobina notes the importance of integrating these perception and cognition skills into existing school curricula. In fact, this is one of the main advantages of using such specific learning strategies for media education – that is, it is likely to be far easier and more practical to integrate these smaller components of media education (e.g. how to compare media news sources) into an existing social studies curriculum than it would be to try to introduce a completely new and comprehensive media education curriculum school-wide. In addition, the use of definable learning strategies is far more likely to yield viable research results by providing more workable and controllable independent variables. 'Media Education' is itself an unacceptable independent variable for research, in that it is

even more general and unwieldy than variables in so-called ‘media comparison’ studies (e.g. TV vs no TV) that have been widely debunked as a invalid for educational research (Clark, 1983; Krendl *et al.*, 1996, pp. 97–98).

In citing the paucity of reliable conclusions from previous research on general media education and schools, Masterman (1985, p. 8) recommends that researchers ‘... seriously consider the possibilities of collaborative small-scale research with practicing teachers in order to monitor current patterns of media usage by specific target groups of young people’. This practical, more qualitative aspect of research would help ensure that any methods of media education devised would be practical enough to be easily disseminated to and adopted by schools. This demands that research on specific learning strategies for media education also be validated for practical use in schools.

Accounting for cultural differences

Despite the enormous impact of media on each society, there is no extant research-based comparison of approaches to media education in Russia and the US – and little other research-based cross-cultural comparison in the literature. Despite the recognized importance of teaching youth about media effects, both countries lack evidence of effective approaches to such teaching and learning. One of the key advantages of focusing on media learning strategies, as opposed to general media education, is that it is likely that the learning strategies used by school students in Russia and the US, for similar activities (e.g. analysing cultural influences in a news report), are likely to be similar or identical. Yet, it would be foolish to think that, given the many deep cultural and economic differences between the US and Russia, there will not be differences in either the types of learning strategies or in the application of those strategies. As noted by von Feilitzen (2000, p. 37) in a recent UNESCO report,

The different definitions [of media literacy] ... are largely rooted in the different needs and goals of the education system, the region, nation, local community, individuals and marginalized groups. This *should* be the case since media education or media literacy must be anchored in the needs of the local community.

Yet, the concepts of ‘culture’ and ‘local community’ are even more general and difficult to research than the concepts of ‘media education’. The authors believe that research on the relationship between culture and media must, therefore, also identify specific cultural variables that are pertinent to school children. Our own research will do so by focusing on attitudes and practices of school children related to civic participation in a democratic society. Other researchers could, of course, focus on other variables, such as attitudes and behaviour related to violence. The important thing is that the cultural variables selected be specific enough for valid in-school research.

If cultural concepts must be carefully selected for research, what then do cross-cultural comparisons add to media education, other than further complication?

The potential value of conducting cross-cultural research across the divergent US and Russian cultures is two-fold:

1. By identifying similar learning strategies related to media and civic participation that are used by students in a common fashion in Russian and US schools, the researchers hope to define common approaches to media education teaching that can benefit from collaboration and co-development world-wide.
2. By identifying key differences that are attributable to the divergent cultures, the research will begin to identify teaching and learning strategies that must vary across cultures or be adapted to local cultural circumstances (e.g. differences in technology in schools).

An approach to cross-cultural media education

Following the advice of both Scharrar and Zanobina, the authors propose a collaborative research project, based on the definition of learning strategies already successfully used by college students to learn about the relationships between media and culture in the US and Russia. In accordance with Masterman’s recommendations, we also propose to work with practicing teachers and teachers-in-training in practical school settings to devise methods for teaching these identified strategies to high school students.

The research model that we propose for media education is, thus, to:

1. Perform a literature review to identify specific learning strategies that have shown evidence of being effective in helping students critically evaluate the key relationships between media and their civic participation.

2. Identify specific aspects of attitudes and behaviour related to civic participation that can be identified as learning outcomes in students.
3. Conduct survey and field research with college students in each country to identify which of those strategies (or others not previously identified) have been adopted by adult learners who have already learned to apply those strategies in critical analysis of media and civic participation.
4. Work with classroom teachers to devise methods for integrating those learning strategies into existing school subjects in the least disruptive manner.
5. Conducting field research in practical school settings to validate the effectiveness of those teaching and learning strategies in fostering learning outcomes in adolescent school children.

Thus, the intended outcomes of the research are to identify practical, replicable, adoptable and culturally applicable educational strategies for incorporating effective media education into the schooling of adolescents.

Summary

Although much has been written about the value of media education in schools, there is little research evidence regarding the effectiveness of specific media education concepts or methods. There is little evidence that media education curricula have been adopted beyond very limited trials in a few schools. The authors propose a model for research on media education that we believe will be more effective in identifying effective learning strategies for media education, as well as in integrating effective methods for teaching such strategies in public schools. A cross-cultural comparison across divergent US and Russian cultures will add to knowledge about the ability to generalize about media education in pursuit of common global goals to arm students with skills to negotiate their roles in the face of ever-present media influence. We hope that others will emulate such approaches that combine more focused research on identifiable variables for effective learning, while validating use of those variables in real-world school settings.

References

- Clark, RE (1983) Reconsidering research on learning from media, *Review of Educational Research*, 53, 4, 445–459.
- Ernst, K (1998) Education for media – some products, *Educational Media International*, 35, 1, 35–38.
- Fedorov, A (2003) Media education and media literacy. Experts' opinions. In Von Feilitzen (ed.) *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*, UNESCO, Paris. CD-ROM (English Version).
- Groebel, J (2001) Media violence in cross-cultural perspective, In Singer, DGS (ed.) *Handbook of Children and the Media*, JL Thousand Oaks, Sage Publications, pp. 255–268.
- Hart, A (1998) *Teaching the media: international perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Hobbs, R (1998) Media literacy in Massachusetts, In Hart, A (ed.) *Teaching the Media: International Perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, pp. 127–144.
- Krendl, K, Ware, W, Reid, K and Warren, R (1996) Learning by any other name: communications research traditions in learning and media. In Jonassen, D. (ed.) *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, Simon & Schuster MacMillan, New York, pp. 93–111.
- Masterman, L (1985) *Teaching the media*, Comedia Publishing Group, London.
- Netopina, S (1996) Free from morality, *Russian Education and Society*, 38, 11, 43–48.
- Pyramid Research (2003) *Russia: Technology and telecoms forecast*, data source Economist Intelligence Unit. Available online at: <http://home.aigonline.com/content/0,1109,16277-845-ceo,00.html>, accessed 30 October 2003.
- Scharrer, E (2002/2003) Making a case for media literacy in the curriculum: outcomes and assessment. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46, 4. Available online at: http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=/newliteracies/jaal/12-02_column/index.html, accessed 14 October 2003.
- von Feilitzen, C (2000) *News from the international clearinghouse on children and violence on the screen (ICCVOS)*, UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Goteborg, Sweden, 1–116.
- Wehmeyer, J (2000) Critical media studies and the North American media literacy movement, *Cinema Journal*, 39, 4, 94–101.
- Zanobina, L (1998) *Standards of media education integrated into primary and secondary education*, Russian Academy of Education, Moscow. Translated from original Russian.
- Zindovic-Vukadinovic, G (1998) Media literacy for children in the compulsory school system, *Educational Media International*, 35, 2, 133–137.

Biographical notes

Larry Gilbert is Director of Academic Technology at Western Washington University. He combines a long-standing interest in Russian and East European Studies with his research and practice in instructional technology.

Alexander Fedorov is the President of the Russian Association for Media Education and also directs the chair of Social and Cultural Development of the Personality at Taganrog State Pedagogical Institute in Russia, where he specializes in issues of media education.

Address for correspondence

Larry Gilbert, Director of Academic Technology, Western Washington University, 516 High Street, Bellingham, Washington, 98225, USA; e-mail: larry.gilbert@wwu.edu

Copyright of Educational Media International is the property of Routledge, Ltd. and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.

13.00.00 Pedagogic sciences

13.00.00 Педагогические науки

UDC 372

Russia and Ukraine: Media Literacy Education Approaches

Alexander V. Fedorov

Anton Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute, Russia
 Inicativnaya street 48, Taganrog city, Rostovskaya oblast, 347936
 Dr. (Education), Professor
 E-mail: 1954alex@mail.ru

ABSTRACT. For many decades of the Soviet period the development of media education in Russia and Ukraine has been practically coinciding. Media educational lessons (mainly on the material of cinematography and the press) were of optional and focal character and depended on the enthusiasm of certain teachers. In theory and methodology the aesthetic and practical approaches predominated. In the 1960es – 1980es the most active was the Kiev group of Ukrainian film educators. Besides study groups, elective courses (aesthetic approach) and film/photo/video studios, school and university amateur newspapers and magazines (practical approach) media education was developing in an integrating form – within the compulsory subjects as literature, history, Russian, Ukrainian and foreign languages. The situation changed in modern times: Russia is leading in media education literacy researches, and Ukraine - in the practical media education in schools.

Keywords: Russia, Ukraine, media education literacy, schools, students.

INTRODUCTION. For many decades of the Soviet period the development of media education in Russia and Ukraine has been practically coinciding (see: Silina, 1968; Fedorov, 2001; Fedorov, Chelysheva, 2002; Chashko, 1979, etc.). Media educational lessons (mainly on the material of cinematography and the press) were of optional and focal character and depended on the enthusiasm of certain teachers. In theory and methodology the aesthetic and practical approaches predominated (see: Silina, 1968; Fedorov, Chelysheva, 2002; Chashko, 1979, etc.). In the 1960es - 1980es the most active was the Kiev group of Ukrainian film educators (O. Musienko, V. Silina, L. Chashko, etc.). Besides study groups, elective courses (aesthetic approach) and film/photo/video studios, school and university amateur newspapers and magazines (practical approach) media education was developing in an integrating form – within the compulsory subjects as literature, history, Russian, Ukrainian and foreign languages.

MATERIALS AND METHODS. Russia. In the early 1990es thanks to the works of A.V. Sharikhov (Sharikhov, 1990; 1991) the ideas of the leading western media educators began to spread in Russia. A number of international conferences organized by Russian Association for Film and Media Education and the company VIKING led by G.A. Polichko supported acquaintance with the western concepts of media education.

The laboratory of screen arts of the Institute of Art Education of Russian Academy of Education headed by Y.N. Usov continued to develop and improve the aesthetic concept of media education. However in the second half of the 1990es the programs of integrated media education for schools based on practical approaches and the theory of the development of critical thinking have been developed in the laboratory of technical training aids and media education of Russian Academy of Education under the direction of L.S. Zaznobina. The experience of the laboratory of media educational sociology in Samara also proved to be interesting (chief scientist – Professor of Higher School of Economics A.V. Sharikhov).

In the late 1990es – the beginning of the 21st century a group of media educators of Taganrog State Pedagogical Institute has developed a set of documents for introduction of a new university media education specialization. In 2002 Russian Ministry of Education and Science officially approved and registered the new specialization for pedagogical institutes of higher education numbered 03.13.30.

“Media Education” which now can be taught at any Russian university or pedagogical institute. In September, 2002 Taganrog State Pedagogical University began to train teachers in this specialization.

In the 2000es the number of publications on media education in Russia dramatically increased. From 2001 till 2008 more than 60 monographs and textbooks, dozens of scientific journals and hundreds of articles on media education, media literacy and media competence were published. With the support of ICOS UNESCO “Information for All” and the UNESCO Office in Moscow a specialized magazine “Media Education” is regularly issued nationwide since 2005. In the 2000es a number of Russian websites dedicated to media education were created.

From 1992 till 2012 Russian media educators have received grants (including the Federal target program) of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Russian Humanitarian Scientific Foundation, the Russian Foundation, Russian Foundation for Fundamental Research, President’s Program “Support for Leading Scientific School of Russia”, UNESCO, the number of foreign foundations (“Open Society Institute”, MION – Ino-center, Fulbright, IREX, DAAD, etc.). More than 40 research grants were received in the last 10 years. Thanks to these grants Russian scientists were able to work in the leading research centers in Washington, New York, Paris, Brussels, Berlin Budapest, Toronto and other cities all over the world; to participate in major international scientific conferences on media education (in the USA, Canada, France, Great Britain, Germany, Austria, Switzerland, Spain, Brazil, Poland, Czech Republic, etc.). So it’s not surprising that more than 40 theses on media education, media competence and media literacy have been successfully defended from 2000 till 2010.

In 2008 Taganrog State Pedagogical Institute and Russian Association for Film and Media Education became the official partners of the United Nations in the new project: an agreement with the management of “United Nations’ Alliance of civilizations” was signed to create the Russian segment of an international website Media Literacy Education (<http://www.aocmedialiteracy.org>).

Nearly at the same time was created of a nationwide website “Information Literacy and Media Education” (<http://www.mediagram.ru>). The web is already filled with full-text materials – monographs, textbooks and programs, abstracts and articles on media education and information literacy. All of them are publicly available and can be used in the educational process as well as in the process of self-education of a wider audience.

Recently the Public Chamber at the State Duma of the Russian Federation has become interested in problems of the development of media education and the improvement of information literacy of the Russians as well. Anyway these questions were frequently discussed at its working sessions. In 2006-2012 new organizations supporting and developing media education appeared in Russia: Siberian Association for Media Education, Ural Research and Methodical Center for Media Culture and Media Education (<http://www.urfomediacycenter.ru>), Regional Center for Media, which became the initiator of the publication of a new Russian magazine – “Education. Media. Society: the Space for Cooperation”, which has been issued since 2007.

The scientific school of Doctor of philological sciences, dean of the Faculty of Journalism of Belgorod State University, Prof. A.P. Korochensky, who investigates educational processes at the junction of media criticism and media education (Korochensky, 2003), is gaining momentum.

Moreover, all these new organizations and associations have already succeeded in conducting international and Russian conferences on media education.

We can name the particular Russian educators actively promoting the ideas of media education in theory and practice. Besides Taganrog State Pedagogical Institute (A.V. Fedorov, I.V. Chelysheva, E.V. Muryukina, N.P. Ryzhikh, V.L. Kolesnichenko and others), training courses on media education and media culture are lectured nowadays in the State University of Management (G.A. Polichko), Moscow Institute of Open Education (M.A. Fominova), Yekaterinburg State University (N.B. Kirillova), Sholokhov Moscow university (I.V. Zhilavskaya), Chelyabinsk State University (I.A. Fateeva), The Southern Ural State University in Chelyabinsk (A.V. Minbaleev), Tambov State University (V.A. Monastyrskiy), Biysk State Pedagogical University (V.A. Vozchikov), Irkutsk State Pedagogical Institute of Foreign Languages (L.A. Ivanova), Kurgan State University (N.A. Legotina), Omsk State University (N.F. Khilko), The Southern Federal University (L.V. Usenko), Rostov State Economical University (G.P. Maksimova), Altai State Academy of Culture and Arts (O.P. Kutkina), Pomorski State University (O.V. Pechinkina), Krasnodar University of Culture and Arts (T.F. Shak).

The heads of the laboratories of Screen Arts and Media Education and experimentation of Russian Academy of Education L.M. Bazhenova, E.V. Bondarenko, S.I. Gudilina teach at different Moscow educational institutions. One of the founders of Russian media education professor of Tver

State University O.A. Baranov continues his fruitful activity in media education. Schoolchildren implement interesting network media education projects with the help of textbooks and under the guidance of E.N. Yastrebtsova, E.V. Yakushina and O.Y. Latysheva (Russian Academy of Education). Similar internet projects for schoolchildren are created by teachers of the Center for Media Education in Togliatti.

We can mention the names of the most prominent teachers in Russian high schools who introduce media education in the educational process: E.I. Golubeva (Moscow High School №1161), T.P. Kadubets, L.A. Karepova (Sayansk High School № 6), T.V. Kovsharova (Irkutsk Gymnasium №3), Y.S. Skvortsova (Voskresensk High School №9), N.G. Hitsova (Irkutsk Regional Art School for Children), A.I. Voronin (St. Petersburg High School №156), I.A. Serikova (Lyceum "Erudit", Rubtsovsk, Altai Territory) and many others. Most of the above mentioned colleagues are members of the Russian Association for Film and Media Education.

In February 2008 at Moscow State University a resolution was adopted at the round table on media education. This resolution highlighted the achievements of the scientific school "Media Education and Media Competence" at Taganrog State Pedagogical Institute. It was also mentioned that "the richest experience in media education has been accommodated in Moscow, Voronezh, Tver, St. Petersburg, Yekaterinburg, Kurgan, Rostov, Taganrog, Tambov, Krasnodar, Chelyabinsk. The Association for Film and Media Education and Siberian Association for Media Education conduct an active work on popularization of the ideas of media education" (http://www.edu.of.ru/mediaeducation/news.asp?ob_no=32087).

Ukraine. "Ukrainian Pedagogical Dictionary" which was published in Kiev in 1990-s (Goncharenko, 1997) gave practically the same definition of the term "media education" as it was defined in "Russian Pedagogical Encyclopedia": a direction in pedagogics that speaks for the study of the "regularities of mass communication" (the press, television, radio, cinema, video, etc.) by schoolchildren and students. The main tasks of media education: to prepare the next generation for the life in modern information world, for the perception of different information; to teach a person to understand it, realize the consequences of its influence on the psyche, to master the means of communication on the basis of non-verbal forms of communication with the help of technical aids" (Media Education, 1993, p.555). In general the first half of the 1990-es wasn't productive for Ukrainian media educators: apparently the political and economical problems made it impossible to concentrate on the "secondary" directions in pedagogics. Although some individual notable actions (conferences, festivals) were conducted, for example, by the National Association for Film Education of Ukraine under the leadership of its president – O.S. Musiyenko...

A new page in Ukrainian media education movement began in 1999 when the Institute of Ecology of Mass Information under the leadership of B. Potyatinnik was created in Lviv National University. B. Potyatinnik established cooperation with the U.S. media education associations and headed for the development of new approaches in the field of media pedagogics. For example, in September 2002 the leaders of the Institute of Ecology of Mass Information B. Potyatinnik and N. Gabor successfully organized and conducted an international scientific and practical conference "Media Education as a Part of Citizen's Education" (Media Attack, 2002). These media educators created and introduced into the educational process of Lviv school № 77 an elective course "Media Education in the Ukraine" for 7-11 grades (<http://www.mediaeducation.iatp.org.ua/page2.html>).

According to its name, the Institute of Ecology of Mass Information to some extent staked on the development of "protective", "precautionary" approaches based on the negative influence of media (Gabor, 2002, pp.49-52; Media Attack, 2002, pp.61-90). The leader of the Lviv school of media education B.V. Potyannik is sure that "media education is a scientific and educational sphere of activity which aims to help the individual in developing psychological defense against manipulation or exploitation by mass media and to develop/inculcate informational culture" (Potyatinnik, 2005, p.8).

However the materials of the web of the institute and numerous roundtables and conferences (Media Attack, 2002), held under its aegis, show that such concepts as semiotic, cultural, social and cultural, theory of the development of critical thinking are also considered the basic ones. According to the Lviv approach "the Ukrainian version" of media education is based not only on the joint efforts of educators, but psychologists, journalists, lawyers and priests as well (Gabor, 2002, p.50). The most complete view of the Lviv school of media ecology, media criticism and media education is represented in the monograph "Media: the Keys to Understanding" by B.V. Potyatinnik (Potyatinnik, 2004).

In particular, considerable attention is paid not only to the theories of media, but also the problems of media violence, the consequences of its influence on the underage audience.

In the beginning of the 21st century a Kiev group of media education brightly showed itself thanks to the efforts of Doctor of Pedagogical Science, Professor G.V. Onkovich (Institute of Higher Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine). In his works G.V. Onkovich points out rightly that the audience of media education should not be limited to students only: adults also need to be media literate (Onkovich, 2007). Moreover G.V. Onkovich reasonably draws attention to the necessity of self media education (Onkovich, 2007(a), c.29-31). At the forefront of his theoretical concept G.V. Onkovich puts the ideas of media didactics (Onkovich, 2007). In personal scientific discussions with G.V. Onkovich I managed to learn that in her understanding media didactics has subsections corresponding to different types of media: the press, radio, cinema, television, etc.

DISCUSSIONS. Russian situation. However further in the resolution the negative tendencies in the development of Russian media education process are rightly marked: “the accommodated experience and research results remain rather unknown and are not used in full force due to the fact that media education has still not moved from the experimental stage to the stage of wide practical application. It should be also recognized that the role of faculties of journalism and the media community as a whole in media education is insufficient. The potential for additional education at the faculties of journalism is poorly used. The cooperation with the existing centers and numerous experimental sites in the field of media education is insufficient as well; the potential of teachers and researchers of the leading faculties is not fully used”.

The conclusion of the resolution states that the task of the formation of media competent audience which is prepared to live and work in the information society is extremely important and urgent for the development of media education. Therefore it is necessary to “develop the concept of media education courses for students of faculties and departments of journalism, courses for the improvement of professional skills for practicing journalists and teachers of additional education in the field of media education; to propose the Ministry of Education and Science of the Russian Federation to consider the relevance and expediency of introduction of media education component into the program of secondary education”.

In my opinion the main difficulties in wider introduction of media education into the educational process of Russian institutions of higher education and schools are primarily related to:

- the obvious lack of specifically trained media educators;
- a certain inactivity of the leadership of some pedagogical institutes of higher education (as is known wide opportunities for introduction of new disciplines of various subjects are provided to the universities within the framework of the regional component and elective courses, but their Academic Boards are still giving very few hours for media education subjects which are so necessary for the future teachers);
- with the traditional approaches of the structures of the Ministry of Education and Science, which are concentrating their attention on the support of training courses in information science and information technologies of education at considerably less attention to the urgent problems of media education.

Naturally I don't mean the Russian universities and faculties which prepare professional practitioners in the field of media (journalists, film directors, producers, advertising managers, etc.), where a wide range of subjects related to media is lectured. Here (just like in the Ukrainian specialized universities and faculties) the situation completely meets the European standards. I am much more concerned about media education on the future teachers who will work in schools after graduation. And of course about media education of schoolchildren who spend a significant part of their lives in the virtual world, the world of media.

Ukrainian situation. Head of the Laboratory of Psychology of Mass Communication and Media Education of the Institute of Social and Political Psychology of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine L.A. Naidyonova has developed a model of media culture which consists of four interconnected units: “reactions” (search for information, its reading/scanning, identification/recognition of media texts), “actualization” (assimilation, integration of new knowledge related to the media), “generation” (incubation, creative conversion, transformation of media knowledge and skills), “use” (transmission of information, innovation activity, research in the field of media) (Naidyonova, 2007, pp.165-166).

To some extent this model corresponds to our model of the development of media competence and critical thinking of students of pedagogical institutes in classes of media education cycle (Fedorov, 2007, p.145), in which we distinguished theoretical (the unit of teaching the audience the theory of media, the unit of the development of media education motivation and technology) and practical (the unit of creative activity, the unit of perceptive and analytical activity) components. However in our model diagnostic and resulting components are singled out separately, while in L.A. Naidyonova's model they seem to be built in each of the four units that she distinguished. These are such indicators as differentiated selection, the ability to evaluate media texts, "energy charge" for "search", "actualization", "generation" and "use" of media and media texts (Naidyonova, 2007, p. 167).

Following the ideas of the British scientist L. Masterman, Ukrainian scientists has recently begun to closely associate media education and the development of critical thinking (Tyaglo, 2002, p.35). At the same time they admit the importance of the autonomous professional and mass media education, though paying more attention to the analysis of the possibilities of integrated media education, for example on the linguistic material (Onkovich, 1997, pp.19-24; Yanishin, 2007, pp.430–431), in the preparation of PR-specialists (Nedokhodyuk, 2007, pp.194-197), etc.

In his thesis A.D. Onkovich proves the effectiveness of media education on the material of the press and other mass media on the basis of the following cycle of creative assignments:

- study of information about the educational press (taking into consideration the peculiarities of the development of the education system in the given country);
- study of the "assembly" language of an issue (or TV/radio programs);
- commenting rubrics, reviewing related articles, broadcasts;
- general analysis of the materials of periodicals (the press, TV/radio programs);
- the analysis of the genre palette of modern journalism, actualization of the "genre image";
- work on the problem article on the important topic;
- the analysis of the problems of the issue, the characteristics of its publishers and authors;
- work with the specific vocabulary of the issue (terminology, common syntax, etc.);
- the analysis of the presentation of celebrities the issue wrote about;
- commenting urgent problems, reflected in the issue (Onkovich, 2004, p.16).

At the same time the contemporary Ukrainian media educators is devoid of national insularity, they carefully analyze Russian (Barishpolets, 2008; Bondur, 2005; Buzhikov, 2007; Onkovich, 2007; Chemeris, 2006), German (Rumyantsev, 2002, pp.10-17; Robak, 2006, pp.275–286), French (Onkovich, 2007), American (Gabor, 2002, pp.50-51; Onkovich, 2007), British and Canadian (Gabor, 2002, p.49; Onkovich, 2007; Chernyavska, 2005; 2006) media education experience. In particular, the first translations of Russian articles into the Ukrainian language appeared (Fedorov, 2008).

Unfortunately the researches of the Ukrainian media educators hardly receive any financial support from the Ministry of Education of Ukraine and Ukrainian state research foundations. Foreign foundations don't support them too much as well. The most vivid example was Media Literacy Program in the CIS (2006-2009) supported by grant ReSET-HESP (<http://www.new.towson.edu/medialiteracy/localaboutus.htm>). Boris Potyatinnik's project "Electronic Magazine of the Institute of Media Ecology "Media Education" <http://www.franko.lviv.ua/mediaeco/zurnal/indexukr.htm>, initiated in 2001 with the support of the International Foundation "Renaissance".

The list of theses defended by Ukrainian educators from 1992 to 2012, as well as monographs, textbooks on media education isn't very impressive too.

The situation changed in modern times: Russia is leading in media education literacy researches, and Ukraine – in the practical media education in schools (the experiment of Ukrainian Ministry of Education 2011-2012).

Study and the analysis of media education in Russia and Ukraine allowed me to make a comparative analysis of media education approaches in the two countries. The results are summarized in Table 1.

N	Media education situation	Ukraine	Russia
1	Leading media educational organizations and periodicals	The institute of macro ecology at Lviv National University http://www.franko.lviv.ua/mediaeco/index.htm The Laboratory of Psychology of Mass Communication and Media Education of the Institute of Social and Political Psychology of the Ukrainian Academy of Pedagogical Sciences. Institute of Higher Education of the Ukrainian Academy of Pedagogical Sciences. Ukrainian National Association for Film Education. Research and practical team from Kiev National University (head is Prof. Dr. V.Ivanov) for practical development media education in Ukraine.	Russian Association for Film and Media Education http://edu.of.ru/mediaeducation http://www.medialiteracy.boom.ru http://www.mediaeducation.boom.ru Russian Federation of Internet Education http://www.fio.ru YNPRESS http://www.ynpress.com Media School YNPRESS: http://www.mediashkola.ru The Laboratory of Screen Arts of the Institute of Arts Education of the Russian Academy of Education http://www.art-education.ru/otd-dop-ekran.htm The Laboratory of Technical Aids and Media Education of the Institute of General Secondary Education of the Russian Academy of Education http://www.mediaeducation.ru The Research Laboratory "School Media Library" of the Russian Academy of Education: http://www.ioso.ru/scmedia The Department of Social and Cultural Development of the Taganrog State Pedagogical Institute http://www.tgpi.ru Regional Center for Media Education (Yekaterinburg) http://www.omo-ps.ru/ Ural Scientific and Methodical Center for Media Culture and Media Education: http://www.urfomediacycenter.ru The development of critical thinking through reading and writing (RKMCHP) and media education: http://ct-net.net/ru/ct_proj_med_ru
2	Periodicals and full-text digital libraries on media education, publishing of monograph	Internet journal "Media Education" http://www.franko.lviv.ua/mediaeco/zurnal/indexukr.htm Media Education: Ukraine: http://www.edu.of.ru/mediaeducation/default.asp?ob_no=30060	Journal "Media Education" (printed and digital versions) http://www.mediagram.ru/mediaed/journal/ http://www.ifap.ru/projects/mediamag.htm http://www.edu.of.ru/mediaeducation/default.asp?ob_no=6096 http://www.edu.of.ru/medialibrary/default.asp?ob_no=34437 Journal "Education. Media. Society:

	s and textbooks on media education	This full-text internet library of works of the Ukrainian scientists and educators on the problems of media education and media literacy was created at the web of the Russian Ministry of Education Science (the web of the Russian Association for Film and Media Education): Within the framework of the project <i>Media Education in Russia and Ukraine: Comparative Analysis</i> supported by grant Central Eurasian Short-term (CEST) - The Kennedy Institute (2008). From 1992 to 2012 Ukrainian media educators published less than a dozen of monographs and textbooks dedicated to mass media education. The list of publications for universities specializing in journalism, advertising, film and television is much longer.	Space of Cooperation” http://www.omo-ps.ru/ Journal “Media Library and the World” http://www.rsl.ru/index.php?f=494 Open Digital Library “Media Education”: http://edu.of.ru/medialibrary The project is supported by the Russian Humanitarian Scientific Foundation (RHSF - http://www.rfh.ru). Grant № 08-06-12103 v. Chief scientist of the project – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, President of Russian Association for Film and Media Education A.V. Fedorov. Digital Library at the web “Information Literacy and Media Education”: http://www.mediagram.ru/library/ From 1992 to 2012 more than 70 monographs and textbooks on mass media education were published in Russia. The list of publications for universities specializing in journalism, advertising, film and television is much longer.
3	Main aims of media education	- to develop media ecology, to protect the audience from the negative effects of media (Institute of Media Ecology at Lviv National University); - the development of media didactics (the group of media educators under the direction of G.V. Onkovich); - the development of critical thinking of the audience on the media material (one of the aims of practically all Ukrainian media educational organizations); - the development of practical skills of handling media equipment and creating one's own media texts (one of the aims of practically all Ukrainian media educational organizations); - the development of aesthetic perception and taste of schoolchildren and students (Ukrainian National Association for Film Education);	- the development of critical thinking, critical autonomy of the audience based on skills of qualified analysis of media texts of different types and genres (one of the main aims of practically all media educational organizations in Russia; it is a priority aim for Russian Association for Film and Media Education and the scientific school “Media Education and Media Competence” under the direction of A.V. Fedorov); - the development of practical skills of handling media equipment and creating one's own media texts (one of the aims of practically all Russian media educational organizations, is a priority aim for the Russian Federation of Interned Education, YNPRESS, Siberian Association for Media Education); - the development of aesthetic perception and taste of schoolchildren and students (Russian Association for Film and Media Education, the Laboratory of Screen Arts of the Institute of Arts Education of the Russian Academy of Education); - protection of children's audience from negative influence of media violence

			(Russian Association for Film and Media Education);
4	Main theories of media education	- protective theory; - theory of media ecology; -“practical” theory; - theory of the development of critical thinking; - social and cultural theory; - aesthetic theory;	- aesthetic theory; - theory of the development of critical thinking and critical autonomy; - culture studies theory of personality development; -“practical” theory; - social and cultural theory;
5	Basic media educational models	- “protective”, media ecological model that includes the development of critical thinking at all levels of education; - media didactic model (orientation toward a number of didactic models related to film education, education on the material of the press, television, radio, Internet, etc.) at all levels of education; - the model of media culture (which consists of four interconnected units: “reactions” (search for information, its reading/scanning, identification/recognition of media texts), “actualization” (assimilation, integration of new knowledge related to the media), “generation” (incubation, creative conversion, transformation of media knowledge and skills), “use” (transmission of information, innovation activity, research in the field of media) – at all levels of education; - practical (the study of the use of media in practice) – at all levels of education including schools, institutes of higher education and institutions of further education; social and cultural development of personality; - social and cultural development of personality (the development of aesthetic perception and taste, interpretation analysis, etc.) – at all levels of education;	- the development of critical thinking, creative abilities on media material at all levels of education. - educational and aesthetic models (the study of moral, philosophical problems on media material), mainly in high school and in the institutes of higher education; - practical (the study of the use of media in practice) – at all levels of education including schools, institutes of higher education and institutions of further education; - social and cultural development of personality (the development of perception and taste, critical thinking, interpretation, analysis of media texts, etc.) – at all levels of education. Here we can distinguish theoretical (the unit of teaching the audience the theory of media, the unit of the development of media education motivation and technology) and practical (the unit of creative activity, the unit of perceptive and analytical activity) components (A.V. Fedorov). Plus diagnostic and resulting components of the model, with the corresponding indicators of media competence (motivational, contact, informational, perceptive, interpretational/evaluative, practical and operational/activity-related and creative); - educational and informational (the study of theory and history of media culture and language of media), mainly at the high school level;

		- educational and informational (the study of theory and history of media culture and language of media), mainly at the high school level;	
6	Key topic of media education lessons	Media ecology, media didactics, media language, media audience, media categories, media technologies, media agencies, media representations, theory and history of media culture, problems of media violence, etc.	Media perception, audiovisual perception, media language, media audience, media categories, media technologies, media agencies, media representations, theory and history of media culture, problems of media violence, etc.
7	Grant support of scientific research in the field of media education	We have no information about grant support of media educational projects from ministries or Ukrainian state scientific foundations. Support of media education by foreign foundations is fragmentary. The number of theses on media educational subjects defended by Ukrainian educators in 21st century is less than a dozen.	Grants of the Russian Ministry of Education and Science (1999-2012), Russian Humanitarian Scientific Foundation, the Russian Foundation (1997-2012), Russian Foundation for Fundamental Research (2002-2004), Presidential Program "Support of Russia's Leading Scientific Schools "(2003-2005), UNESCO, a number of foreign foundations ("Open Society" Institute, Inocenter, Fulbright, IREX, DAAD, etc.). Over 40 research grants have been received. Since the beginning of the 21st century more than 60 theses on the subject of media education have been defended in Russia.
8	Positive and negative tendencies of the development of media educational process	Despite the significant increase of research work in the field of media education its pace still lags behind the needs of modern society. Media education is not compulsory (except specialized universities, schools and faculties training professionals in the field of media). Media education in schools is underdeveloped; it is integrated into the basic subjects as well as autonomous (optional, circle studies). Media education of teachers and students of pedagogical universities and is not implemented in practice yet. In general media education is still far not only from wide practical implementation but even from noticeable experimental level. Difficulties in the development of media education nowadays are connected with: - the absence of specifically trained media educators;	An intensive research work is conducted with the support of the Russian Ministry of Education and Science, Russian Humanitarian Scientific Foundation, Russian Foundation for Fundamental Research, Presidential Program "Support of Russia's Leading Scientific Schools", UNESCO, a number of foreign foundations. Media education is not compulsory (except specialized universities, schools and faculties training professionals in the field of media). Media education in schools is underdeveloped; it is integrated into the basic subjects as well as autonomous (optional, circle studies). Media education of teachers and students of pedagogical universities is not compulsory and covers a limited number of institutions. However in 2002 a university specialization "Media Education" was officially opened and gave prospects of expanding the range of institutes of higher education in Russia which introduce media education into the educational process. The role of pedagogical universities, faculties of journalism and the media community as a whole in the development of

	- the inactivity of management of universities which aren't in a hurry to introduce media education courses; - the traditional approach of the institutions of Ministry of Education which concentrate their attention on supporting training courses on computer science and information technology of education while paying no attention to urgent problems of media education. The consolidation of pedagogical universities, experimenters and media community is necessary to stimulate the development of media education.	media education is insufficient . Difficulties in the development of media education nowadays are connected with: - an obvious lack of specifically trained media educators; - the inactivity of management of universities which aren't in a hurry to introduce media education courses; - the traditional approach of the institutions of Ministry of Education which concentrate their attention on supporting training courses on computer science and information technology of education while paying no attention to urgent problems of media education. In general media education has not moved from the experimental stage to the stage of wide practical application yet. The consolidation of pedagogical universities, experimenters and media community, as well as coordination of the interaction of state structures, the existing media education centers and numerous experimental sites in this field, is necessary to stimulate the development of media education

Table 1: Media education literacy in Russia and Ukraine: comparative analysis of the present stage of development

CONCLUSIONS. As you can see from Table 1, despite similar problems and difficulties the development of media education in Ukraine lags behind the Russian level on a number of parameters. Today Ukrainian media educators share the urge to create a Ukrainian Association for Media Education (similar with the Russian one), to establish their own scientific journal (not only digital, but also printed version), in which they could publish articles on media education and media competence, to open a new university specialization “Media Education” with the qualification “media educator” (Onkovich, 2007(k), pp.358).

At the same time there are two competing trends in media education – Kiev and Lviv. Kiev group of media educators led by G.V. Onkovich gambles on *media didactics* – “a set of ordered knowledge, principles, skills, methods, means and forms of education process organization on the material of mass media with integration of media education into other disciplines” (Onkovich, 2007(l), p.358). While Lviv group of teachers focuses on the problems of media ecology and the connection of journalism with media education. Unfortunately these groups have not developed creative contacts with the Ukrainian Association for Film Education yet (the head of the Association - O. Musiyenko).

The situation changed in modern times: Russia is leading in media education literacy researches, but Ukraine is leading in the practical media education in schools.

Ukrainian media educators admit that media education in Ukraine still lags behind many countries (Naidyonova, 2007, p.163), however the increasing attention to the problems of media education (e.g. see theses of A.D. Onkovich, 2004 and I.M. Cheremis, 2008) in the two major Ukrainian research centers, Kiev and Lviv, allows to look optimistically into the future.

REFERENCES:

1. Barishpolets O. (2008). Media Education: Foreign Experience . Social psychology. №3 (29) <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=84&c=2072>
2. Bondur Y.V. (2005). Artistic Education of High School Pupils by Means of Media Culture. Scientific works. vol.42. N 29. pp. 111–116.

3. Buzhikov R.P. (2007). Innovation and Communication Technologies in System of Distance Learning. Higher Education of Ukraine. № 3. Appendix 3 (vol.7). Topical issue "Higher Education in Ukraine in the Context of Integration into European Educational Space: Education Quality Monitoring". pp. 202–206.
4. Chashko L.V. (1979). Cinema, Radio and Television in Aesthetic Work. Kiev: Rad.shkola, 152 p.
5. Chemeris I.M. (2006). Media Education Abroad: Theory of Media Education and a Brief History of Development. Higher Education in Ukraine. № 3.
6. Chemeris I.M. (2008). Formation of Professional Competence of Journalists by Means of Foreign Periodicals. Abstract of thesis... candidate of pedagogical sciences. Kiev, 24 p.
7. Chernyavska Y.Y. (2005). Media Education in Great Britain and Canada. News for Education Process: Innovative Means and Technologies. Kiev, pp. 153–175.
8. Chernyavska Y.Y. (2005). The Development of Media Education in Schools of Western Canada. Information Technologies and Training Aids / Editors V.Y. Bikov, Y.Y. Zhuk. Kiev, pp. 249–255.
9. Chernyavska Y.Y. (2006). Media Education – Innovations in Canadian Schools. Ukrainian Principal. N3. pp.34-38.
10. Fedorov A.V. (2001). Media Education: History, Theory and Methodology. Rostov. 708 p.
11. Fedorov A.V. (2007). The Development of Media Competence and Critical Thinking of Students of Pedagogical Universities Moscow: Published by ICOS UNESCO "Information for All", 616 p.
12. Fedorov A.V. (2008). Media Education: Creative Tasks for Pupils. Open Lesson: development, technology, experience. № 1.
13. Fedorov A.V., Chelysheva I.V. (2002). Media Education in Russia: a Brief History of Development. Taganrog: Poznanie, 266 p.
14. Gabor N. (2002). Media Education or Instead of Epilogue. Media Attack / Compiled by B. Potyatinnik, editor N. Gabor. Lviv: Institute of Media Ecology, Media Center "New Journalism", pp.49-52.
15. Goncharenko S.U. (1997). Ukrainian Pedagogical Dictionary. Kiev: Libid, 376 p.
16. Grishkova R.O., Onkovich G.V. (2006). The use of mass media in the formation of a foreign language social and cultural competence of students of non-philological specializations . Veresen. NN 3-4 (36–37). pp. 35–41.
17. Korochensky A.P. (2003). "The Fifth Power?" Media Criticism in Theory and Practice of Journalism. Rostov: Rostov State University edition, 284 p.
18. Kozlova A. (2007). Foreign Experience in Training Journalists. Higher Education of Ukraine. № 2. Appendix: topical issue "Pedagogy in High School: Methodology, Theory and Technology". vol.3. pp. 137–139.
19. Kozlova A. (2007). Journalism Education Abroad . Higher Education of Ukraine. № 2. pp. 105–109.
20. Kozlova A. (2007). Journalism Education Abroad: Problems and Perspectives . Ukrainian Journalism: Conditions of Formation and Perspectives of Development / Editors: S.M. Kvit, T.G. Bondarenko. B. Khmelnytsky National University in Cherkasy, pp. 18–20.
21. Kozlova G.V. (2007). Journalism Education Abroad . Urgent Theoretical and Practical Problems of Mass Media. S. Demyanchuk International Economical and Humanitarian University, pp. 21–23.
22. Masol L. (2003). Media Culture as a Component of Education . Arts and Education. N2. pp. 2–7.
23. Media Attack (2002). Compiled by B. Potyatinnik. Editor N. Gabor. Lviv: Institute of Media Ecology, Media Center "New Journalism", 56 p.
24. Media Education (1993). Russian Pedagogical Encyclopedia. vol.1 /Chief editor V.V. Davydov. Moscow: Bolshaya Rossiyskaya Encyclopedia, p. 555.
25. Media Education: Digital Journal of the Institute of Media Ecology /<http://www.franko.lviv.ua/mediaeco/zurnal/indexukr.htm>
26. Naidyonova L.A. (2007). Perspectives of the Development of Media Education in the Context of the Bologna Process: Processual Model of Media Culture. The Bologna process and

higher education in Ukraine and Europe: problems and perspectives. Kiev, pp.162-168.
http://www.edu.of.ru/mediaeducation/default.asp?ob_no=30060

27. Nedokhodyuk G.D. (2006). PR in the System of Higher Education . Higher Education in Ukraine. Appendix 3 (vol.2). Topical issue "Higher Education in Ukraine in the Context of Integration into the European Educational Process". pp. 282–285.

28. Onkovich A.D. (2004). Formation of pedagogical competence of teachers of Ukrainian diaspora of the USA by means of pedagogical periodicals. Abstract of the thesis... candidate of pedagogical science. Kiev, 22 p.

29. Onkovich A.D., Onkovich G.V. (2007). Media Pedagogy and Media Education . Ukrainian Journalism: Conditions of Formation and Perspectives of Development / Editors: S.M.Kvit, T.G.Bondarenko. Khmelnytsky National University in Cherkasy. pp. 52–57.

30. Onkovich G.V. (1997). Mass Media in Language Studies . Divoslovo, № 5-6. pp. 19-24.

31. Onkovich G.V. (2007b). Mass Media in Terminological Space of Media Education . Lexical and grammatical innovations in modern East Slavic languages / Compiled by T.S. Pristayko. Dnepropetrovsk: Thresholds, pp. 380–383.

32. Onkovich G.V. (2007c). Media Didactics. Journalism and Media Education-2007. 2nd edition, vol.1 / Editor Prof. A.P. Korochensky. Belgorod: Edition of Belgorod State University, pp.243-248.

33. Onkovich G.V. (2007d). Media Didactics in Teaching Russian as a Foreign Language . The world of Russian word and Russian word in the world. vol. 6 (2). Methods of teaching the Russian language (native, foreign). Sofia: Neron press, pp. 335–340.

34. Onkovich G.V. (2007e). Media Pedagogy. Higher Education of Ukraine. № 2. Appendix 1. pp. 123–125.

35. Onkovich G.V. (2007f). Media Pedagogy and Media Education: World Spread. Divoslovo. № 6. pp. 2–4.

36. Onkovich G.V. (2007g). Media Pedagogy. Media Education. Media Didactics. Urgent problems of humanitarian education / Editors G.V. Onkovich, A.M. Lomakovich, Kiev – T. Shevchenko Regional Humanitarian and Pedagogical Institute, pp. 20–25.

37. Onkovich G.V. (2007h). Media Pedagogy. Media Education. Media Didactics . Urgent theoretical and practical problems of mass media. S. Demyanchuk International Economical and Humanitarian University, pp. 16–18.

38. Onkovich G.V. (2007i). Media Pedagogy. Media Education. Media Didactics . Higher Education of Ukraine. № 2. pp. 63-69.

39. Onkovich G.V. (2007j). Media Pedagogy as a Part of Media Culture . Collection of scientific works T. Shevchenko Regional Humanitarian and Pedagogical Institute in Kremenets. Issue 1. Series: Pedagogical Science. Kremenets: Regional Humanitarian and Pedagogical Institute, pp. 100–107.

40. Onkovich G.V. (2007k). Technology of Media Education . Higher Education in Ukraine. № 3. Appendix 3 (vol.5). topical issue "Higher Education in Ukraine in the Context of Integration into European Educational Space: Education Quality Monitoring". pp. 357–363.

41. Onkovich G.V. (2007a). Mass Media in Terminological Space of Media Education. Divoslovo. № 5. pp. 29-31.

42. Piskun O.M. (2005). Media Education in Ukraine: Reality and Perspectives of Training of Journalists . Scientists Notes. Simferopol. vol.18 (57). N3. pp. 97–99.

43. Potyatinnik B.V. (2002). Media Education: Journalism for All. <http://www.franko.lviv.ua/mediaeco/index.htm>

44. Potyatinnik B.V. (2004). Media: Keys to Understanding. Lviv, Pais, 312 p. http://www.franko.lviv.ua/mediaeco/biblioteka/knyga.htm#_Toc74750443

45. Potyatinnik B.V. (2005). Mass Journalism Education – why not? Media Criticism. № 10. pp.7-10.

46. Potyatinnik B.V., Lozinsky M. (1996). Pathogenic Text. Lviv: Missioner, 296 p.

47. Robak V. (2006). The Development of Media Education in Germany . Second Ukrainian Pedagogical Congress. Lviv: Kamula Ltd., pp. 275–286.

48. Rumyantsev V.V. (2002). Media Education. Mirror of Europe. № 7. <http://hipressure.donbass.com/edu/conf2001/rumyantsev.htm>

49. Sharikov A.V. (1990). Media Education: Russian and World's Experience Moscow: Academy of Pedagogical Science, 66 p.
50. Sharikov A.V. (1991). Media Education Concept in Secondary School. Moscow: Academy of Pedagogical Science, 23 p.
51. Shumaeva S. (2003). Media Education: Historical and Culturological Aspects of the Development . Ridna Shkola, N5. pp. 70–72.
52. Silina V.K. (1968). Cinema in School as Means of Aesthetic Education. Kiev: Rad.shkola, 74 p.
53. Tyaglo O.V. (2002). Critical Thinking as a Part of Media Educationи . Media Attack / Compiled bu B. Potyatinnik. Editor N.Gabor. Lviv: Institute of Media Ecology, Media Center “New Journalism”, p. 35.
54. Yanishin O.K. (2007). Press Didactics and Press Linguodidactics Through the Prism of Media Education Scientific Journal, M. Dragomanov National Pedagogical University. Series 7. Religious Studies. Culture. Philosophy. Issue 11 (24). Kiev: M. Dragomanov National Pedagogical University, pp. 226–228.
55. Yanishin O.K. (2007). The Role of Foreign Periodicals in Building Communicative Skills of Workers in Information Field (Media Didactical Approach). Higher Education of Ukraine. № 3. Appendix 3 (vol.5). Topical issue “Higher Education in Ukraine in the Context of Integration into European Educational Space: Education Quality Monitoring”. pp. 428–434.

УДК 372

Россия и Украина: медиаобразовательные подходы

Александр Викторович Федоров

Таганрогский государственный педагогический институт им. А.П.Чехова, Россия
Ул. Инициативная, 48, Таганрог, Ростовская область, 347936
Доктор педагогических наук, профессор
E-mail: 1954alex@mail.ru

Аннотация. На протяжении многих десятилетий советского периода развития медиаобразования в России и Украине были практически совпадали. Медиаобразовательные занятия (в основном на материале кинематографа и прессы) были необязательны, имели очаговый характер и зависели от энтузиазма учителей. В теории и методике преобладали эстетические и практические подходы преобладают. В 1960-х – 1980-х самых заявила о себе группа киевских кинопедагогов. Кроме кружков, факультативов (эстетический подход) и кино/фото/видеостудий, школьных и университетских газет и журналов (практический подход) медиаобразование развивалось в форме интеграции – в рамках обязательных предметов (таких как литература, история, русский, украинский, иностранные языки). Сегодня ситуация несколько изменилась: Россия опережает Украину в области медиаобразовательных исследований, а Украина Россию – в практическом внедрении медиаобразования в школах.

Ключевые слова: Россия; Украина; медиаобразование; медиаграмотность; школы; студенты.

Pedagogical Sciences

Педагогические науки

UDC 378

Russian Media Educators: Case Studies Portraits

Alexander Fedorov

Anton Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute, Russian Federation

Prof. Dr. (Pedagogy)

E-mail: mediashkola@rambler.ru

Abstract. This article is devoted to case studies of the media education works of some well knowns Russian media educators. The analysis of media educational work of the famous Russian media educators leads us to the conclusion that media education in Russia is developing, building on the synthesis of the aesthetic, socio-cultural, and practical concepts, with a focus on the development of media competence of the audience, mainly school and youth. The enthusiasts of media education, even devoid of substantial public support for its innovative projects, achieve significant and meaningful results.

Keywords: Russia; media educators; media literacy education; media competence; schools; teachers.

Introduction.

Many media education projects are realized in Russia. A network of school mediathekas (libraries containing books, journals, audio and video cassettes, CDs, DVDs, etc.) has been created in recent years, and a number of most interesting creative network projects for schoolchildren have been launched — these directions are guided by Y. Yastrebtseva. Her colleagues, L. Bazhenova and Y. Bondarenko, aim their efforts at promoting media educational work in Moscow schools. During the lessons, play activities are often used (especially with younger children), students perform creative tasks (making a short video film, a photo collage, etc.), and have collective discussions of media texts. Similar work is going on in schools and universities of other Russian cities — Tver, Voronezh, Samara, Perm, Chelyabinsk, Rostov, Taganrog, Tambov, Krasnodar, Yekaterinburg, Volgograd... For example, the recognizable symbol of media education in Voronezh is the Student Film and Video Club, where participants come to discuss especially significant or problem films — the club was led by S. Penzin (1932-2011), an art critic and assistant professor of the Voronezh State University. Professor G. Polichko from the State University of Management is the initiator of annual media educational festivals for schoolchildren — with master classes, talks given by well-known figures of media culture, and collective discussions... Such festivals have taken place for about 10 years in different Russian cities.

This article is devoted to case studies of the media education works of some well knowns Russian media educators.

Case of Stal Penzin

Dr. Stal Penzin (1932-2011) has devoted about three decades of his life to film education. He was born in the family of the known Voronezh artist. After graduating from university (1955) he continued the post-graduate studied in the Russian Institute of Cinematography (VGIK). He defended the Ph.D. thesis in 1968 and worked in Voronezh State University, Voronezh Institute of Arts and in Voronezh Pedagogical Institute. Still in the 60s he organized a youth film club, and very soon joined the recognized leaders of film education movement in Russia.

Quite naturally Dr. Penzin's pedagogical views changed over the time. The influence of ideological clichés, traditional for the communist epoch could be found in his early books written in the 70s. However later he refused the ideological influence and became an active advocate of film education based on *art house*. "The only way to enter the world of the serious, genuine cinema is to love it - wrote S.Penzin. - But one can only love something real, something familiar. (...) Therefore

it is necessary to help students to get to know good films. Those who will grow fond of it, will seek to see more good films, will be interested to learn about their authors, the history of cinema" (Penzin, 1987, p. 4).

S. Penzin accumulated his theoretic knowledge and practical film education experience in the text of his monograph "Cinema as a Tool of Education of Youth" (1973), where he asserted that "cinema is a valuable instrument for a teacher not only as one of the best tools of a snapshot and representation of reality, but also as a way to develop understanding of it" (Penzin, 1973, p.8), comprehension of the historical development of the world and human consciousness. "The primary factor uniting aims of education and cinema, - wrote S. Penzin, - is the common recipient - personality" (Penzin, 1973, p.8), but "the teacher should be careful about self righteous assertion, not to find himself in the position of a "boss", while it is necessary to provide a free space for independent activity of students" (Penzin, 1973, p. 19). In the curriculum of his film course S. Penzin included such themes, as "The process of film creation", "Cinema classification", "Expressive means of cinematograph", "Cinema in education".

However neither the course syllabus nor the monograph contained a coherent and comprehensive system of film education at higher education level. He occasionally expressed severe criticism of entertainment films, so popular with young audiences: "a teacher should encourage students' negative attitude to such film production, declare war and fight to the end") (Penzin, 1973, p.70).

S. Penzin considered a students' film club as an effective form of media education in secondary schools and universities. Ideally it should involve producers (film screenings, film festivals, exhibitions, conferences with the director and film crew, field trips, etc.); film critics (newspapers, film reviews, correspondence with film directors and actors, lectures, conversations, museum of cinema, conferences, discussions of films; film-sociologists (surveys, tests); film/TV studio (production of films/ TV programs) (Penzin, 1973, p.143).

Soon S. Penzin published his second book, "Cinema – is the educator of youth" that, as a matter of fact, was a concise, clearly written reference book and told pupils or students about the types, genres and the language of screen arts, "the tenth muse" core terminology. "Our conversations about cinema, - wrote S. Penzin, - try to convince without enforcement. Select any letter, any term depending on your mood. Our objective is not to cover all problems, but to teach how to learn the basics of film art" (Penzin, 1975, p.6).

In 1984 S. Penzin offered the readers another monograph- "Cinema in the System of Arts: a Problem of the Author and the Character", that touched upon the concepts "the author's film world", "synthetic nature of the film art", "art and a person", and others at a more complex level. As a passionate proponent of the *auteur theory*, S. Penzin believed that film education should be based on films by A.Tarkovsky, F.Fellini or I.Bergman. The monograph belonged to Film Studies rather than field of Education. Yet the book "Lessons of Cinema", published two years later was directly aimed at teachers and parents and explained how films about childhood and youth can help in the difficult process of education.

The arrangement of content of the book was captivating. S. Penzin used contemporary Russian films for youth ("Hundred Days after Childhood", "Lifeguard", "Guys") as "case studies" and convincingly proved that "film authors are the teachers, they teach lessons - lessons of cinema» (5, p.64). S. Penzin brought readers' attention to the fact that almost all serious directors one way or another address the theme of childhood in their works– "the morning of life", as artists feel the strong necessity to return to the starting place of developing the world outlook, to compare the world of one's own childhood to the world of a new generation, thus assisting the socialization of young people. "Sooner or later a teenager faces a free choice, with neither caring parents nor teachers nearby. Art prepares a person for self-reliant actions." (5, p. 65)

Dr. Penzin did not reduce the potential of cinema to education only. He attracted the attention of his readers to other functions of the screen (cognitive, aesthetic, communicative, game etc.). The target audience of the book was not only those who teach, but also those who learn. S. Penzin hoped that a teenager after having read "Lessons of Cinema", would reflect on life and cinema, would remember that cinema is not only entertaining films about cowboys and spies, pretty girls and comics. They would be aware that there is also the *auteur's* world with an open and sincere conversation about history and modern life, difficult fates and interesting personalities. As before S. Penzin was sure that film education should be built on the best examples and film

studies should make a wall between “bad films” and the audience. S. Penzin’s pedagogical vision is reflected in his book “Cinema and Aesthetic Education: Methodological Problems” (1987). This was perhaps the first book in Russian academic literature that analyzed the subject, aim and objectives, principles and methods, film education curriculum, organization of a film club. He wrote: “Not everyone recognizes the necessity of film education, the reasons of the opponents being usually one or all of the following: 1. A true work of art is comprehensible for everyone. Therefore a good film does not require any “intermediaries”, anyone can understand it. 2. There is enough film advertising and promotion. 3. A person who studies literature in school will automatically be literate in cinema. 4. Cinema is not a “true” art yet: its history is not so long, there is no “classical works” which value is proved by centuries, like masterpieces of literature, theatre, and painting. 5. The results of Literature studies do not correspond to the efforts spent; there is no point in repeating this sad experience with another medium. 6. Today there are no conditions (teachers, film libraries, etc.) for introduction of film education at schools and universities. 7. Art creativity belongs to emotional sphere, and knowledge to rational one. The less a person knows about art, the better he is as a viewer- recipient. The conclusion is clear: film education is harmful, not beneficial” (6, p. 31). Further in the book, S. Penzin consistently refuted all of the above arguments and proved that film education is, in the first place, one of the directions of aesthetic education. The subject matter of film education is interpreted as the system of knowledge and skills necessary for the quality perception of screen art, development of audience’s culture, creative abilities (6, p.43).

S. Penzin anticipated the questions that are likely to be asked about film education (Penzin, 1987, p. 44): film education – what is it for? To develop the course participants’ knowledge about films? Or to develop audience’s abilities and critical thinking? Should the curriculum include the theory and history of cinema? Or should it be centered on the distinguished works of film art? Last but not least, what should the teaching strategies be? Same as in Film Departments or different?

In Stal Penzin’s opinion, depending on the way a teacher answers these questions, it is possible to divide film education in Russia in two directions “extensive” (covering art culture on the whole, where Film Studies occupy the same volume of space in the curriculum as, for example, Literature) and “intensive” (specifically focused on film and therefore resembling an abridged course of Film Studies for future professionals in media field). Yet S. Penzin emphasized again that film education is part of the aesthetic development of a person, therefore should develop aesthetic feelings, ideals, and viewpoints. “Even the “intensive” film education should not be “narrow” and be reduced to teaching visual literacy; classes should embrace film aesthetics with ethics” (Penzin, 1987, p.45).

As stated by S. Penzin, the content of film education should include: “a) the basics of aesthetics, film history and theory, any pictures to develop the quality aesthetic perception of any film; b) the information on main areas of application of theoretical knowledge; c) information on challenging problems in the subject matter; d) assignments that develop students’ skills to analyze film texts” (Penzin, 1987, p.46). In this case the immediate objective of film education is to “encourage the aesthetic perception of films”. And the long- term objective is “the development of the personality through film art” (Penzin, 1987, p.46). Consequently, a person should have the following general aesthetic qualities (good aesthetic taste; unbiased perception of media; abstract thinking; acknowledgement of cinema as Art, not a mirror reflection of life; awareness of the importance of film education) and special ones (demand for serious art house films, ability to select and understand films, interest in the history of cinema, etc.) (Penzin, 1987, p.46-47).

Further the aim of film education was specified in objectives: 1) *education*, i.e. knowledge development (resulting in the awareness of the importance of film studies; skills to analyze all the elements of a film, to interpret a film message; being selective about the choice of a film to watch); 2) *learning*, i.e. critical thinking development, etc.; 3) *personal growth*, resulting in the development of such qualities, as good aesthetic taste, desire to communicate with “serious works of art” (Penzin, 1987, p. 47-48). According to S. Penzin the development of the latter can and should be fostered through the pre-viewing activities, after-viewing explanations, creative projects, club activities.

Essentially many of the above aims and objectives seem to be disputable especially for media educators in other countries. For example, Len Masterman, as it is well known, absolutely rejects the possibility of the development of aesthetic taste at media lessons, as well as the separation of

films into “good” and “bad”, considering that it is virtually impossible to prove to the pupils/students the high or low quality of a film.

Yet S. Penzin is a committed supporter not only of the “aesthetic approach” in media education, but also ethical. “Film education cannot be brought down to specific - aesthetic and film studies objectives, a viewer should be, first of all, a Person, an ethical person (“homo eticus”) (Penzin, 1987, p.47). For these reasons, Penzin distinguishes between the following levels of aesthetic culture of a person: 1) high, or optimal, characterized by a wide art erudition, advanced abilities and interests, fundamental knowledge; 2) average, which is characterized by the unbalanced development of main components of the previous level; 3) low: aesthetic illiteracy (Penzin, 1987, p. 77).

Adapting traditional didactic tenets, S. Penzin chose the following principles of education: 1) education and all-round development in the learning process; 2) scientific character and intelligibility of teaching; 3) systematic character and link of the theory with practice; 4) active learning; 5) visual expression; 6) transition from education to self- education; 7) connection of learning to life; 8) lasting knowledge; 9) positive emotional background, recognizing interests and characteristics of a class and an individual (Penzin, 1987, p. 59). To these nine, S. Penzin added three more principles: 10) film studies as part of the system of arts, 11) the unity of rational and emotional components in aesthetic perception of films; 12) bi-functional aesthetic self-education, when the aesthetic feeling clarifies the ethical (Penzin, 1987, p. 71). Consequently teaching the analysis of a film (as a work of art) has three aims. The first one is “the understanding of the author's position, studying everything that is directly connected to the author – the main medium of film aesthetics. The second aim is to comprehend the hero - main medium of an aesthetic beginning. The third task is the junction, synthesis of the previous concepts. (...) All three tasks are indivisible; they arise and demand the solutions simultaneously” (Penzin, 1987, p. 56). As for the methods of film education S.Penzin recommended reproductive, heuristic and research methods of teaching and learning.

S. Penzin became one of the first Russian media educators to try to summarize the experience of film education (the analysis of textbooks, curricula, practical approaches) in Russian schools and universities and the film club movement. Being one of the most enthusiastic leaders of film-clubs, S. Penzin considered that the specific feature of a film club is that it performs numerous functions: “the foremost of these interrelated functions are: 1) film education (function: after- school program); 2) propaganda of film art (function: advertising); 3) screening and discussion of “difficult” (art house) films (function: art house film theatre; 4) film reviews (function: film critic); 5) surveys (function: sociologist); 6) communication (function: meeting point and the recreation centre” (Penzin, 1987, p.126-127). Taking into account these functions, S. Penzin created several models of film club movement, each focusing on one or several functions – e.g., to provide space for different kinds of audiences, after- school program or a university association of cineastes (Penzin, 1987, p. 137).

S. Penzin marked the distinction of media education in clubs from media education in school/university: heterogeneity of participants (age, experience, motivation to participate in the club, education, moral values, knowledge in the field of art); and a more specific, compared to school pupils, stance of the audience (Penzin, 1987, p. 135).

S. Penzin met the emergence of video technology with great enthusiasm and took advantage of a rather short interval of time (the end of the 80s – the first half of the 90s), when VCRs did not yet become the common appliance in households of Russia. It was during these years that the audience of video clubs in Russia increased sharply because people wanted to see those films that until then had been banned by the censorship. S. Penzin noted the following benefits for film education: independence from the official film distribution; possibility of recording and non-commercial use of any films, programs or their sequences; using techniques *freeze frame*, *stepframe* and others; video production in school or university; collection of videos (Penzin, 1993, p. 95).

Many of S. Penzin's former students became media educators. For example, Galina Evtushenko is one of his adherents. Having graduated from Voronezh University (1978) she taught in schools, film courses and film clubs. Later she wrote the Ph.D thesis on film education in Moscow Institute of Cinematography (1991) and then taught film education for future professionals. After that she worked as a film director herself. Her very first educational five-

minute documentary "I've seen you somewhere" got attention of critics and colleagues. Today G. Evtushenko is one of the best known Russian film documentary directors. She is the unique embodiment of successful re-training: from a media teacher to a film director (while the reverse process is more common).

Last years of his life S. Penzin was media educator at Voronezh State University, and Pedagogical University and Voronezh Film and Video Center. S. Penzin developed a number of university curricula (Penzin, 1998, 2000, etc.) that integrate film education with a major field of study of university students. The contribution of S. Penzin's pedagogy - both theoretical and practical - is difficult for overestimate. His input in Russian media education is very significant and once again proves that educational innovations are not only the capital's prerogative.

Case of July Rabinovich, Alexander Spichkin, Gennady Polichko and others Kurgan media educators

Media education in Kurgan (at Kurgan State Pedagogical University, Kurgan State University, Kurgan Institute of Teachers' Professional Development) has firm traditions due to activity of such educators, as July Rabinovich (1918-1990), Alexander Spichkin (1948-2002), Gennady Polichko, Svetlana Odintsova, Natalia Legotina, and many others.

Along with "Moscow school" of Yury Usov (1936-2000) one of the most important places in history of Russian media education is occupied by the so-called "Kurgan school", headed for a long time by professor Yuly Rabinovich (1918-1990). Rabinovich was one of leaders and pioneers of Russian media education. For about thirty years not only he was actively engaged in film education of school pupils and students, but also trained the new generation of media educators, many of whom (S. Odintsova, G. Polichko, A. Spichkin, etc.) successfully defended Ph.D. dissertations on media education.

Since 1961 Y. Rabinovich began to introduce media education on a material of screen arts in Kurgan Pedagogical Institute (within the framework of a student film-club, special courses at History and Philology departments). Communicating with students, Y. Rabinovich saw "the declining interest for books, replaced by cinema, TV, and later - pop music". This process disturbed him as the teacher of Language Arts, and he directed his research towards the integration of film studies with literature courses (Rabinovich, 1991, p.6). At the beginning of the sixties Y. Rabinovich published a number of articles on the problems of film education. These and other works became a basis for the serious academic research. In 1966 Y. Rabinovich received his Ph.D. degree in Moscow - his dissertation was the first one in Russia on film education (Rabinovich, 1966). "Kurgan school" of film education began to develop.

In early 1960s Russian media educators (in Kurgan, Armavir, Tver and other cities) worked as a matter of fact autonomously; were not aware of the experience of the colleagues. "At the beginning, we had to, - writes Y. Rabinovich, - to act as film critics, sociologists, theorists and practitioners" (Rabinovich, 1991, p.58). The magazine "Cinema Art" published the open letter to the President of Russian Academy of Pedagogical Sciences. "The President wrote a response. These materials have caused the wide discussion. The magazine provided the space for "the round table" where teachers, education policy makers, and cinematographers participated. (...) Teachers highlighted the question of teaching materials and strategies for film education, (...) made a sound suggestion to offer a course on theory and history of cinema at pedagogical universities» (Rabinovich, 1997, p.7-8). To tell the truth, some participants of the round table objected to proposed innovations, justifying their opposition by the overload school and university curricula, and intensive existing courses of literature. Y. Rabinovich however argued, and persuasively proved, that studying film art does not hamper educational process, but, on the contrary, facilitates it.

In 1971 Y. Rabinovich organized a teacher training course in Kurgan Pedagogical Institute. The course covered correlation of literature and cinema (Rabinovich, 1997, p.9). The syllabus included such topics as "Cinema as Art", "Film Genres", "Expressive Means of Screen Arts", "Film Representation", "Screen Plays", "War Films", "School Films", "Children and Educational Films", "Moral Values in Films", "Documentary Films", "Film Education in School", etc.

Students learnt to analyze films, to write film reviews. Besides the training got within the classroom, they could expand their knowledge, and practice new skills at the film club. Unlike many Russian media educators (I. Levshina, R. Guzman, etc.), Y. Rabinovich believed that film

education of students should begin with the history of motion picture arts as “the historical approach is always important while studying any art, and cinema is not an exception” (Rabinovich, 1991, p. 78). He also argued that studying film classics assists the better understanding of the film language.

As I. Levshina justly notices, there was no other college of education in Russia that constantly and consistently sent teachers of literature to remote rural schools, offered quality film courses and integrated screen art with literature courses” (Levshina, 1978, p. 14).

By the early 1970s Y. Rabinovich developed the following principles for future teachers training: 1) introduction to the basics of motion picture arts, the theory of cinema; 2) application of knowledge related to the theory of literature for studying film; 3) development of a technique of the comparative analysis of a film and a literary work; skills to analyse the screen adaptation; development of the students’ interest in reading through their interest in cinema; and so on (Rabinovich, 1997, p. 13).

“Kurgan school” of film education affected not only schools and higher education institutions, but also the regional Institute of Teachers’ Professional Development. The seminar on film education gathered the audience of 150-200 people annually, and its modules included lectures on the theory and history of motion picture arts, training in methods of film education, and discussion of films. The similar course “Book and Film” was organized in 1983 by the Kurgan Library Society. The syllabus of the course developed by Y. Rabinovich included:

- 1) Birth of cinema. Fiction as one of sources of cinema (a theme, a plot, visual imagery, perception);
- 2) The role of the word;
- 3) The word as the basis of literature;
- 4) The word and the image in a modern film, dominating role of a picture;
- 5) Montage in literature and in motion picture;
- 6) The devices of the cinematic representation of “human soul dialectics”, a concealed world of a person;
- 7) Different means of representation of the same objects or events in film and literature;
- 8) Codes of screen adaptation of literature. Creative interpretation of a novel or a story;
- 9) Teaching strategies for using screen adaptations in school literature courses. Types of essays, film reviews;
- 10) Seminars, practical activities, screenings of some significant films based on the Russian classics;
- 11) Screen adaptation as one of means of modern “reading” a well-known literary work;
- 12) Feature films in class and out of class work. Interaction of literature, cinema and TV in aesthetic education of modern students (Rabinovich, 1991, p.96-97).

Pedagogical views of Y. Rabinovich reflected the aesthetic theory of media education based on the synthesis of literature and cinema art. Being a practitioner as well as a researcher, he was aware of the serious problems that Russian film education faced: lack of financial and technical resources in schools, shortage of quality audiovisual material, absence of effective support at the national level of the Ministry of Education, inertness of bureaucratic thinking on the part of policy makers, editors of pedagogical publishing houses or magazines, and so on. In the 1980s Y. Rabinovich drew a paradoxical (at first sight) conclusion: mass expansion of film education in Kurgan area did not achieve significant results: “recurrence of the same teaching patterns (lecture, quiz, practice, home assignment) proved to be uncreative. Pupils’ enthusiasm about cinema decreased. The elective classes did not develop the culture of the perception of art. Lessons and assignments replaced the development of a deeply emotional relation to film, aspiration to enjoy it as a work of art (Rabinovich, 1991, p.101-102). In fact, extensive film education propaganda in Kurgan area resulted in a sad phenomenon- some teachers engaged in film education under pressure, without enthusiasm and love for cinema art. Thus the created effect was similar to literature courses in schools: teachers and pupils started to treat film in classroom as another boring duty...

Moreover, the social and cultural situation in the country has changed dramatically; since the second half of the 1980s films (including foreign production) were no longer deficit. Television, video, Internet delivered households streams of various screen production. The most active part of the audience- school pupils and students appeared to be oversaturated with the audiovisual

information. Russian media education called for the revision of many firm methodological and methodical approaches.

The most influential representatives of Kurgan school film education, besides Y. Rabinovich are S. Odintsova – professor of Kurgan State Pedagogical University; G. Polichko – one of the leaders of the Russian Association for Film & Media Education and A. Spichkin - professor of Kurgan Institute for Teachers' Professional Development.

S. Odintsova received her Ph.D. degree in 1981, after defending her dissertation “The film analysis as one of improvement factors in education of students - philologists in pedagogical institutes”. She successfully developed Rabinovich's ideas of the synthesis of literature and film education. She gives special attention to the problem of the film language knowledge of which “is necessary for a dialogue with the film text since the author's concept of the world and the person is embodied in a film-image that consists of the interacting and tied components: changing camera angles, drama action, the moving image, music and sound, word and speech of the characters, light and color tonality, the rhythm of a single shot and the montage of the whole film” (Odintsova, 1997, p. 51). I agree with S. Odintsova's opinion that “the analysis of a film develops a personality and influences the nature of a dialogue with a work of art. It is very important for an audience (...) that the analysis of a film connects and develops figurative and verbal thinking. The film analysis requires and develops imagination because it demands a reconstruction of film image in its tangible sensual form. (...) As for the methodological approach to the analysis of a film we share the opinion of those researchers who consider that the only true principle is the complete analysis of a film - in unity of the form and the content” (Odintsova, 1997, p.52). The moral - aesthetic dimension of S. Odintsova's approach, characteristic of Russian media educators, distinctly stands out: “A modern teacher, - she writes in her article “Film education in a pedagogical institute”, - is the defender of moral and aesthetic values. He should resist a powerful stream of pseudo-culture, be open-minded to the new in life and art, clearly differentiate between the good and the bad, the beauty and the ugliness; should contribute to the spiritual revival of the society» (Odintsova, 1993, p. 113).

Another distinguished student of Y. Rabinovich, - G. Polichko also continuously developed ideas of integrating literature and the basics of motion picture arts in educational process of school and university. He received the Ph.D. degree in 1987 with the dissertation on “Cross curricula connections of a Literature course and an elective on film education as means of the aesthetic development of senior pupils”. Being a teacher and then the principle in a Kurgan school, G. Polichko ran one of the Kurgan film clubs for a number of years. In 1988 he was elected the Secretary of Russian Association for Film and Media Education and moved to Moscow. There he created a firm *Viking* (at the end of the 1980s) which invested a significant share of its income to various media education projects (conferences, seminars, publications, the Moscow film lyceum, etc.).

One of G. Polichko's successful projects of the time was setting up the two- year Advanced Film Education Course for Teachers. Unfortunately, in the middle of the 1990s the firm *Viking* went bankrupt; subsequently the funding for the film education teachers' courses, conferences and seminars was significantly reduced, many projects were closed.

In his early works G. Polichko used to be a proponent of the system of training traditional for Russian film pedagogy and education, namely, working with art films only. As well as in Y. Rabinovich's works, in G. Polichko's programs we can see the clear aesthetical focus of media education. Comparing Russian and foreign media education tradition, G. Polichko wrote that communication with foreign colleagues has shown, “that it is exactly on this borderline - the presence or the absence of art substance in a media text – that a watershed between the western and our concepts of film education is. We begin from the point where our foreign colleagues stop, - approaching aesthetic, evaluating dialogue of the art content of a film text. The language of cinema and the analysis of how this text is constructed, for Russian film education is only the first step to its perception, then the main thing begins (...) – communication about art. Western (in particular British) system of film education is aimed at different thing. As our English colleague, the film educator from Devon Martin Phillips has said during the seminar in Valuevo, “the evaluation of a film is not a pedagogical problem, it is a problem of an individual choice of a person” (...) At the basis of film education of our English colleagues is the concept of a free personality, which foundation is the full sovereignty of an inner life; and any dialogue concerning the evaluation of the

content of a text, especially art, is an intrusion into the private world of a person, an attempt to impose the “right” interpretation of a media text on him/her” (Polichko, 1993, p.17).

I would like to add to these generally true conclusions that American and European media educators did not give up the aesthetical concept of media education at once. In the 60s many of them were also focused on developing the audience’s taste for art and to introduce the best examples of cinema. However a different opinion (promoted by its adherent, the British researcher Len Masterman) gradually started to prevail, asserting that the evaluation of a media text’s art value is so subjective (and even film experts have contrary judgements sometimes), that education should not deal with problems of “good” or “bad” aesthetic quality of films, as well as, with judging about “good” or “bad” aesthetic tastes.

The influence of Y. Rabinovich school can be seen in works of other Kurgan teachers. I. Zhukova designed the university special course “The Silver Age of the Russian poetry” integrating film clips. V.Olejnuk integrates film education into the course of *World Literature of the XX century* at the pedagogical university.

However the most consecutive supporter of modern models of media education, undoubtedly, became Professor Alexander Spichkin (1948-2002). He got interested in film education while studying in Kurgan Pedagogical Institute, which he graduated from in 1970. After the graduation he continued working in the sphere of his academic interests and in 1986 was awarded the Ph.D. degree. It was he who persuasively rationalized the reasons of fostering the aesthetic approach in Russian film education. He criticized the tendency of many Russian teachers (including Y. Rabinovich) to use in classrooms only art house films, or film classics.

“Film education, - A. Spichkin marked, - was usually part of the general structure of curriculum aimed at the aesthetic development, including other subjects such as Music, Literature, Fine Arts and sometimes (though less often) Drama. The aesthetic approach was, as a matter of fact, the most rewarding under existing conditions because the aesthetic sphere was one of few spheres where, despite of rigid censorship, there was quite substantial degree of intellectual freedom. However very soon some contradictions of the aesthetic approach also came to light. The result was that film education was basically focused on studying film “masterpieces”, (...) and on the expert taste; “introduction to the best samples of world motion picture arts” stepped to the foreground as one of the main aims of film education. In practice this phenomenon reflects in a bit different form (relevant to education) the existence of “scissors” between critical judgments of film experts and mass “bad” taste; interests and aesthetic preferences of students become less important for a teacher than his/her own preferences and an “expert” assessment. (...) Mass media and various forms of mass culture were frequently seen as a threat, as some form of inevitable evil, destroying aesthetic tastes of children and teenagers, distracting them from the “high art” (Spichkin, 1997, p.15).

Having briefly outlined forms and ways of the organization of media education abroad, A. Spichkin reasonably believed that with all the distinctions it is possible to find similarities in theoretical and practical approaches. The significant place in western media education is occupied by “the approach to media texts as to a sign system. Thus the aesthetic quality of a text is as though moved outside the brackets, and the central attention is given to the nature of the audiences’ perception, ways of nonverbal communication of the information in two basic kinds: nonverbal signals (gestures, facial expression, plastique, expressiveness of speech, intonation), and the nonverbal signals transmitted through technical devices (a camera angle, type of a shot, lightening and colour, composition, camera movement, montage)” (Spichkin, 1997, p.17). In opinion of A. Spichkin, studying these signs develops the audiovisual literacy, which in its turn can form a basis for the advanced aesthetic perception. “Thus, rethinking film education in the context of media education does not mean, that the aesthetic approach, traditional for Russia should be rejected as something out-of-date. It is however necessary to recognize that as any other approach to film education it has some limitations, and that various approaches do not cancel out, but enhance each other» (Spichkin, 1997, p.17-18).

Another important direction in media education according to A. Spichkin is the role and nature of functioning of media in society, development of critical thinking applied to any media text. “The attitude to media education to some extent can serve as an indicator of democratic changes in the country because the transition from passive consumption to the critical analysis of

media and, hence, to an active civic stand depends on (...) the understanding of the role of mass media in society” (Spichkin, 1997, p.19).

In 1999 A. Spichkin published the handbook for teachers (21) in which he developed the ideas of his previous works. The book covered the content, the structure and teaching techniques of media education, its integration with the curriculum (within the courses of Fine Arts and Drama, Literature and World Art Culture, social studies).

Having paid attention to the instability and variability of the basic terminology in modern media education, A. Spichkin drew a conclusion that media may be defined as:

- “Technical means of creation and communication of the information (the technological approach);
- The way of rendition of traditional arts (the aesthetic approach);
- The way of communication, combining various sign systems (the communicative approach);
- Means of the critical perception of information about the events in political and social life (the social approach);
- Teaching and learning material, encouraging the development of the associative, figurative, visual thinking (cognitive approach);
- The method of the development of creative skills (the creative approach)” (Spichkin, 1999, p.6-7).

The analysis of foreign and Russian curricula and handbooks let A.Spichkinu (Spichkin, 1999, p.7-8) distinguish some core units of media education:

- communication of the information in society (concept of communication, sign systems and ways of representation of the information, history of mass media, mass communication and its rules);
- the structure of mass communication (studying of separate types of media and their specific features);
- social functioning of media (control over mass information, media economics, perception of mass information and its influence).

The content of these key units includes:

- the development pupils’ knowledge and understanding of history, structure and the theory of media;
- the development of skills of perception of the information contained in media texts;
- the development of applied creative skills related to media.

British media educators (C.Bazalgette, A.Hart, etc.) agree on a more laconic description of these units (key concepts and signpost questions): “*agencies* (who is communicating a media message and why?), *categories* (what type of text is it?), *technologies* (how is it produced?), *languages* (how do we know what it means?), *audiences* (“who receives it and and what sense do they make from it?”), and *representations* (how does it present its subject?)” (Hart, Hicks, 2002, p.32). As we see these key concepts may be applied not only to “high art”, but to *any* media text, therefore are universal.

Reflecting on the development of media education in the modern world, A. Spichkin tried to put together a “model” media education curriculum. “In many countries there is a special subject, its name structure may vary, but the content is almost the same. The subject matter are the media. (...) In Russia due to the regular growth of prices on books and periodicals, television becomes not only the the most popular, but frequently the only mass medium which is accessible for teenagers and is an integral part of their daily life. Therefore television can be considered as a nucleus in construction of the autonomous media education system (...). The media studies curriculum should include the following basic units:

1) An outline of the history of television. TV and other mass media. Television characteristics – improvisation, documentation, intimacy. Efficiency of the television information, it visual power. The spectator as an eyewitness of events;

2) A person on the television screen (gestures, facial expressions, plastique, expressiveness of speech, intonation and its role; anchor, reporter, etc.);

3) The world through the television screen (a television camera: a mirror or a filter?; the language of the television camera: a camera angle, a shot, composition, light exposure and color; movement, montage);

4) Television program as complex verbal and visual influence on a spectator (types of television programs, programming);

5) Television genres (sitcoms, television series, soap operas, documentary programs, news coverage, educational programs, talk shows, game shows, nature programs, sport programs, advertising, etc.);

6) Television production: from a script to broadcast ("behind the camera" occupations: a script writer, an editor, a director, an assistant director, a producer, a cameraman, a sound producer, etc.);

7) TV and other media – fine art, literature, music, theatre, cinema. Types of television interpretations of traditional arts" (Spichkin, 1999, p.8-11).

At the same time, A.Spichkin pointed out the disadvantages of media studies as an autonomous subject, namely the inadequate qualification of a teacher, and consequently, the risk of a superficial treatment of the subject. His concerns were that if a teacher does not possess a profound and extensive knowledge in the field of TV, and does not believe in practical benefit of such course for his/her pupils, then maybe it is not worthy to teach it in his/her class.

The second model of media education proposed by A. Spichkin is media education across the school curriculum, integrated into traditional disciplines, such as Literature, Art, History, Geography, and other subjects. "As against an autonomous approach, the integrated model in the first place presupposes not so much studying media, how much the products of media - media texts." (Spichkin, 1999, p.13). Yet there is a danger that teachers may reduce media education to the role of media as "teaching aids", teaching *with* and not *about* media, thus neglecting studying of the key media education concepts (agencies, categories, technologies, languages, audiences, representations).

For all these reasons, A. Spichkin offered his model of the "aspect" structure of media education:

- type of coding: verbal / nonverbal; visual / audio/combined;
- type of a text: narration, description, analysis;
- type of an audience: age /gender/social position/ educational level;
- type of values: aesthetic /moral/religious/political;
- social functions of the media text: entertainment/ information/ education/ propaganda (Spichkin, 1999, p.21-24).

A. Spichkin argued that "the aspect approach can be applied to the autonomous model of media education as the pattern of the content arrangement. However its advantages are more obvious in teaching media across the curriculum" (Spichkin, 1999, p.25).

Reasonably believing that efficient media education is only possible with the development of the audiovisual literacy (e.g. skills to decode media texts) of school students, in his book A. Spichkin suggested a number of practical, game activities aimed at the development of skills to see / listen and describe elements of visual and audiovisual texts, to interpret media texts, and to apply the new knowledge and skills to create own media texts (spichkin, 1999, pp.28-34).

Further A. Spichkin described an innovating technique of integration media education into the courses of Art (use of "a shot frame", montage exercises, "Kuleshov's Effect", "Comic strip", "Film Poster", "Collage", etc.), Literature (creating a soundtrack for the literary text, a slide-film on a poem, comparing the original book and its screen adaptations, storyboarding, writing a short script, etc.), Drama, World Art Culture, Social Studies.

As far as the Social Studies are concerned, A. Spichkin thought that the significant part of the media education component of the curriculum should be dedicated to the television news coverage analysis, using the following guiding questions:

- 1) What stories frequently become news and what are excluded?
 - 2) Why an item is selected for the newscast?
 - 3) Who decides what items to include?
 - 4) How are the news presented?
 - 5) Are newscasts important for the society? (Spichkin, 1999, p.64).
- Activities on newspapers include:

- making a radio news coverage based on newspaper articles;
- analysis of several editorial articles printed within a week, separating facts and opinions;
- reading several editorials to define the balance of opinions (What issues does the newspaper support? What issues does it neglect or argue with?);
- evaluating articles using the criteria of balanced reporting (Spichkin, 1999, p.64).

A. Spichkin had many other ideas for media education, but very sadly, a severe illness took away his career and life in 2002...

The experience of Kurgan “media education school” seems quite successful and useful for Russian education. For its forty years of existence Kurgan school has proved - both in theory, and in practice, - that film education and media education on the whole, is an effective means of the development of creative abilities, critical thinking, aesthetic perception of a person.

Case of Alexander Sharikov

Russian media educator Alexander Sharikov, born in 1951, graduated from the Moscow State Pedagogical Institute and continued postgraduate education in the Russian Academy of Education (his Ph.D. dissertation (Sharikov, 1989) was defended in end of 1980s. He worked in the academic Laboratory of Screen Arts in the Institute of Art Education and in the Laboratory of Teaching Aids of the Russian Academy of Education, his articles on problems of media and media education were published in Russian, British and French academic journals. He authored several books devoted to media sociology, media education and media culture and a number of course syllabi on media education. Then he supervised the sociological department of the Russian television company (RTR) and conducted several surveys on television preferences of the audience, etc. Now he is...

Perhaps, A. Sharikov was the first Russian teacher concerned not only with film and press education, but with the problems of media education on the whole. Fluent in English and French he began to study foreign media education in the second half of the 1980s. This research work resulted in the publication “Media Education: International and Russian experience” (Sharikov, 1990).

In his outline of the main directions of media education Dr. Sharikov explained the reasons of emergence of media education, based on the long standing practice of film education. He noted that the term *media education* became known in the 70s and implied “not only art, culture studies and semantic aspects, but also social, psychological and political features of this phenomenon. It turned out that teaching the language of cinema and learning to appreciate film art without understanding of the whole system of sociocultural relationships in the process of communication was obviously not enough for the development of civil qualities. Media education was envisaged as the way to improve this situation” (Sharikov, 1990, p. 6). Media education was aimed at preparing the young generation to live in a new information age, be able to interpret different types of information, understand it, “be aware of possible consequences of media’s impact on a person, to learn to communicate on the basis of nonverbal forms of communication with the help of technical devices” (2, p. 6). And the foremost aim of media education became a person’s involvement in mass media system, that is the experience of nonverbal perception, studying the language of media, skills to interpret and evaluate the message, etc. (Sharikov, 1990, pp.10-11).

In the historical outline A. Sharikov has shown that many teachers understood media education as “educational technology” – a sort of the traditional course “Technical teaching aids” that has been taught in Russian pedagogical universities for decades. However the focus from teaching and learning *with media* then shifted to *studying media*.

Having analyzed numerous foreign researches, A. Sharikov (Sharikov, 1990, p. 8-10) selected three key concepts of media education: “media literacy” (teaching and learning nonverbal ways of communication, the language of media culture), “information protection” (development of the participants’ critical thinking) and “social – pedagogical” (studying social and political aspects of media influence including problems of the so-called “cultural discrimination” or “cultural imperialism”). Later Russian researches (Fedorov, 2001; Spichkin, 1999) continued the analysis of key concepts of media education around the world. Yet Dr. Sharikov’s research was actually the first “media education manifesto” in the Russian pedagogical discourse.

The book also covered two main approaches of the implementation of media education in the educational process- integrated (with traditional subjects) and autonomous (a new course, e.g.

“Media Culture” either mandatory or elective). He also touched upon the issues of interaction between the teacher and pupils, the changing role of a teacher and characterized the teaching strategies in a media classroom:

- “setting up the free, friendly, trustful atmosphere of psychological comfort;
- inherent use of the polysemic character of the information; rejection of the strictly programmed schemes of classes (principle of improvisation);
- legitimacy of multiple variants of interpretation of the information; the recognition of the equality related to the information and its evaluation of all participants of the class, including a teacher;
- focus on issues related to pupils’ immediate social and cultural environment, their interests and life experience” (Sharikov, 1990, p.19).

A. Sharikov identified the following methods of media education abroad: “deconstruction” (content-analysis) of media texts, creative activity of pupils (collages, posters, slide/video films, radio/ TV broadcasting, school press, etc.), discussions, simulating games and so on (Sharikov 1990, p. 19-20).

Recognizing the importance of the critical thinking development, A.Sharikov, nevertheless, is not inclined to consider this process as the central objective of media education. In his opinion, the development of communicative, creative skills of students, the abilities to interpret, create and communicate media messages is no less important (Sharikov, 1990, p.46).

In July 1990 during the academic conference on media education in Toulouse A. Sharikov surveyed 23 international educators and experts in the fields of media literacy and mass communications. The objectives of survey were to learn the number of experts believing in the connection between media education and the development of media (60 % answered that media education promotes the development of media), to specify the main objectives of media education, to verify the definitions of “critical thinking” and “communicative abilities” (Sharikov, 1990, p.48).

As for the opinions of the experts about the objectives of media education, they, according to Sharikov’s data, ranged in the priority order as follows: the development of communicative abilities, critical thinking and interpretation, the development of skills “to decode” media texts, to create own media texts, to evaluate media texts, to reflect on media in the system of sociocultural associations. The development of technical skills to use media technology was ranked as the last one (Sharikov, 1990, p.50). Reflecting on the conducted survey A. Sharikov came to conclusion that critical thinking in media education context usually stands for the process of the analysis of a media text, which “is aimed at the interpreting the underlying message and results in three options – interpretation of the latent message, its evaluation and expression of one own’s attitude to it. This process is both of individual and creative nature. Creativity in this case is exhibited through generating new meanings of a message” (Sharikov, 1990, p. 58). The advantage of the given definition is its universal character thus it may be applied depending on the referent system (i.e. orientation of a teacher towards a particular key concept of media education). If a media educator is predisposed towards teaching social or political aspects of media, the correspondent type of information will be evaluated and interpreted. If a teacher bases his teaching on the aesthetic concept, then the analysis of art aspects of media texts will take place in his/ her classroom. If a teacher is interested in semiotics, then sign systems of a media text will be analyzed. However, Sharikov remarks that disagreement between personal referent systems of a teacher and students may cause problems.

A. Sharikov has also defined the term “media communicative competence”, as “the proficiency in perception, creation and communication of message through technical and semiotic systems taking into account their limitations, based on critical thinking, and also on the ability to media dialogue with other people” (Sharokov, 1990, p. 64).

The book “Media Education: International and Russian experience” also included a brief historical and pedagogical outline of the development of media education in Russia. A. Sharikov proved the legitimacy of Russian media education in the context of interrelations between education and culture. “There are two main functions of education related to culture. The first function is to maintain culture with the help of the mechanism of reproduction of culture at individual level. In other words culture can only be preserved through education. Without education, culture runs the risk of being destroyed. I will call this function of education as “reproductive”. The second function is that education is an essential prerequisite for the

development of culture. In other words education provides that foundation for the development of culture. I will label this function as “productive”. The latter function is connected, first of all, to the creative structures of human activity. So, education in a broad sense is the condition, both for maintaining, and advancing culture. (...) If one accepts such point of view, then media education is a prerequisite of both maintaining, and developing media culture» (Sharikov, 1990, p. 25-26).

Besides A. Sharikov drew the attention of readers that any new emerging mass medium gives rise to a corresponding field of education: first, at the level of professional training, and then - in secondary schools and departments of education. Thus, as Sharikov emphasized, it is the professionals in media sphere (film critics, journalists etc.), sensing problems of the dialogue between an author of a media text and audience, tend to share their knowledge with students and teachers.

Further A. Sharikov conventionally divided media education in Russia in two main directions: education on the material of newspapers, magazines and radio (“journalistic” direction) and education on the material of cinematograph (“aesthetic” direction) and described landmarks in the development of these directions from the 1920s to the 1980s pointing out their dramatic dependence on Marxist ideology (Sharikov, 1990, p.29-38).

In 1991 A. Sharikov (together with T. Stroganova) compiled the bibliographic catalogue of books and theses on media education (Sharikov, Stroganova, 1991). The other collaborative work (with E. Cherkashin) resulted in the publication of an experimental media education curriculum prototype for school pupils (Sharikov, Cherkashin, 1991).

A. Sharikov highlighted a number of problems connected to the intensive development of media in Russia (media as a “parallel school”, media and the system of traditional education, the necessity of “protection” of children from negative influence of media in an information society. In particular, he emphasized a serious problem of media influence on the development of values and norms of behaviour of children and teenagers. “While in totalitarian period this problem was solved by censorship control, that is by limitation of the accessible information, now its solution is impossible without the development of a referent system of values and critical attitude to media messages” (Sharikov, Cherkashin, 1991, p. 1-2).

In 1991 A. Sharikov elaborated an experimental syllabus of the course “Mass Communications” (Sharikov, Cherkashin, 1991, p. 5-25) for secondary schools. It included the following issues:

- main concepts and laws of the communication theory
- semiotic systems, their structure and properties;
- perception and interpretation of messages based on the development of skills of analysis, interpretation, evaluation and expression of own attitude;
- mass media (structural, functional, social and other aspects) (Sharikov, Cherkashin, 1991, p. 6).

It was stressed that the above-stated issues should preferably be introduced not only through lectures, but mainly through hands-on activities, where pupils could be involved in creative work related to different types of media - print press, cinematograph, photo, sound recording, television, computer communications, etc.

The second experimental syllabus by Sharikov and Cherkashin, “Mass Media and Education” (for classes with pedagogical emphasis, i.e. in special schools whose graduates as a rule enter university Departments of Education) (Sharikov, Cherkashin, 1991, p.26-36) is constructed by the similar pattern. However a significant place is given to matters of teaching methods of media education. Recommended activities included: production of model dust-covers for children's books, photo montage, slide/video films, audio recordings (radio programs, educational programs etc.), school papers, television programs, holding seminars, discussions related to media texts analysis and more (Sharikov, Cherkashin, 1991, p. 29). These activities were supposed to result in the development of skills of perception, understanding, evaluation, interpretation of various media texts, and the development of communicative abilities of pupils.

In the second half of the 1990s A. Sharikov changed the sphere of his academic interests due to another job position. He became the supervisor of the sociology office of the Russian television and radio company RTR (Moscow). His research during those years was centered on the influences

of television on society and the problems of monitoring. The data of the research included also TV-preferences of children and youth.

Currently Dr. A. Sharikov is the Professor of the State University *Higher School of Economics*, Department of Media Management and Media Business (Moscow).

Conclusion.

The analysis of media educational work of the famous Russian media educators leads us to the conclusion that media education in Russia is developing, building on the synthesis of the aesthetic, socio-cultural, and practical concepts, with a focus on the development of media competence of the audience, mainly school and youth. The enthusiasts of media education, even devoid of substantial public support for its innovative projects, achieve significant and meaningful results.

References:

1. Fedorov, A. *Media Education: History, Theory and Methods*. Rostov: CVVR, 2001, 708 p.
2. Hart A., Hicks, A. (2002). *Teaching Media in the English Curriculum. Stroke on Trent*, UK: Trentham Books, p. 32.
3. Levshina I. Who is the Film Audience? *Sov. Ecran*. 1978. № 13, p. 14.
4. Odintsova S. *Analysis of a Film as one of Factors of the Improvement of Students' Training in Pedagogical Institutes*: Ph.D. Dissertation. Moscow, 1981. 199 p.
5. Odintsova S. Film Education in a Pedagogical Institute. In: *Problems of Modern Film Education*. Moscow: Publishing House of Association for Film Education of the Russian Federation, 1993, p. 113-116.
6. Odintsova S. The Dialogue of Literature and Cinema in Educational Process. In: *Problems of Film Education in High School and University*. Kurgan: Publishing House of the Kurgan Pedagogical University, 1997, p. 50-60.
7. Odintsova, S. (Ed.). *Problems of Film Education in School and University*. Kurgan: Publishing house of Kurgan University, 1997. 64 p.
8. Penzin, S. *Cinema as the Tool of Education*. Voronezh, 1973, 152 p.
9. Penzin, S. My Video is My Friend. In: *Problems of Modern Film Education*. Moscow, 1993, p.93-99.
10. Penzin, S. *Basics of Film art. The Syllabus of a Special Course*. Voronezh, 2000.
11. Penzin, S. *Cinema as the Teacher of Youth*. Voronezh, 1975, 128 p.
12. Penzin, S. *Cinema and Aesthetic Education: Methodological Problems*. Voronezh, 1987, 176 p.
13. Penzin, S. *Cinema and School. The syllabus of an Elective Course*. Voronezh, 1998.
14. Polichko G. Film Education: Rational... *Specialist*. 1993. № 1, p.16-17.
15. Polichko G. *Integration of the Course of Literature and Film Studies as Means of the Aesthetic Development of Senior pupils*: Ph.D. Dissertation. Moscow, 1987. 199 p.
16. Rabinovich J. *Cinema, Literature and my Life*. Kurgan: Periodics, 1991. 120 p.
17. Rabinovich J. There is Time. *Film Art*. 1964. N 10.
18. Rabinovich J. After-school Film Club. In: *Art Films in School*. M.: Education, 1964. Vol.2. p. 28-41.
19. Rabinovich J. Foundations: To Prepare the Teacher. In: *Problems of Film Education in School and University*. Kurgan: Publishing House of Kurgan University, 1997, p. 5-13.
20. Rabinovich J. *Interaction of Literature and Cinema in the Aesthetic Education of Senior Pupils*: Ph.D. Dissertation. Moscow, 1966. .
21. Sharikov, A. *Age Peculiarities of Television Preferences of Schoolpupils*. Ph.D. thesis. Moscow, 1989.
22. Sharikov, A. *Media Education: International and Russian Experience*. Moscow. Academy of Education, 1990, 66 p.
23. Sharikov, A. *Rhythms of an Urban Television Audience*. Moscow, VGTRK, 1997.
24. Sharikov, A. Stroganova, T. A. *Content, Forms and Methods of Media Education in the USSR (Bibliographic Catalogue)*. Moscow, Academy of Education, 1991, 92 p.
25. Sharikov, A., Cherkashin E. *Experimental Curriculum of Media Education*. Moscow, Academy of Education, 1991, 44 p.

26. Spichkin A. Media and Drama in Culture of Pupils. *Specialist*. 1993. № 5, p. 19-20.
27. Spichkin A. Content of Media Education: Subject and Aspect Approaches. In: *Science and Education of Zauralye*. 1999. № 3-4, pp. 121-124.
28. Spichkin A. Mass Culture and Key Problems of Film Education. In: *Problems of Modern Film Education*. Moscow: Publishing House of Association for Film Education of the Russian Federation, 1993, p. 85-87.
29. Spichkin A. State, Mass Media and Education. In: *Problems of Film Education in School and Univerisity*. Kurgan: Publishing House of Kurgan University, 1997, p. 50-60.
30. Spichkin A. *What is Media Education?* Kurgan: Publishing House Kurgan Institute of Teachers' Professional Development, 1999. 114 p.

УДК 378

Российские медиапедагоги: портреты

Александр Федоров

Таганрогский государственный педагогический институт имени А.П. Чехова, Российская Федерация

доктор педагогических наук, профессор

E-mail: mediashkola@rambler.ru

Аннотация. Анализ медиаобразовательного творчества известных российских медиапедагогов приводит нас к выводу, что медиаобразование в России развивается с опорой на синтез эстетической, социокультурной, культурологической и практической концепций, с ориентацией на развитие медиакомпетентности аудитории, преимущественно школьной, молодежной. Изученный опыт показывает, что энтузиасты медиаобразования, даже лишённые существенной государственной поддержки своих новаторских проектов, добиваются существенных и значимых результатов.

Ключевые слова: Россия; медиапедагоги; медиаобразование; медиакомпетентность; медиаграмотность; школы; учителя.

Cultural Studies

Культурология

Moscow Media Education Centers for Non-professionals in the Media Fields

Alexander Fedorov

Anton Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute, Russia
Dr. (Pedagogy), Professor
E-mail: mediashkola@rambler.ru

Abstract. The analysis of the basic media education models used in Moscow media education centers has shown that nowadays the synthetic media education models are most typical; they are based on the synthesis of the sociocultural, educational and informational, practical and utilitarian models. And they lean towards the maximum usage of media education potential depending on the aims and objectives; they are characterized by variability, and the capacity to entirely or partially integrate into the education process. The suggested media education technology is based as a rule on blocks or modules of creative and role play/gaming assignments for the teachers to use both in school and out-of-school activities. An important peculiarity of the analyzed models is that they have a wide field of application: schools, universities, institutions of additional education and leisure activity. Media studies may be organized in the form of lessons, optional classes, and special courses integrated into different school subjects, or used in school societies.

Keywords: Russia; Moscow; media education literacy; media culture; media competence.

Introduction. The comparative analysis of Russian media education centers is closely connected not only with their goals and objectives but also with the typology problem of media education theories. In this connection Irina Fateeva suggests using a generalized term “action / activity theory” instead of the traditional pool of such theories (cultural studies theory, semiotic, socio-cultural, aesthetic, practical and other theories). This dominant practical approach is aimed at:

- adequate appreciation of media texts as human production, understanding of their origin and circulation, their critical assessment and well-grounded judgment of them;
- participant observation of mass media social functioning (both on the system and component levels), the audiences' media participation as conscious media consumers;
- dialogue-oriented media participation based on modern technologies;
- media creation based on the audience's participation in media education projects of a varied scale” [Fateeva, 2007, p. 34; Fateeva, 2008, p. 140-147].

Having analyzed the media education theories developed by media educators from different countries Irina Fateeva concluded that “to derive a media education theory from communication theories is not only unreasonable but also destructive since that initially causes conceptual disunity of teachers and their pupils intensified by moral and ethical problems: after failing to reach a consensus in the dispute the teachers are apt to impose their arguable views on the audience” [Fateeva, 2007, p. 25-26].

Such obvious rejection of conceptual approaches to media education is far from being undoubted. And the categoricity of the assertion also sounds bewildering: why are teachers sure “to impose their views”? Can the mutual process of correct comparative analysis of different theories and/or conceptions together with the audience fail to be fruitful?

Moreover, a thorough examination of each theoretical media education conception shows that all of them include media activity/action in a way, as a practical component of education.

On the one hand, we could deny with Irina Fateeva the theoretical peculiarities of this or that media education centre and confine ourselves to mentioning the unified “theory of media action” which is indeed characterized by a wide degree of generalization (and, neither Yury Usov nor Lev Pressman would object to its definition/formulation). But on the other hand, one cannot avoid in this case the loss of “creative individuality” of this or that media education centre, e.g. the

aesthetically/artistically oriented media education conception of Yury Usov.

The total number of Russian most significant media education centers is more than ten. In this article we analyze the activities of Moscow media education centers. Besides we took into consideration chiefly the media education centers whose activities (in a varying degree) are aimed at **mass media education**. That is why we describe the activities of numerous Moscow faculties of journalism, film and advertisement which train exclusively media professionals.

At the same time, we analyze the work of the Moscow State University media education centre exactly because during the last 7-8 years its leaders have attempted to extend the traditional scope of professional media education by arranging systematic (especially during the last two years) activities and events aimed at mass media education of school students and teachers.

Brief characteristics of Moscow media education centers

Thus, we single out five leading Moscow media education centers:

- Screen Arts Lab of Artistic Education Institute of the Russian Education Academy;
- Media Education and Technical Teaching Means Lab of the Educational Methods and Contents Institute of the Russian Academy;
- The Moscow City experimental platform "Media Education Technologies and New Teaching Forms in the Modern Educational Institution";
- Labs of experimental research coordination of the General Secondary Education Problems Centre of the Educational Methods and Contents Institute of the Russian Academy;
- Faculty of Journalism, MSU;
- Public organization – League of Young Journalists of Russia (YUNPRESS).

It should be also mentioned that the majority of the Moscow media education centers' staff are members of the Russian Association for Film & Media Education (<http://edu.of.ru/mediaeducation>) which unites hundreds of school teachers, university teachers, additional education institutions' workers, culture and non-profit public organizations' workers from different Russian cities.

1. Name of the Media Education Centre: Screen Arts Lab of Artistic Education Institute of the Russian Education Academy (<http://www.art-education.ru/otd-dop-ekran.htm>).

2. Year of establishment, location: 1974, Moscow.

3. Financing sources: state funding (till 1992), state funding and grants of different funds (since 1992).

4. Direction: Professor Dr. Yury Usov (1974-2000); Dr. Larisa Bazhenova (since 2000).

Yury Usov (28 July, 1936 – 27 April, 2000): Brief Biography

During many years Prof. Dr. Yury Usov was an undisputed leader of Russian media education movement, a board member of the Russian Association for Film & Media Education.

Two years after graduating from the Cinematography Faculty of the All-Union State Institute of Cinematography (1972) he successfully defended a Ph.D. thesis and became Head of the Film and Television Lab (the Artistic Education Institute of the Education Academy). He initiated a number of wide-scale experiments in film education in many schools of the Russian capital in the first half of the 1980s. It was he who gave a thorough and detailed description of the **aesthetic/artistic theory of media education**.

Prof. Dr. Yury Usov actively promoted media education in schools, Moscow Cinema Lyceum, teachers' training courses in film education; he supervised PhD. students' research, wrote a number of books on the theory and methodology of film and media education in schools.

His first articles were published in the 1970s in Russian collections of scientific works and journals (*Soviet Screen*, *Pedagogika*, *Public Education*, *Television and Radio Broadcasting*, *Specialist*, *Arts and Education*, *Art in School*, and others). He took part in several international conferences on film education and artistic education; was one of the organizers of the Russian-British seminars on media education in the middle of the 1990s.

Bibliography (Yury Usov's books in Russian):

Usov, Y. (1980). *Methodology of Using Film Art for Aesthetic Development of Senior School Students (Grades 8-10)*. Tallinn.

Usov, Y. & Rudalev, V. (1983). *Methodology of Using Film Art in Educational Process*. Moscow.

Usov, Y. (1986). *Program of the Optional Course "Basics of Cinema Art" (Grades 9-11)*. Moscow.

Usov, Y. (1987). *Film Art in the Aesthetic Development of School Students (Grades 7-10)*. Tallinn.

Usov, Y., Bazhenova, L. et al. (1991). *The Basics of Audiovisual Culture*. Moscow.

Usov, Y. (1993). *The Basics of Screen Culture*. Moscow.

Usov, Y. (1994). *In the World of Screen Arts*. Moscow.

<http://edu.of.ru/mediaeducation>

<http://edu.of.ru/medialibrary>

Books, articles about Y. Usov (in Russian):

Fedorov, A. (2003). Media Pedagogy of Y. Usov. In: *Art and Education*. № 3, p. 65-74; № 4, p. 78-95.

Fedorov, A., Tchelysheva, I., Muryukina, E., et al. (2007). *The Aesthetic Conception in Russian Media Education and Creative Heritage of Y. Usov*. Taganrog.

Larisa Bazhenova: Brief Biography

Ph.D., member of the Russian Association for Film & Media Education. Worked as senior scientific associate for the Screen Arts Lab of the Artistic Education Institute of the Russian Education Academy. After Y. Usov's decease (2000) she became head of the laboratory in the present-day Artistic Education Institute of the Russian Education Academy. Under the supervision of Prof. Usov she repeatedly took part in practical experiments in film education of school students. Used to teach in the Moscow Cinema Lyceum for some years. Now teaches in different educational institutions of Moscow. Participated in many Russian and international conferences.

Larisa Bazhenova is the author of numerous articles on film education published in Russian journals: *Primary School, Art and Education, Art in School, Specialist, Family and School, Media Education et al.*

Bibliography (Larisa Bazhenova's books in Russian):

Bazhenova, L. (1992). *In the World of Screen Arts*. Moscow.

Bazhenova, L. (1995). *Our Friend, the Screen. Issue 1 and 2*. Moscow.

Bazhenova, L. (2004). *Media Education of the School Student (Grades 1-4)*. Moscow.

<http://www.art-education.ru/otd-dop-ekran.htm>

<http://edu.of.ru/mediaeducation>

<http://edu.of.ru/medialibrary>

5. Target Audience: school students of different age-groups, school teachers.

6. Chief aim: research of screen arts' potential (film, TV, video) in students' artistic education and media education, personality development on art media texts.

7. Objectives:

- research and analysis of media education experience;
- experimental, aesthetic, ethical, audio-visual, emotional and intellectual media education of school students developing: various types of active thinking (imaginative, associative, logical and creative thinking); perception, interpretation, analysis, and aesthetic appreciation of media texts; need for media language acquisition in communicating with both screen and traditional arts products and mass media; need for verbal communication to exchange views on the acquired information, and in artistic and creative activities; abilities to impart the knowledge gained at media education lessons; skills to represent the results of their personal perception of different arts, the surrounding world via communication technologies in the form of multimedia and audio-visual (video creation, computer-generated imagery) and written texts;
- holding of conferences and seminars on media education;
- arranging of optional and compulsory media education courses for schools students, teachers' extension courses;
- post-graduate media education research.

8. Working definition of media education:

Y. Usov defines *media education* as "a system of using mass communication and information media (press, radio, film, TV, video, computers, and photography) in a student's individual development. The system itself, unlike the traditional school subjects aimed at knowledge acquisition, suggests in the first place introducing the artistic and creative activities shaping the student's emotional and intellectual development" [Usov, 1998, p. 55]. He also introduced the concept of "audio-visual culture as a definite system of the student's levels of aesthetic

development on the screen arts material: needs level, education level and audio-visual thinking level" [Usov, 1989, p. 21].

9. Key media education theories: aesthetic and cultural studies media education theories.

10. Media education model units: ascertaining experiments aimed at detecting the initial levels of students' of different ages aesthetic development in screen arts; "forming" experiments aimed at school students' aesthetic film/media education; final ascertaining experiments aimed at detecting the changes occurred in the course of the "forming" experiments. In general, Y. Usov's model integrates the study of screen, traditional arts and communication technologies. The model contents are defined by "the concept of the aesthetic culture as a system of the students' emotional and intellectual development levels of imaginative, associative and logical thinking, perception of fiction and fact, interpretation skills, media evaluation skills, need for artistic and creative activities on the material of the traditional arts and various mass media (film, TV, video, press, radio, computer and multimedia technologies)" [Usov, 1998, p. 56].

According to Y. Usov, this model can be realized in the form of specialized and integrated media education. Moreover, the model can be applied in different variations and correlations, and that is by itself, in our opinion, very essential namely for Russia (due to different living conditions in big cities and remote regions, financial instability of education).

Usov's model is directed at the effective development of such important aspects of basic *personal culture* as: active thinking (including imaginative, creative, logical, critical, and associative thinking); perception, interpretation, assessment and analysis of media texts; need for media language acquisition and qualified usage; need for verbal communication in the course of media information perception; knowledge communication skills and perception/reflection sharing skills via media [Usov, 1998, p. 56].

Yury Usov [Usov, 2000a] is also the author of the educational model of virtual thinking development based on the unity of video production and reflection on its results. The perception and analysis of the art/screen media text is achieved by video production of a picturesque scene; video material editing/montage; detecting of semantic, emotional interrelations between discrete elements; conception development of the watched episode; opinion development and verbal communication; a coherent analysis of the screen version and so on [Usov, 2000a, p. 3-6].

The concept of virtual reality has greatly changed of late. It used to be considered as something similar to artistic reality but due to the intensive development of computer technologies the virtual reality does actually appear on the inner screen of the person's mind, linking him/her with any media text, either his/her own or somebody else's.

That prompted the idea of the so-called virtual thinking which, according to Y. Usov, is able to resolve the contradictions between the level of achievements in the field of the art's aesthetic impact and the present day man's readiness to actively use these possibilities: both at specialized lessons and personally when perceiving and interpreting multivariate space-and-time reality.

The virtual thinking is closely connected with the history of the screen arts development, and with all types of studying the space-and-time reality (montage, audio-visual, space-and-time, screen). Undoubtedly, the development of the virtual thinking is one of the progressive fields of media education in the modern information society.

An important feature of Y. Usov's model is the integration of screen, electronic and new ICT in the systems of basic and additional education, and in out-of-school students' activities.

11. Organizational forms: media education integration into school students' academic, out-of-school and leisure activities. Here four types of activities are distinguished: 1) learning about media arts and their functioning in the society; 2) looking for a media text message communicated through the space-and-time form of narration; 3) interpreting the results of perception, aesthetic evaluation of a media text; 4) artistic and creative activity in screen arts [Usov, 1989, p. 7-8].

12. Teaching methods:

According to the knowledge sources: *verbal methods* (lecture, description, debate, explanation, discussion); *visual methods* (illustration, demonstration of media texts); *practical methods* (practical assignments on media material). According to the level of cognitive activity: *explanatory and illustrative methods* (the teacher gives some information about the media, media culture, and the audience assimilate the information); *reproductive methods* (the teacher works out a system of various exercises and tasks on media texts for the students to master the methods

of solving them); *problem-solving methods* (problem analysis of some situations or media texts aimed at developing the audience's critical thinking); *heuristic, research methods* (the teacher creates conditions for the students' research and creative learning). Preference is given to students' media texts perception and analysis, to the system of role-play/creative lessons, practical lessons in video filming, etc.

13. Media education program contents (based on the key concepts of media education: *media agency, media category, media technology, media language, media representation, media audience*):

- introduction to media education (the definition of media education, media text, the main criteria for its evaluation, media creation, etc.);
- media reality in school media education (means of the visual image, media culture and the model of its development, etc.);
- man and environment, the possibilities for its study, comprehension and identification (correlation between the perceptive units, different means of establishing these interconnections; information space, its interpretation through word, music, image, etc.);
- technologies improving the human environment and modeling the human mind (media technology development, modeling of the world and the human mind, etc.)
- philosophic, aesthetic, and cultural evaluation of mass media; the peculiarities of the digital society, the narration and impact of modern media, modern ICT potential, etc.

14. Application fields: Compulsory and optional subjects (in specialized educational institutions (lyceums, vocational schools); teachers' extension courses), society classes (clubs, studios, institutions of additional education and leisure). The film/media education programs can be applied within the framework of artistic and aesthetic subjects (*World Artistic Culture, Basics of Media Culture, etc.*), literature, history, foreign language studies, etc. For instance, the subject *Media Studies* can be part of different school subjects, or can be taught as an independent special course. Since the problem of training professional media teachers in Russia has not been solved yet, such a varied approach is logical for Russian media education.

1. **Name of the Media Education Centre:** Media Education and Technical Teaching Means Lab of the Educational Methods and Contents Institute of the Russian Academy (<http://www.mediaeducation.ru>).

2. **Year of establishment, location:** 1965, Moscow.

3. **Financing sources:** state funding (till 1992), state funding and grants from different funds (since 1992).

4. **Direction:** Prof. Dr. Lev Pressman (1965-1993), Prof. Dr. Ludmila Zaznobina (1993-2000), Prof. Dr. Alexey Zhurin (2000-2004), Dr. Elena Bondarenko (2004 – now).

Lev Pressman (1924 – 1996): Brief Biography

One of the founders of the 'practical branch' of media education in Russia, Doctor of Education (1981), Professor (1982), Member of the Russian Union of Filmmakers. He graduated from Kuibyshev Pedagogical Institute (1948). Used to work as a school teacher (in the 1940s-1950s). Since 1960 began working at the Academy of Pedagogical Sciences of RSFSR (later – the Russian Academy of Education) where he headed the Lab of Technical Teaching Means from 1965 to 1993. In his old age he was chief research officer of the Russian Academy of Education.

For many years Lev Pressman initiated and headed numerous media education projects. He is the author of many books on the problem of using media in school. In the course of several decades he succeeded in developing an effective system of using ICT in school teaching literature and Russian, and an extensive film reader for literature classes. Lev Pressman composed scripts for more than 150 educational films, TV programs, diapositive films; had several teaching aids on media education published. He had his articles published in Russian journals: *Pedagogika, Cinema Art, Soviet Screen, Literature in School, Russian in School, Public Education, Family and School* and others, and also in scientific collections of articles. Frequently participated in different scientific conferences.

Bibliography (Lev Pressman's books in Russian):

Pressman, L. (1965). *Film and Television Education for Developing Students' Speech*. Moscow.

Pressman, L. & Kisenkov, V. (1972). *ICT in School*. Moscow.

- Pressman, L. & Poltorak, D. (1972). *The Blue Screen Educates. ICT in School*. Moscow.
- Pressman, L. & Solovjeva, E. (1972). *School Film Amateur Club*. Moscow.
- Pressman, L. (1972). *School Radio Centre*. Moscow.
- Pressman, L. (1975). *Literature Room in School*. Moscow: Prosveschenie.
- Pressman, L. (1976). *ICT at Literature Lessons*. Moscow.
- Pressman, L. (1979). *Basics of Using ICT in School Teaching*. Moscow.
- Pressman, L. (1988). *Teaching Methods of Using ICT: Screen and Sound ICT*. Moscow.
- Pressman, L. (1993). *Video Recording in School*. Moscow.

Ludmila Zaznobina (1939-2000): Brief Biography

Doctor of Education, Professor, Ludmila Zaznobina headed the Lab for ICT Education and Media Education in the Russian Academy of Education from 1993 to 2000. For many years she supervised the experiment of media education and using ICT in Russian schools. She was one of the leading authors and the editor of the collective monograph 'Media Education Integrated into Compulsory Education', the author of the project 'Media Education Standard' (1998) for Russian secondary schools.

Ludmila Zaznobina is the author of many books on media education integrated into compulsory secondary school subjects, and teaching methods of chemistry. Her books were published in such Russian journals as *Public Education*, *Chemistry in School*, *Pedagogika*, *Educational ICT* and others.

Bibliography (Ludmila Zaznobina's books in Russian):

- Zaznobina, L. (1981). *Screen Aids in Teaching Chemistry*. Moscow.
- Zaznobina, L. (Ed.) (1996). *Media Education*. Moscow.
- Zaznobina, L. (Ed.) (1999). *Media Education Integrated into Compulsory Education*. Moscow.
- Zaznobina, L. (Ed.) (2000). *School ICT Equipment in Modern Conditions*.
<http://edu.of.ru/mediaeducation>
<http://edu.of.ru/medialibrary>
<http://www.mediaeducation.ru>

Alexey Zhurin (born September 30, 1955): Brief Biography

Doctor of Education (2005), member of the Russian Association for Film & Media Education. A. Zhurin graduated from Moscow State Pedagogical Institute (1977), worked as a teacher, deputy headmaster, research assistant (since 1998 – as a senior research fellow) of the Media Education and Technical Teaching Means Lab of the Educational Methods and Contents Institute of the Russian Academy. From the second part of 2000 to 2004 he headed this laboratory. Since 2004 he has been deputy director of research in the Educational Methods and Contents Institute of the Russian Academy. The main field of his research is developing the theory of making and using ICT methods in teaching chemistry and media education. He is the author of a number of articles on media education published in such Russian journals as *Pedagogika*, *Chemistry in School*, *Media Education* and others. He has also a number of published books on ICT; often took part in conferences and workshops.

Bibliography (Alexey Zhurin's books in Russian):

- Zhurin, A. (1999). *Self-Tuition Manual for Computer Users in Questions and Answers*. Moscow.
- Zhurin, A. & Milutina, I. (1999). *Computer Basics*. Moscow.
- Zhurin, A. (1998; 1999). *Windows 95 for School Students and Computer Novices. Microsoft Office 2000 for School Students and Novice Computer Users*. Moscow.
- Zhurin, A. (2002). *Lesson of Inorganic Chemistry from Cyril and Mephody: Software Multimedia Teaching Tool*. Moscow.
- Zhurin, A. (2003). *Computer Literacy: Practical Guide for School Teachers*. Moscow.
- Zhurin, A., Bondarenko, E. & Milutina, I. (2004). *ICT in Modern School Teaching*. Moscow.
- Zhurin, A. (2004). *Computer in the Chemistry Schoolroom*. Moscow.
- Zhurin, A. (2004). *Media Education of School Students at Chemistry Lessons*. Moscow.
- Zhurin, A. (2009). *Integrated Media Education in the Secondary School (Natural Sciences)*. Moscow.

<http://www.mediaeducation.ru>
<http://edu.of.ru/mediaeducation>
<http://edu.of.ru/medialibrary>

Elena Bondarenko (born June 10, 1962): Brief Biography

Candidate of Education (1997), member of the Russian Association for Film & Media Education. After graduating from the Film Critic Faculty of All-Union State Institute of Cinematography (1985) worked as a scientific assistant in the Lab of Screen Arts in the Artistic Education Research Institute of the Russian Academy of Education. Since 2004 she has been head of the Media Education and Technical Teaching Means Lab of the Russian Academy of Education. She is the winner of scientific grants of the Russian Humanitarian Scientific Fund (2000-2002, 2004-2006) and the program 'Renovation of the Humanitarian Education in Russia' of the 'The Open Society' Institute (1994). She was an organizer and leader of the training group at the workshops 'Media-95' (Russia - UK) and 'Media Education and the Problems of Educational Television' (Krasnaya Pashra, 1996), an expert of the All-Russian Scientific School 'Media Education and Media Competency' (2009). Participated in scientific conferences of the Russian Association for Film & Media Education and six media education festivals. Her research is focused on the development of teenage media culture. She is the author of numerous articles, teaching aids and programs on film and media education, has publications in such Russian journals as *Specialist*, *Pedagogika*, *Standards and Monitoring in Education* and others.

Bibliography (Elena Bondarenko's books in Russian):

Bondarenko, E. (1994). *Dialogue with the Screen*. Moscow.

Bondarenko, E. (1994). *Excursion into the Screen World*. Moscow.

Bondarenko, E. (2000). *Theory and Methods of Social and Creative Rehabilitation by Audiovisual Culture Means*. Omsk.

Bondarenko, E. (2001). *Creative Rehabilitation by Media Culture Means*. Omsk.

Bondarenko, E. (2003). *In the World of Cinema*. Moscow.

<http://edu.of.ru/mediaeducation>

<http://edu.of.ru/medialibrary>

<http://www.mediaeducation.ru>

5. **Target Audience:** school students of different age-groups, school teachers.

6. **Chief aim:** preparing school students for living in the information society (information competency and competent usage of data flows) through media education integrated into the system of compulsory education.

7. Objectives:

- research and analysis of media education experience;
- holding of conferences and workshops on media education problems;
- developing of media education courses for school students, teachers' extension courses;
- post-graduate media education and ICT education research supervision;
- teaching the audience (school students, teachers) to accept and process media information (in wide sense);
- developing the audience's (school students', teachers') critical thinking, understanding of the implied meanings of media texts, conscious resistance to mass-media manipulations;
- out-of-school information inclusion in the context of general compulsory education, in the system of the knowledge and skills formed within school subjects;
- developing students' skills to find, prepare, hand over and accept the required information, also using ICT (computers, modems, faxes, multimedia, etc.) [Zaznobina, 1996, p. 73; Zaznobina, 1998].

8. **Working definition of media education:** the former amorphous definition of media education offered by E. Zaznobina (media education is the preparation of 'students for the life in the information environment by the intensification of media educational aspects while teaching different school subjects' [Zaznobina, 1998]) was replaced in the 2000s by a more systematized and strict definition offered by A. Zhurin. 'Media education is a pedagogical science which studies the mass media impact on children and teenagers and deals with theoretical aspects of preparing students for meeting with the media world; practical cooperative activity of the teacher and

students preparing children and teenagers to use the media and to understand the role of mass media in culture and perception of the world; an educational sphere consisting in the knowledge of the mass media role in culture and perception of the world, and skills of effective interaction with media content' [Zhurin, 2005, p. 51].

9. **Key media education theories:** practical theory, theory of developing critical thinking, and semiotic theory of media education.

10. **Media education model units:**

To a great extent L. Zaznobina's media education theory coincides with the media education approach of V. Polevoy who proved in his research that students' thinking on the audio-visual level of perception will be considerably activated only on condition that they are given an opportunity to independently (to a certain or full extent) estimate and make out the essential and the inessential, the required and the accidental on the screen; to analyze, synthesize and generalize what has been seen [Polevoy, 1975, p. 8]. The traditions of the media education model offered by L. Zaznobina are being developed now in the Media Education and Technical Teaching Means Lab of the Russian Academy of Education. Thus, the model of media education integrated with the system of compulsory education suggests the following components: objective, contents, activity, technology and regulation [Zhurin, 2005, p. 30].

11. **Organizational forms:** media education integration into compulsory school subjects.

12. **Teaching methods:** According to the knowledge sources: *verbal methods, visual methods, practical methods*; according to the level of cognitive activity: *explanatory and illustrative methods, reproductive methods, problem-solving methods, heuristic, research methods*. The methods of integrated media education depend on the used educational means and their aims, organizational forms of the educational process. The alterations caused by integration on the level of these components lead to alterations in teaching methods. Moreover, alongside with the organizational forms that prompts the modification of the inner contents of teaching methods. The principal modification consists in the practical realization of the informational equality between the teacher and the students against the background of the participants' free choice of bifunctional educational means of the didactic process consisting in using bilateral analysis of the educational material presented by the chosen educational aids. The result is that the methods well-known to the teacher get enriched with the new techniques which ensure a peculiar interpenetration of different methods [Zhurin, 2005, p.37]. Preference is given to the synthesis of theoretical and practical assignments: information search and systematization, information conversion from visual into verbal forms and vice versa; information transformation, information search for errors, media texts review, information search for the message, ICT literacy, etc.

13. **Media education program contents** (based on the key concepts of media education: *media agency, media category, media technology, media language, media representation, media audience*):

- media education assignments integrated into compulsory primary school subjects;
- media education assignments integrated into compulsory subjects of the general secondary school.

As a result, according to the media education standard offered by L. Zaznobina, school leavers are supposed to be able:

- to understand tasks in different wordings and contexts;
- to find the required information in different sources;
- to systematize the offered information or the self-obtained information on the given characteristics;
- to collect and systematize subject information during a long period of time (term, school year or any other time cell);
- to convert visual information into verbal system;
- to transform information, modify its content, form, sign system, data carrier and so on, depending on the communication purpose and the intended audience;
- to apprehend communication purposes, directivity of the information flow;
- to give argued opinions;
- to find errors in the obtained information and correct it;
- to tolerate alternative view points and to give sound arguments (for and against the opinion);

- to review and announce media texts;
- to ascertain associative and practically expedient relations between media texts/messages;
- to distinguish the message in the media text and to dejoin it from “white noise”;
- to make an outline of the media text, to suggest the form of its presentation in accordance with its contents;
- to extract data from the offered information and to present them list-form or in any other form;
- to operate (even on the primitive level) these tools of data preparation, transmission and accessing [Zaznobina, 1996, pp. 75-76; Zaznobina, 1998].

14. Application fields: secondary education institutions. The following objectives of media education (integrated into humanitarian subjects and natural sciences of the school curriculum) are emphasized: educational information on this or that field of knowledge (irrespective of the information source or carrier); information transmitted through different communication channels available to school students; ICT of information creation, transformation, reservation, transmission and operation [Zaznobina, 1996, pp. 74-75].

1. Name of the Media Education Centre: Moscow City Experimental Platform “Media Education Technologies and New Teaching Forms in the Modern Educational Institution” of the Experimental Research Coordination Lab in the General Secondary Education Centre of the Contents and Teaching Methods Institute (Russian Academy of Education) (<http://art.ioso.ru>).

2. Year of establishment, location: 2001, Moscow.

3. Financing sources: state, municipal funding, grants.

4. Direction: Dr. Svetlana Gudilina.

Svetlana Gudilina: Brief Biography

Head of the Experimental Research Coordination Lab in the General Secondary Education Centre of the Contents and Teaching Methods Institute (Russian Academy of Education), Ph.D., member of the Russian Association for Film & Media Education. Svetlana Gudilina is the research supervisor of the Moscow city experimental platform “Media Education Technologies and New Teaching Forms in the Modern Educational Institution”. She teaches a university course ‘Using ICT in Education’ in Moscow State Pedagogical University.

Svetlana Gudilina has a number of publications (including teachers’ guides, programs) on the problems of integrated media education, media education and arts in school. Frequently took part in scientific conferences. Designer of the web-site: <http://www.art.ioso.ru>, <http://www.art.ioso.ru>, <http://edu.of.ru/mediaeducation>, <http://edu.of.ru/medialibrary>

5. Target Audience: school students of different age-groups, students, teachers, kindergartens’ educators (basic platforms: School № 858, School № 1173, Kindergarten № 2435, innovation web: Schools №№ 511, 515, 574, and 1405).

6. Chief aim: to train pupils, students, teachers to sensibly interact with audio-visual media texts as well as with printed texts, to develop communicative and analytical skills working with different text forms, to form creativity through positive media within media education integrated into compulsory school subjects and in the process of self-education as well.

7. Objectives:

- research and analysis of media education experience;
- holding of conferences and workshops (including remote videoconferences) on media education problems;
- creating media education courses for school students, pedagogical university students, teachers, kindergartens’ educators;
- helping students to obtain actual independence of mass media manipulations;
- making students active participants of communication in the modern society as well as in the future society;
- developing students’ media competency, i.e. their abilities to expert information search and interpretation; abilities to analyze, critically interpret and create media texts; use media for self-education, in creative projects and intellectual potential enhancement.

8. Working definition of media education: the definition given in the UNESCO papers.

9. Key media education theories: practical theory, theory of developing critical

thinking, and semiotic theory of media education.

10. Media education model units: administrative, cultural, teaching and methodical, educational and scientific components.

11. Organizational forms:

- city, regional seminars run by teachers-experimentalists; workshops on media education for educators and school administration with the framework of teachers' extension program;
- Internet-seminars for pupils and teachers;
- annual scientific practical conference 'Educational Technologies of the 21st Century';
- annual school students' teleconference 'World's Culture in the Internet';
- regional educational project 'Media Festival';
- teachers-experimentalists' participation in the system 'President's Prize', 'Moscow Grant';
- creation of Media Education Technologies Bank;
- master-classes including media education elements, discussions of video recorded lessons for the channel 'Stolitsa Plus';
- master-classes at All-Russian Exhibition Centre;
- realization of the program for pedagogical university students 'ICT in Teaching';
- experimental site support: <http://art.ioso.ru>.

For instance, there were organized seminars on different topics for primary school: *Media Education Technologies in Primary School, Audio/Video Recording in Primary School, How to Work with Children's Journals*, etc. For general and secondary school the following topics were chosen: *ICT and Media Education, Media Education Integrated into Compulsory Education, Teaching with Media* (chats, Internet-seminars, teleconferences, presentations, round work tables, etc.), *Didactic and Teaching Requirements to Smart Board Usage, Cinema Art Through Creation, Using Internet Resources in the Classroom, How to Become a Journalist, Educational Environment of School and Mediatheque, The Principle of Visualization in Media Education Technologies, Development of Media Education Competences*. For pre-school institutions: *Media Education in the Kindergarten, Information and Communication Environment in the Media Educational Aspect, Development of Communicative Skills in the Media Educational Aspect, Game in the Media Educational Aspect* and others [Gudilina, 2009 <http://art.ioso.ru/index.php>].

12. Teaching methods:

According to the knowledge sources: *verbal methods, visual methods, practical methods*; according to the level of cognitive activity: *explanatory and illustrative methods, reproductive methods, problem-solving methods, heuristic, research methods*. Preference is given to research methods and the methods developing the audience's critical thinking (reflective methods of assessment, comparison and identification of information and media texts), practical methods (ICT literacy development which helps to understand mass media messages and objectives from inside).

13. Media education program contents: (deals with the key concepts of media education: *media agency, media category, media technology, media language, media representation, media audience*):

- School № 511: *Communicative Competency Development in the Aspect of Media Education*;
- School № 515: *The Role of ICT and Mass Media in the Media Educational and Communicative Competence of School Students*;
- School № 574: *The Realization of the Socialization Principle in Educating with Media Technologies*;
- School № 858: *Media Education Integration into Basic School Subjects*;
- School № 1173: *Modern Means of Education in the System of Media Education and Communicative Didactics* (Primary School) and *Media Education and Internet Technologies Integration for the Development of School Students' Communicative Competence*;
- School № 1405 (*Inspiration*): *The Role of Media Education in Teaching the Arts* [Gudilina, 2007, p. 11].

So, each school involved in the experiment works on a definite theme of the general program of the media education centre.

In the city kindergarten № 2435 another experiment is being carried out on the topic: *The Development of Communicative Culture in the Media Educational Aspect in the Preschool*

Institution.

14. Application fields: schools, kindergartens, universities.

After several years of the experimental work in schools the experiment organizers raised a question: *What has changed in your school since the media education experiment was started?* 62 teachers and local education authority officials took part in the questionnaire. The majority of the interviewees noted the positive changes in teaching methods, intellectual and scientific growth of school teachers; in understanding how to organize students' media education, the work with e-books, etc. [Gudilina, 2009 <http://art.ioso.ru/index.php>].

1. Name of the Media Education Centre: Faculty of Journalism, Moscow State University (<http://www.journ.msu.ru>).

2. Year of establishment, location: the Faculty of Journalism (MSU) has been training media specialists since the date of its opening (1947, Moscow) but it took up mass media education only in 2009 when the direction of the faculty won a UNESCO Bureau grant in Moscow for arranging media education courses for Moscow school teachers; they presented their project for the discussion in the Moscow City Parliament which was approved of in May, 2009 and recommended the introduction of media education courses in the city in Moscow schools.

3. Financing sources: state funding, grants.

4. Direction: Prof. Dr. Elena Vartanova.

Elena Vartanova (born December 28, 1959): Brief Biography

Doctor of Philology (1999), Professor, dean of the Faculty of Journalism (MSU) Elena Vartanova graduated from the Faculty of Journalism (MSU) (1981). She is a member of the *European Media Management Education Association*, ECCR (The European Consortium for Communication Research), IAMCR (International Association for Media and Communication Research) and the Russian Association for Film & Media Education, director of the Finnish-Russian Research Centre of journalism, mass communications and culture, editor of the Russian journals *Media@almanach* and *Meida@scop*. In 1995-2000 she was an expert of the Council of Europe. She is a laureate of scientific grants of a number of international funds and the Russian Humanitarian Scientific Fund (2006-2008). Has more than 100 articles published in Russian and foreign academic journals. Presently she researches modern media economics in the information society, supervises a media education project supported by a UNESCO Bureau grant in Moscow. She reads lectures on media economics, history of business journalism, foreign mass media.

Bibliography (Elena Vartanova's books in Russian):

Vartanova, E. (1997). *The Northern Model at the End of the Century. Press, TV and Radio of Northern Europe Countries between State and Market Regulation*. Moscow.

Vartanova, E. (1999). *The Finnish Model at the Turn of the Century: Information Society and Mass Media of Finland in the European Perspective*. Moscow.

Vartanova, E. (2006). *Encyclopedia of the World Media Industry*. Moscow.

Vartanova, E. (2009). *The Theory of Mass Media*. Moscow.

<http://www.journ.msu.ru>

5. Target Audience: students of the journalism faculty, media specialists, teachers, school students.

6. Chief aim: developing the audience's creative and critical attitude to mass media, the audience's transformation into a lifelong creative media user [Vartanova, Zasursky, 2003, p. 5].

7. Objectives:

- holding of conferences and workshops on media education problems;
- creating programs of media education courses for school / university students, and teachers;
- familiarizing the audience with the key concepts and laws of the communication theory, developing initial operational skills of media work;
- developing the audience's comprehension of media and media texts, of conscious contact with the media;
- developing media creation.

8. Working definition of media education: "Media education = protection against the media + preparation for media analysis + comprehension of media functions + conscious

participation in media culture" [Vartanova, Zasursky, 2003, p. 6].

9. Key media education theories: elements of the theory of developing critical thinking, sociocultural theory, semiotic theory, cultural studies theory, practical and protectionist theories of media education.

10. Media education model units: administrative, educational and teaching, and scientific units.

11. Organizational forms: different media education courses depending on the education institution (university, school) which take into account the interconnection of different modules/stages in the education system.

12. Teaching methods: according to the knowledge sources: *verbal methods, visual methods, practical methods*; according to the level of cognitive activity: *explanatory and illustrative methods, reproductive methods, problem-solving methods, heuristic, research methods*. There dominate theoretical and practical blocks including creative assignments, role play of different types.

13. Media education program contents (deals with the key concepts of media education: *media agency, media category, media technology, media language, media representation, media audience*):

- media categories;
- mass communication (the concept of mass communication , media language, etc.);
- media technologies;
- media reflection of reality;
- Internet as mass media [Vartanova, Zasursky, 2003, p. 9-10].

Besides they offered some rough media education programs: 1) knowledge of mass media and developing initial media user's skills; 2) developing media comprehension and constant media user's skills training; 3) conscious media participation; 4) media creation development (including the ability to create media texts) [Vartanova, Zasursky, 2003, p.7-8], and a series of media education programs for school students (2009-2010) of an apparently practical character. In the authors' opinion they can be grouped or altered depending on the target audience.

14. Application fields: the media education courses can be used in institutions of different types for: 1) continuous education, 2) school education; 3) higher education, 4) disadvantaged groups education, 5) teachers' training [Vartanova, Zasursky, 2003, p. 7].

1. Name of the Media Education Centre: public organization – League of Young Journalists of Russia (YUNPRESS) (<http://www.ynpress.com>, <http://www.mediashkola.ru>)

2. Year of establishment, location: 1996, Moscow.

3. Financing sources: private financing, grants.

4. Direction: Dr. Sergey Tsymbalenko.

Sergey Tsymbalenko (born October 14, 1949): Brief Biography

President of the regional public organization – YUNPRESS, executive director of the League of Young Journalists of Russia, Ph.D., Sergey Tsymbalenko graduated from the Philosophy Faculty of the Urals State University; worked as a staff correspondent of the newspaper *Pionerskaya Pravda* in the Urals, an instructor of the Central Council for the pioneers' organization. In 1992 was one of the founders of the first in the country children's information/news agency YUNPRESS.

Bibliography (Sergey Tsymbalenko's books in Russian):

Tsymbalenko, S., Sharikov, A., Scheglova, S. (1999). *Russian Teenagers in the Information World (Sociology Surveys)*. Moscow: Yunpress.

Tsymbalenko, S., Sharikov, A., Scheglova, S. (2006). *The Information Environment of the Russian Teenager in the Post-Soviet Period (Sociological Analysis)*. Moscow: Research Institute of School Technologies. 128 p.

<http://www.ynpress.com>

<http://www.mediashkola.ru>

5. Target Audience: school students.

6. Chief aim: developing school students' media activity (generally on the press material).

7. Objectives:

- teaching the basics of media culture to school students;

- developing school students' media creation (generally on the press material);
- organizing different festivals and competitions of school press;
- sociological research on the topic 'Children and Media'.

8. Working definition of media education: the definition given in the UNESCO papers.

9. Key media education theories: the theory of media activity resembling the practical theory of media education.

10. Media education model units: objective block (school students' involvement in media text creation), 'media activity' block (collaboration of media specialists, teachers and students aimed primarily at developing school press), result block (forming a net of school editions meant for the audience of different ages).

11. Organizational forms:

- media production (e.g. children and teenage press, Internet sites);
- educational programs (courses, seminars, master classes, workshops) on media education on the press material;
- holding of media festivals, competitions;
- publishing books on media education of school students on the press material.

12. Teaching methods - according to the knowledge sources: *verbal methods, visual methods, practical methods*; according to the level of cognitive activity: *explanatory and illustrative methods, reproductive methods, problem-solving methods, heuristic, research methods*. But practical methods dominate.

13. Media education program contents (deals with the key concepts of media education: *media agency, media category, media technology, media language, media representation, media audience*): mass communication, media technologies; developing school students' media creation.

14. Application fields: in educational institutions of different types, culture centers, media agencies.

Conclusions. My analysis has shown that the majority of media education centers tend to the synthesis of theoretical concepts and pay with every year more attention to practical methods of media education. It is characteristic of the media education conceptions of E. Bondarenko, S. Gudilina, L. Zaznobina, E. Vartanova and Y. zasursky, S. Tsymbalenko and other Russian media educationalists.

At the same time, the synthesis of the aesthetic and sociocultural media education models suggested by Y. Usov [Usov, 1989, 1998], for example, is now supported by such Russian media educationalists as L. Bazhenova.

Thereby, Moscow media education centers have developed a number of perspective media education models used in education of people of different social strata, especially – of school students and young people.

The analysis of the basic media education models used in Moscow media education centers has shown that nowadays the synthetic media education models are most typical; they are based on the synthesis of the sociocultural, educational and informational, practical and utilitarian models. And they lean towards the maximum usage of media education potential depending on the aims and objectives; they are characterized by variability, and the capacity to entirely or partially integrate into the education process.

The suggested media education technology is based as a rule on blocks or modules of creative and role play/gaming assignments for the teachers to use both in school and out-of-school activities. An important peculiarity of the analyzed models is that they have a wide field of application: schools, universities, institutions of additional education and leisure activity. Media studies may be organized in the form of lessons, optional classes, and special courses integrated into different school subjects, or used in school societies.

And here one should consider S. Pensin's opinion who justly warns against such typical mistakes unfortunately characteristic of some media education models: vulgar sociology, imposition of ready stereotyped schemes, retreat from ethical problems of media texts [Pensin, 1987, p. 64].

Taking into consideration the above-examined models one can build a rough model of developing a person's media competence depending not only on the general didactic principles of

education (upbringing and all-round personality development, scientific character, intelligibility, systematic character, unity of theory and practice, visualization, life-long learning, practical value, sound knowledge, positive emotional background, consideration of students' individual peculiarities, etc.) but also on some specific principles connected with media content.

Among such principles one can mention the observance of unity of the emotional and intellectual aspects in the personality development, creative abilities, and individual thinking in teaching targeted at the maximum usage of media culture potential, and based on using hedonistic, compensatory, therapeutic, cognitive and heuristic, creative and gaming potential of media texts enabling the teacher to involve the audience both in perceptive and interpretive activity; analysis of space-and-time, audio-visual media text structure, and also in media creation (creating one's own media texts of different types and genres). Plus correlation with the current media situation which alongside with its shortcomings (stranglehold of low-grade mass media production, etc.) offers teachers the challenge connected primarily with using video recording, computers, Internet, interactive media potentialities.

References:

1. Bazhenova, L. (1992). *In the World of Screen Arts*. Moscow: VIPK, VIKING, Association for Film Educators. 71 p.
2. Bondarenko, E. (1997). *The System of Audiovisual Education in Grades 5-7 of the Secondary School*. Ph.D. Thesis. Moscow.
3. Gudilina, S. (2004). Development Prospects for Media Technologies. In: *Education Technologies of the 21st Century*. Moscow: Contents and Teaching Methods Institute of the Russian Academy of Education, p. 71-78.
4. Gudilina, S. (2007). Innovation Activity in Media Education. In: *Education Technologies of the 21st Century*. Moscow: Contents and Teaching Methods Institute of the Russian Academy of Education, p. 8-13.
5. Gudilina, S. (2009). Innovation in Media Education. In: *Education Technologies of the 21st Century*. Moscow: Russian Academy of Education, p. 7-21.
6. Pensin, S. (1987). *Cinema and Aesthetic Education: Methodological Problems*. Voronezh: Voronezh State University. 176 p.
7. Polevoy, V. (1975). *Research into Efficiency of Using Educational Film Methods for Cognitive Activity Intensification*. Ph.D. Thesis Abstract. Moscow. 21 p.
8. Tikhomirova, K. (2004). Visual Aids of Education in the System of Media Education Technologies in Primary School. In: *Education Technologies of the 21st Century*. Moscow: Contents and Teaching Methods Institute of the Russian Academy of Education, p. 243-268.
9. 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, p. 273-274.
10. Usov, Y. (1989a). *Film Education as a Means of Aesthetic Education and Artistic Development of School Students*. Ph.D. Thesis Abstract. Moscow. 32 p.
11. Usov, Y. (1989b). *Film Education as a Means of Aesthetic Education and Artistic Development of School Students*. Doctoral Thesis. Moscow. 362 p.
12. Usov, Y. (2000a). Virtual Thinking of School Students in Familiarization with Different Arts. In: *Art in School*. № 6, p. 3-6.
13. Usov, Y. (2000b). Screen Arts as a New Way of Thinking. In: *Art and Education*. № 3, p. 48-69.
14. Usov, Y., et al. (1998). *The Basics of screen Culture*. Moscow: Russian Academy of Education. 60 p.
15. Vartanova, E. & Zasursky, Y. (2003). Russian Module of Media Education: Conceptions, Principles, and Models. In: *Information Society*. №3, p. 5-10.
16. Zaznobina, L. (1996). Media Education Standard Integrated into the Arts and Sciences of Primary and Secondary General Education. In: *Media Education*. Moscow: Moscow Institute of Advanced Training in Education, p. 72-78.
17. Zaznobina, L. (1998). Media Education Standard Integrated into Different School

Subjects. In: *Standards and Monitoring in Education*. №3, p. 26-34.

18. Zhurin, A. (2005). Media Education Integration into Secondary School Curriculum. In: *Media Education*. №2, p. 29-51.

Центры медиаобразования в Москве, не ориентированные на подготовку медийных профессионалов

Александр Федоров

Таганрогский государственный педагогический институт имени А.П. Чехова, Россия

доктор педагогических наук, профессор

E-mail: mediashkola@rambler.ru

Аннотация. Анализ основных образовательных моделей, используемых в московских медиаобразовательных центрах показал, что в настоящее время синтетические модели медиаобразования наиболее типичны, данные модели основаны на синтез социокультурных, образовательных и информационных, практических и утилитарных моделей. Для них характерно максимальное использование медиаобразовательного потенциала в зависимости от целей и задач; они характеризуются изменчивостью и способностью полностью или частично интегрировать в образовательный процесс. Медиаобразовательные технологии основаны, как правило, на блоках или модулях, творческих и ролевых играх. Важной особенностью анализируемых моделей является то, что они имеют широкую область применения: в школах, университетах, учреждениях дополнительного образования и досуга. Медиаобразование может быть организовано в виде уроков, факультативов, спецкурсов и интегрировано в различные школьные предметы.

Ключевые слова: Россия; Москва; медиаобразование; центр; медиаграмотность; школа; вуз.

Copyright © 2014 by Academic Publishing House *Researcher*



Published in the Russian Federation
European Researcher
Has been issued since 2010.
ISSN 2219-8229
E-ISSN 2224-0136
Vol. 73, No. 4-2, pp. 781-804, 2014

DOI: 10.13187/issn.2219-8229
www.erjournal.ru



UDC 7

The Opinions of Russian School Students and Teachers about Media Violence

Alexander Fedorov

Anton Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute, Russia
Prof. Dr. (Pedagogy)
E-mail: mediashkola@rambler.ru

Abstract. The influence of media violence upon Russian teenagers is rather significant. About half the teenagers were positive about its demonstration: they enjoyed films, television shows, and computer games containing on-screen violence and they admired the characters - including "bad guys". A third of the teenagers were not sure about their opinion of on-screen violence, although they claimed to not be attracted by it. Just 18% of teenagers discuss and share their opinions with their parents. The influence of Russian schools upon the teenage relationship with on-screen violence is minimal.

The findings of our analysis:

- on the whole students are more tolerant than the teachers to screen violence (men outnumber women).
- entertainment is the leading factor attracting audiences to violent scenes in both groups;
- watching violent programs in high spirits is for students three times oftener than for teachers;
- both students and teachers are most likely to watch and discuss violent scenes together with friends;
- students do not like watching violent programs alone;
- 1 out of 5 teachers is eager to watch violent content media with their students, 1 out of 3 teachers is ready to discuss it with the students;
- on the average, 1 in 10 students would like to share this activity with the teacher;
- students talk about violence on the screen twice as much as teachers;
- 3 times more students than teachers reported that their aggressiveness increases after the violence seen on the screen;
- images of the screen violence linger in girls'/women' mind longer than in boys'/ men';
- about half of the respondents reported that they remember scenes of violence for a long time;
- both the majority of students and teachers tend to believe that screen violence affects the increase of crime in society;
- one third of teachers and students agree that most violent media texts should be banned;
- quarter of teachers and students think it is necessary to prohibit all violence on the screen;
- 5 times more students (vs. teachers) think things should remain like they are now, and 1 in 10 pupils consider that even more violence can be shown.

Keywords: Russian school students; teachers; media violence; films; screen; influence.

Introduction.

Violence is an increasing problem in modern society. Most Western research concerning violence in the media suggests that there is a connection between presentation of violence in the media and violence in society (Federman, 1997; Cantor, 2000; Potter, 1999; 2003; Slaby, 2002 and others).

The report of the “National Commission on the Causes and Prevention of Violence” noted the “weakness of the network codes, particularly the lack of effective sanctions and the absence of control over the number of violent programs. Legislative hearing in the Congress and Senate of the United States Government heard repeated demand for the reduction of televised violence” (Gerbner, 1988, p.9). American Psychological Association (APA) concluded: “there is absolutely no doubt that those who are heavy viewers of this violence demonstrate increased acceptance of aggressive attitudes and increased aggressive behavior” (Wilson, B.J. and others, 1998, p.16). “There certainly appear to be correlation between the rise of violence depicted in media and the rise of violent acts and crimes committed by juveniles in this country. The United States has the most violent adolescent population out of all 20 developed nations on Earth” (Cantor, 2000, p. 91). “We uncovered a dramatic correlation between media violence and crime. When asked what their favorite movie was, the same fifty one percent (51%) of adolescents who committed violent crimes claimed that their favorite movie contained violence” (Cantor, 2000, p. 91).

It is clear that the problem exists in Russian and American society as well. “Today youth may be regularly exposed to: violent programming on broadcast TV, cable TV, and satellite TV; violent programming in motion pictures and on videocassettes, digital video disks, and Internet websites; violent audio programming delivered through traditional radios, Walkman radios, compact disk players, and Internet websites; violent interactive video games delivered through television monitors, computer monitors, portable devices, Internet web sites, and arcade games; violent toys, games, and other devices directly related to violent media programming” (Slaby, 2002, p.311).

I agree with J.Goldstein’s definition of media violence production: “We regard violent entertainment as descriptions or images of fighting, bloodshed, war, and gunplay produced for the purpose of entertainment, recreation, or leisure. Violent entertainment includes murder and horror stories; comic books, television programs, films, and cartoons depicting war or fighting; video games with martial-arts and military themes; toy weapons and military materiel; and aggressive spectator sports, like boxing and wrestling” (Goldstein, 1998, p.2).

The scientists concluded: “media violence can teach adolescents social scripts (approaches to solving social problems) about violence; it can create and maintain attitudes in society that condone violence; constant exposure to media violence can lead to emotional desensitization in regard to violence in real life; the social, political, and economic roots of violence are rarely explored, giving the impression that violence is mainly an interpersonal issue” (Slaby, 2002, p.310).

P.David (Secretary of the Committee on the Rights of the Child, Office of the UN High Commissioner for Human Rights) writes: The theme of the child and media is typically a challenging one as it closely combines three major aspects of children’s rights: access to provision, protection and participation. This multidimensional nature of the right to information is generously recognized by the Convention on the Rights of the Child in its article 17, which explicitly refers to many other provisions recognized by this human rights treaty. Therefore, a decade after the adoption of the Convention by the UN General Assembly, the child’s right to information remains one of the most complex provisions to be implemented by states (David, 1999, p. 31)

Article 17 of The United Nations Convention on the Rights of the Child aspires to encourage the mass media to disseminate information and material of social and cultural benefit to the child; encourage the development of appropriate guidelines for the protection of the child from information and material injurious to his or her well-being. The convention states the right of children *for* information, but also for protection *from* information that might threaten their well-being and personal development. In societies that heavily expose children to media, the healthy development of democratic institutions and civil society can be greatly influenced by the impact of media violence on children’s behavior and perception of society. An emphasis on this particular aspect of societal regulation of children’s media viewing is strongly recommended by UN and UNESCO.

Western scientists have researched the theme “Children and Violence on the Screen” but this theme is new and original to the modern Russian sociocultural situation. Consequently, Russian science currently conducts little research on this theme. For example, we do have sociological research results from Dr. K.Tarasov (Moscow) who tested Russian pupils on the subject of “Violence on the Screen”. He writes that: “a questionnaire survey, conducted by the Research Institute of Cinema Art among 510 students from 9th to 11th grades (14-17 years old) of 30 Moscow schools (52 classes) in late 1995, showed that with respect to violent films the young viewers formed three groups. The first (55%) comprises “hyperactive” consumers of violent fare. Half or more of the films they had seen in theatres or on television and video during four weeks prior to the survey contained violence. The second group (11%) includes “active” adherents to aggressive films. Violence is included in one-third of their chosen film repertoire. The third group (24%) constitutes young people with “moderate” attachment to movie mayhem” (Tarasov, 2000, p.5).

The Russian situation is different from that of the West because throughout Russian media history scenes of violence on the screen have existed without strict censorship. My content analysis of all feature films produced in Russia (1041 films) shows that 43% contain violent scenes. Completed content analysis of violence on Russian television during one week indicates that serious and graphic violence in news and so-called reality-programs (about murder, crime, and accidents) is aired around the clock. The analysis also shows that fiction series and films with serious and graphic violence are most often broadcast after 10 p.m., but also relatively frequently during prime time when children are watching.

I have surveyed 430 Russian students (age from 16 to 17). The information I obtained helped me:

- take into consideration the real preferences of teenagers;
- pay attention to concrete films, television programs, genres, and themes that are popular and thus have maximum moral and psychological influence;
- quantify the students who are attracted and repulsed by scenes of violence on the screen;
- reveal main factors attracting teenagers to scenes of violence on the screen (entertaining function, function of identification, compensatory function, function of recreation, professional directorship, outstanding acting, outstanding special effects, etc.). The results are necessary for comparison with written papers and discussions in order to state the self-evaluation of the audience's preferences and real motives as revealed in the course of the full research;
- reveal main reasons to dislike scenes of violence on the screen;
- learn about teenage enthusiasm for acting in a violent scene in the media. The results confirmed the students' answers concerning their positive or negative attitudes towards violence on the screen; and
- determine the opinion of teenagers concerning reasons for violence and aggression in society, the influence of violence on the screen upon the increase of crime, and the prohibition of violent scenes from the screen (with reference to their future children).

To sum up the analysis of this test one may conclude that the influence of violence on the screen on Russian teenagers is rather perceptible. About a half of the teenagers are positive about its demonstration. They like films, television shows, and computer games containing scenes of violence, and they like violent characters (including “bad guys”). One-third of the teenagers claimed that they are not attracted by the violence on the screen. Only 18% of teenagers discuss and share their opinions with their parents. Teenagers practically never include teachers as interlocutors for their screen preferences. Therefore the influence of Russian schools upon the relationship between teenagers and violence on the screen is, unfortunately, zero.

This cannot help but evoke alarm, since violence on the screen penetrates into Russian society more and more since 1990. It can be safely said that in Russia the Convention of Child's Rights concerning mass media is not working. In spite of the efforts of some teacher-enthusiasts, the media education at schools, colleges, and universities remains relatively poor. Russian students have developed very little understanding of the impact of violence upon themselves.

Russian Teenagers and Media Violence

The public debate about Youth and Media Violence exists because Russian television channels frequently show violent films and television programs. I compiled survey data from

430 sixteen and seventeen year old students of Taganrog's high schools and of the first course of Taganrog State Pedagogical Institute.

I used a multiple choice ("closed") form of survey because most teens, as a rule, are not able to state their points of view concerning media preferences precisely or quickly. Also, a "closed" form test is easier and takes less time to complete. The test was conditionally divided into 3 parts:

1. Violence on the Screen: Teenage Orientations and Preferences;
2. Teenage Attitude toward Violence on the Screen: Reasons and Results; and
3. Teenagers and Violence on the Screen: Situational Tests.

Part 1. Violence on the Screen: Teenage Orientations and Preferences

1. Teenagers were given a list of forty Russian and foreign films, about half of them popular comedies and melodramas containing no violence. In the other half (thrillers, horror films, criminal and war epics), violence often played a major role. Since these films are often shown on television and are available on video, we can suggest that teenagers who are attracted to violence will prefer this latter, more violent half;

2. By analogy to this, I compiled a list of popular computer games among youth. I assumed that a teenager who favored games filled with fights and shooting (*Doom*) would not mind seeing violence on the screen;

3. After an indirect clarification of teenage attitude towards violence on the screen, I proceeded to the direct questions 3, 4, and 5. Through these questions it was possible to learn which films, television shows, and computer games of which countries, genres, and themes contained the most violence. From a sample of forty countries, many African, Asian, and South American countries were absent because their film or television industries did not reach the Russian market.

4. Having learned the audience's knowledge of which genre-theme components most often accompany scenes of violence, I continued with questions 6, 7, and 8 concerning the most popular movie characters among teenagers. For that purpose, the film list was solely violent productions. Were a teenager to prefer American thrillers and horror films, then among his favorite characters would be such heroes as the Terminator or Rambo;

5. By knowing a teenager's favorite characters, we supposed that among the most likable character traits were strength, courage, and self-confidence (n 7). A number of students who made such a choice would like to resemble their hero in behavior and world outlook (n 8).

Part 2. Teenage Attitude toward Violence on the Screen: Reasons and Results

1. Through direct questioning we quantified the students who were attracted and not attracted to scenes of violence on the screen. If in the first part of the test teenagers preferred violent films, violent computer/video games, and violent protagonists (such as the Terminator or Rambo), then the test-taker's answer to this question would be positive.

2. With reference to the preceding query's answer, teenagers chose factors that attracted or repelled them to the scenes of violence. One may presume that the entertainment value of a show or recreation would attract, and that fear of blood, violence, and crime would repel.

3. Proceeding from numerous observations in cinema theaters, we assumed that teenagers attracted to violence on the screen would frequent cinemas together with friends (three or more).

4. We then asked questions concerning motives for watching violence on the screen and concerning the psychological state afterwards. Given the psychology of teenagers (aspiration to self-affirmation, appearing mature, etc.) one could not expect a majority of the teenage audience to confess that they become sad or bitter upon witnessing violence on the screen. More often, teenagers emphasized that it does not influence them.

5. It is natural that teenagers claim to not remember scenes of violence nor to discuss them, but if they do discuss them they prefer to do so among friends. The psychology of a teenager does not allow him to consider his parents as interlocutors.

Part 3. Teenagers and Violence on the Screen: Situational Tests

In this part of the test, teenagers faced hypothetical game situations. Some of the questions may seem trivial - for instance, a question about naming pets. Yet these were purposefully included so as to relax the teenagers between more serious questions.

1. The first question asked which videotape a teenager would take with him to a desert island. This question to some extent duplicated the question n 1, Part 1. A teenager who has, even

only in his imagination, just one film at his disposal for a long period of time may somehow change his preferences. That is, a person who prefers watching violent films would not necessarily choose to keep *Rambo* on a desert island.

2. The second question concerned a comic situation with choosing names for pets. This question provided an opportunity to indirectly explore the degree of popularity of movie characters among teenagers.

3. The third question directly asked teenagers' reactions to scenes of violence on the screen. This question intentionally repeated a question in Part 2 because it was presumed that teenagers who liked scenes of violence on the screen would not switch off the television when violence was shown.

4. Such is the case with the fourth question, in which a teenager was asked about his interest in acting in scenes of violence on the screen. It was presumed that a teenager who disapproved of violence on the screen would not act in a violent film production.

5. The fifth question generated a discussion of reasons for and influence of aggression and violence in society, as well as and the prohibition of violence on the screen. This question was also aimed to affirm the answers to previous parts of the test: a person who enjoyed watching scenes of violence on the screen, probably would not point at such violence as the reason for increasing crime in real-life, nor would be pay attention to its influence nor wouldn't demand censorship).

6. The last question asked the age at which children should be allowed to watch scenes of violence on the screen. Teenagers who enjoy violence on the screen chose the lowest age possible or were against any prohibitions whatever.

The Main Aims of the Test

1. To determine the degree of popularity of violent screen productions (films, television shows, and computer games). The obtained information helped me to take into consideration the real preferences of teenagers and to pay attention to the films, genres, and themes that are popular and thus have a maximum moral and psychological influence.

2. To determine to what extent teenagers associate productions of different genres, countries, and themes with violence on the screen. The results I obtained explained the teenage approach to mass media culture and the ability to distinguish between different genres and themes.

3. To reveal the primary traits of popular movie characters - including those whom they would like to resemble. I was careful to take into consideration new fashions and trends and to pay attention to popular films and heroes.

4. To quantify the students who are attracted to scenes of violence on the screen. This number should coincide with the number of students who prefer heroes of bloody thrillers and horror films.

5. To reveal the main factors attracting teenagers to scenes of violence on the screen, such as entertaining function, function of identification, compensatory function, function of recreation, professional directorship, outstanding acting, and outstanding special effects. The results are necessary to compare with written papers and discussions in order to know the audience's self-evaluation of its preferences and real motives.

6. To establish the motives for disliking of scenes of violence on the screen. (This is also important for the special student course.)

7. To find out with whom teenagers prefer to watch scenes of violence on the screen, and to ascertain the communicative results and consequences of such shows. This is important for a comparison of the audience's self-evaluation with the results of the test on the whole.

8. To find out to how stable students' current media preferences regarding violence are.

9. To find out the type of teenage reaction to scenes of violence on the screen. The results confirmed students' answers to the main question of Part 2 of the test concerning their attitudes towards on-screen violence.

10. To learn about the imaginary readiness of teenagers to act in a violent scene in a film. The results confirmed students' answers concerning their attitudes towards on-screen violence.

11. To determine teenage opinion of the reasons for violence and aggression in society, of the influence of violence on the screen upon the increase of crimes, and of prohibition of scenes of violence on the screen (including with regard to their future children). The analysis of the results will also confirmed tendencies revealed in the first two parts of the test.

The Results of the Test "Russian Teenagers and Violence on the Screen" (430 people were questioned, aged 16 to 17 years)

Part 1. Violence on the screen: teenage orientations and preferences

We may conclude that on-screen violence is not so popular (for students) as screen comedies.

The same situation took place concerning teenage attitude toward violent computer games. Peaceful *Tetris* took first place (44.65% picked it) and didn't contain any violent scenes. *Doom*, on the other hand, was based on violence and enjoyed half *Tetris*' popularity (25.11%). (We must point out that in Russia not every family has a computer, so teenage access to computer games is still rather limited.)

An analysis suggested that teenagers know which countries produce the most violent screen productions. The United State and Hong Kong were the primary production centers. Teenagers pointed out that violence on the screen in the 1990's also became common in Russian media. It is notable that no European country (except Italy, which placed 5th with 11.39% of the votes) was identified by teenagers as a leader in on-screen violence. This may be explained not only by the "peaceful" character of European screen production, but also by the absence of Russian contact with productions from European countries (except Italy and France).

Russian teenagers distinguish well the genres and themes of screen violence: action, drama, horror, criminal, war, science-fiction, psychological, etc. Among the character traits teenagers admired were "firmness" (41.62%), "intellect" (40.23%), "power" (36.27%), and "cruelty" (19.53%). "Kindness" only gathered 10.46% of teenagers' votes. To my mind, this supports the idea of a negative influence of on-screen violence upon the young audience.

Teenagers would like to emulate the violence movie characters in world outlook (19.76%), behavior (12.32%), attire (9.69%), job (8.60%), and attitude (7.99%). A low percentage of teenagers chose to answer this question because many teenagers considered this question to be childish and "just for kids". On the margins of some tests was written, "I'm too old to imitate anyone".

Part 2. Teenage attitude to on-screen violence: reasons and results

48.14% of the teenagers were attracted to violence on the screen, 28.84% had a negative attitude toward the violence, and 23.02% were not sure. A analysis proves that the self-evaluation of teenagers corresponds to their real screen preferences. None of the violent films or computer games couldn't overcome the limit of 40% popularity, that is screen production of such kind was chosen by 48% of teenagers who are supporters of screen violence according to the statistics of the table 9.

The test revealed factors that influence teenage perception and estimation of on-screen violence. Among the factors that attracted teenagers were: entertaining function, acting, direction, recreation, informative function, special effects, and action dynamics. We must also bear in mind that a high rating of the actor's and director's skill does not demonstrate that all teenagers who made such a choice are good judges of a film's artistic value. Quite often a teenager who were entertained by a film also claimed that the performance and directors' work was good.

Teenagers prefer to watch television and discuss together with their friends. 22.79% of the audience discuss it regularly. Such is the case with on-screen violence. Parents acted as interlocutors in both cases with 17% of the teenagers. Among the reasons for watching on-screen violence teenagers rated "nothing else to do" as an "ok" (62.32%), "good" (26.27%) and "bad" (11.39%) mood. The majority of them claimed that their psychological states did not change, and only a small number of the students (4%-5%) confessed that they became aggressive or bitter. The majority of the audience (65%) while assuring that their psychological states remained the same, were not inclined to remember the on-screen violence, and just 6.27% of teenagers pointed out that screen violence stayed in their memories for a long time.

Part 3. Teenagers and violence on the screen. the results of the situations' tests.

Despite liking on-screen violence, not all of the 48.14% teenagers would to go to a desert island with only a videotape like *The Silence of the Lambs*. The first place in screen preferences was taken again by the comedies. The number of teenagers who continue to watch a film despite on-screen violence should correspond to the number of students who answered "yes" to the question of attraction to violence. The amount of teenagers who dislike on-screen violence is 30%.

The data reflecting teenage attitude toward acting in on-screen violence. The data shows that more than half the students (59.53%) would disregard their aversions to on-screen violence were they to be generously compensated. Only 7.67% of the students remained negative about on-screen

violence and absolutely would not act in violent scenes. It is my opinion that to a large degree the economic situation in Russia explains these results.

As for the reasons behind violence and aggression in society, teenagers claimed that violence is in the nature of all humans and also mentioned psychological diseases. On-screen violence was mentioned as a cause of real-life violence only by 3.25% of teenagers. The data confirm this orientation of the audience: 33.58% believed that only psychologically sick people can possibly be influenced by on-screen violence. 33.02% considered this influence unimportant, and 14.18% of teenagers think that showing on-screen violence leads to an increase in real-life violence. Such a scattered spectrum of view points can be explained perhaps by the fact that the attitude of teenagers toward on-screen violence is not yet final, and that this is why some of them sometimes answer differently to similar questions.

12.79% of teenagers wanted violence to be proscribed from the screen and 20.23% thought that only the most cruel films and television shows should be banned. 33.02% of teenagers wanted some kind of restriction for on-screen violence. Just 3.02% of teenagers desired more on-screen violence in Russia.

Assuming the role of a censor, teenagers considered it possible to ban on-screen violence for all children (11.16%), to not let children under 10 watch it (5.11%), and to not let children under 15 watch on-screen violence (3.95%). Acting as parents they became much stricter: 38.37% did not want their children to watch violence until they were 10, and 25.34% did not want their children to watch violence until they were 15. 35.58% of teenagers were ready to let their children watch on-screen violence at any age.

Computer/Video Games: Media Violence and Russian Teenager Audience

Based on unpublished research of J.L.Sherry, L.Bensley & J.Van Eenwyk created the conclusion about the main video games/children theories:

-“First, psychological social learning theory suggest that at least some aggression is learned by observing and then imitating a model who acts aggressively. Aggressive video game characters, similar to TV characters, might serve as models for aggressive behavior. (...) according to this theory, observing and then producing violence in a video game would be expected to increase aggression.

-Second, an arousal theory predicts that if the video game player has an aggressive disposition or is angered, then playing an arousing video game might cause increased aggression due to a generalized increase in energy and intensity. According to this theory, violent video games would be expected to increase aggression only in the presence of anger from some other cause.

-Third, a cognitive theory of priming suggests that violent video games will activate related cognitive structures, making it more likely that other incoming information would be processed in an “aggression” framework, possibly increasing aggressive behavior. For example, according to this theory, someone for whom thoughts of aggression have been evoked might be more likely to interpret an ambiguous behavior as aggressive and respond accordingly.

-Fourth, catharsis theory suggest that violent video games can provide a safe outlet for aggressive thoughts and feelings. Fifth, drive-reduction theory suggest, similar to catharsis theory, that violent video games may be useful in managing aggression. According to this theory, highly stressed or frustrated individuals may play violent video games in order to re-establish emotional equilibrium, thus reducing “real-life” aggressive behavior.

Integrative model based on the notion that a combination of priming and arousal effect best account for greater aggression effects in the short term, which weaken as initial arousal wears off (Bensley, Van Eenwyk, 2000, p.4).

Video games are relatively recent invention, being first introduced in the 1970s. But “in a 1996 survey of teenagers, 68% of boys and 30% of girls included “playing video games” among their non-school activities (...) both boys and girls favor games with violent content, with boys preferring games involving human violence, and girls preferring fantasy or cartoon violence”(Bensley, Van Eenwyk, 2000, p.3). We can find the same conclusion in the work of E.F. Provenzo (Provenzo, 1991): 40 of 47 most popular video games in 1988 included violence as a major theme.

The research of American scientists “established that for pre-school and early elementary school aged children, playing video games that have aggressive themes leads to increased aggression or aggressive play during free play immediately following the video game. We did not find consistent evidence that video games increased aggressive behaviors of teenagers or young

adults" (Bensley, L., Van Eenwyk, J., 2000, p.27). However I agree with J. Goldstein – some "players who like video games with action/adventure or martial-arts themes, for example, are not necessarily attracted by the violence. These games have other features that appeal to players – their engaging fantasy, challenge, and simulation, scorekeeping, feedback, graphics, and sound effects" (Goldstein, 1998, p.213).

J. Goldstein presents the reasons for play with war/violence toys: *Biological/Physiological* (to discharge energy; to achieve a desired level of arousal/simulation/excitement; "hard-wired" tendency to practice adult skills and roles); *Psychological* (to engage in fantasy/imaginative play; to experience "flow"; in response to priming/salience of violence; to come to terms with violence, war, death; to achieve a desired emotional state; to experience and express intense emotions; to see justice enacted; to control and resolve conflict satisfactorily; to practice strategic planning; to set goals and determine effective means for accomplishing them; to gain a sense of mastery; to experience intimacy;

Social/Cultural (direct modeling by peers or family; indirect modeling: influences of media, marketing; to belong to a group; to exclude oneself from a (negative reference) group (e.g. parents, girls, boys who disapprove of these games); rewards and encouragement for such play; salience within a culture of war, violence; to wield power; to affect others; to elicit a predictable reaction from parents/teachers; to sample a variety of adult roles; as a reflection of cultural values – dominance, aggression, and assertion (Goldstein, 1998, p.61).

Of course all these tendencies are very typical and for Russian children audience.

Ten years ago, Russian children spent much of their time with TV and video. They watched American blockbusters. There are no deficit American films in modern Russia. The different television channels show from morning to night show dozens of foreign thrillers, melodramas, comedies and horrors. Today, Russian children from low-paid families spend many hours in computer clubs, where they play video games for a relatively small charge. Children from richer families play these games at home.

But what games do they play?

I undertook a special content analysis of 87 video games which circulate in Russian computer clubs. These are the results of the analysis:

1) practically all video games available for visitors to computer clubs (the visitors are nearly all teenagers) contain interactive criminal, military, fantastic and sporting (for instance, car races) subjects;

2) only 17.24% (15 of 87) of video games did not contain any scenes of violence;

3) 55.17% (48 of 87) of video games contained episodes of various murders;

4) 39.08% (34 of 87) of video games contained many elements of fights and different degrees of cruelty;

5) 35.63% (31 of 87) of video games included images of catastrophes;

6) As a whole, 82.75% (72 of 87) of video games contained at least one type of screen violence (murders, fights, or catastrophes). Many games presented the violence in several types and combinations of fights, murders, tortures, catastrophes, etc.;

7) The primitive video games ("shoot" - "fire") are the basic repertoire of computer clubs. The more complex games - so-called "strategies" and "quests" - are less common.

Next, I organized the questionnaires for the 76 visitors to Taganrog's computer - schoolboys aged from 7 to 17 years old. The results confirmed my preliminary observation that vast majority of visitors are boys (73 persons). The amount of schoolgirls playing video games in computer clubs was only 3.94% (3 persons). However, the girls' video game preferences did not differ from the boys' preferences.

Table 1. The age range of schoolchildren who play video games in the computer clubs

№	Age of computer/video game users	Number of schoolchildren of this age	Percent of schoolchildren of this age
1	17 years	3	3.94%
2	16 years	8	10.52%
3	15 years	10	13.15%
4	14 years	10	13.15%
5	13 years	11	14.47%
6	12 years	10	13.15%
7	11 years	6	7.89%
8	10 years	9	11.84%
9	9 years	4	5.26%
10	8 years	4	5.26%
11	7 years	1	1.31%

An analysis of Table 1 shows that the teenagers from 12 to 15 years of age are the main visitors to computer clubs. The younger children (from 7 to 9 years of age), usually living under more parental supervision, form the minority (from 1 to 5 percent). Practically all visitors to computer clubs play games containing scenes of violence (83%).

]

Table 2. Themes of video games attractive to schoolchildren

№	Age of video game users:	Number of schoolchildren this age and percent schoolchildren this age:	Number of popular video games containing elements of violence:	Number of popular video games <i>not</i> containing without elements of violence:
1	17 years	3 (3.94%)	5	3
2	16 years	8 (10.52%)	11	8
3	15 years	10 (13.15%)	13	11
4	14 years	10 (13.15%)	16	6
5	13 years	11 (14.47%)	17	10
6	12 years	10 (13.15%)	14	7
7	11 years	6 (7.89%)	10	3
8	10 years	9 (11.84%)	14	9
9	9 years	4 (5.26%)	7	4
10	8 years	4 (5.26%)	4	4
11	7 years	1 (1.31%)	2	1
Total:		76	113	66

An analysis of Table 2 shows that the number of popular video games containing elements of violence, is higher than the number of the video games not containing elements of violence in all age groups. Moreover, children from 11 to 14 years of age prefer video games with murders, fights and other hard elements of violence).

Undoubtedly, the problem of violent computer games' influence on shaping teenage consciousness can be not considered simple. To play violent video games and to understand real-life violence are quite different.

Russian teachers and Media Violence

The problem of the screen violence has attracted more and more attention during the recent years. While many of researches and articles were dedicated to the effects of violence scenes on the screen on the young audiences, this time my objective was to learn the teachers' attitude to this

problem. 57 secondary school teachers took part in the survey. The gender and age differentiation is shown in Table 3.

Table 3. The number of the teachers questioned, their age and gender

Age groups:	Number of teachers	Number of teachers (%)	Number of women teachers:	Number of men teachers:
21-30	10	17,54	7	3
31-40	12	21,05	8	4
41-50	11	19,30	7	4
51-60	12	21,05	7	5
61-70	12	21,05	10	2
Total:	57	100,00	39	18

Table 4 gives us a general idea of the teachers' attitude towards violence in media.

Table 4. The teachers' attitude towards screen violence

Teachers' age/gender	Number of teachers(in %) who find themselves drawn to the scenes of violence on the screen	Number of teachers (in %) who are repelled by the scenes of violence	Number of teachers (in %) whose opinion is ambiguous
21-30 /total	10,00	50,00	40,00
21-30 /male	0,00	33,33	66,67
21-30 /female	14,28	57,14	28,57
31-40/total	25,00	58,33	16,67
21-30/male	25,00	50,00	25,00
21-30/female	25,00	62,50	12,50
41-50/total	0,00	81,82	18,18
41-50/male	0,00	75,00	25,00
41-50/female	0,00	85,71	14,28
51-60/total	8,33	75,00	16,67
51-60/male	20,00	60,00	20,00
51-60/female	0,00	85,71	14,28
61-70/total	8,33	83,33	8,33
61-70/male	0,00	100,00	0,00
61-70/female	10,00	80,00	10,00
All age groups/Total	10,17	70,17	19,30
All age groups/male	11,11	61,11	27,78
All age groups/female	10,26	74,36	15,38

If we take a look at the total numbers, according to them, the number of teachers who are fascinated by the scenes of violence on the screen, is slightly over 10 per cent, while the number of those who are repelled by the screen violence is seven times more - 74%.

However, the analysis of the age groups of the teachers reveals that there are twice as many teachers who accept violence on the screen in the age group of 31-40 (25%), and accordingly, less

people who are against it (58%). In the age group of 21-30 the voices are divided evenly- 50% to 50%.

The gender analysis of the Table 4 data shows that on the whole, women teachers are less inclined to watch violent scenes, although in some age groups (e.g. from 21 to 30 years old) the number goes up to 14%. So, the “pros” of the screen violence are more often to be found under the age of 40, and their number is slightly more among men (although to my mind, the difference in 1% cannot be considered as a significant).

Compare to the similar study among teenagers: there were 17% of the violent programs fans, 49% of the adversaries of it. Thus, although the teachers in general turned out to be more “peaceful” compared to their pupils, the gap between their preferences is not that big, as it seems and is proclaimed by some teachers. It is in fact just 7% (17% for students and 10% for teachers). However there are much more people who resent screen violence among teachers (by 25% more than among students), which sounds rather optimistic.

Table 5. Factors attracting teachers to screen violence

Age/ gender	Entert ainment	Identifi cation	Inform ation	Compe nsatory	Recreat ion	Dynamic s/speed of action	Professio nal directing	Outstan ding acting	Outstan ding special effects
Number of teachers (%) who have chosen this answer									
21-30 /total	30,00	60,00	20,00	0,00	20,00	20,00	20,00	0,00	0,00
21- 30/male	0,00	66,67	0,00	0,00	0,00	33,33	33,33	0,00	0,00
21- 30/female	42,86	57,14	28,57	0,00	28,57	14,28	14,28	0,00	0,00
31- 40/total	1,67	16,67	16,67	33,33	25,00	33,33	25,00	25,00	25,00
21- 30/male	5,00	25,00	25,00	25,00	25,00	50,00	25,00	25,00	25,00
21- 30/female	5,00	12,50	12,50	37,50	25,00	25,00	25,00	25,00	25,00
41- 50/total	3,64	36,36	27,27	27,27	27,27	54,55	27,27	27,27	9,10
41- 50/male	0,00	25,00	25,00	25,00	50,00	75,00	25,00	25,00	0,00
41- 50/female	1,43	42,86	28,57	28,57	14,28	42,86	28,57	28,57	14,28
51- 60/total	3,33	25,00	25,00	16,67	25,00	33,33	41,67	41,67	16,67
51- 60/male	0,00	20,00	40,00	20,00	20,00	60,00	40,00	40,00	20,00
51- 60/female	2,86	28,57	14,28	14,28	28,57	14,28	42,86	42,86	14,28
61- 70/total	3,33	33,33	41,67	16,67	8,33	25,00	33,33	25,00	25,00
61- 70/male	3,33	50,00	50,00	0,00	0,00	50,00	50,00	50,00	50,00
61- 70/female	0,00	30,00	40,00	20,00	10,00	20,00	30,00	20,00	20,00
All age groups /Total	0,35	33,33	26,31	19,30	21,05	33,33	29,82	22,81	15,79
All age groups/ma le	3,33	33,33	27,78	16,67	22,22	55,55	33,33	27,78	16,67
All age groups/fe male	5,59	33,33	25,64	20,51	20,51	23,08	28,20	23,08	15,38

These data show that the main appealing factor is entertainment (40%). Other factors (Identification Factor; Information Factor; Recreation Factor; Dynamics of Action; Professional Directing; Outstanding Acting; Special Effects) got the ratings from 20 to 33%. Gender differences on this level of general results are not significant, the main one being the bigger percentage of men teachers (55%) compared to women teachers (28%) who lay emphasis on the dynamics of action. There are some differentiations of opinions inside the age groups; however the small number of teachers within one age group (10-12 people) does not allow us to draw any justifiable conclusions.

Entertainment was the leading factor in students' motives for watching violence, too. But in contradistinction to teachers, pupils did not attribute much importance to the skills of the director (2%), information factor (7%) and compensatory (7%) factor of screen texts. Both groups- teachers and students agree on the main point- that entertainment is still the leading factor drawing people to media violence.

Table 6. Reasons for resentment against screen violence

age/ gender	Aversion to violence of any kind	Disgust towards seeing blood and tortured/ injured people	Avoiding to experience negative emotions	Belief that violence on the screen increases violence in real life	Fear of violence of any kind
	Number of teachers (in %)				
21-30 /total	20,00	50,00	30,00	70,00	10,00
21-30/male	0,00	0,00	0,00	100,00	0,00
21-30/female	28,57	71,43	42,86	57,14	14,28
31-40/total	33,33	58,33	58,33	83,33	16,67
21-30/male	25,00	50,00	75,00	100,00	0,00
21-30/female	37,50	62,50	50,00	75,00	25,00
41-50/total	54,55	36,36	45,45	81,82	27,27
41-50/male	25,00	50,00	25,00	100,00	0,00
41-50/female	71,43	42,86	57,14	71,43	42,86
51-60/total	25,00	58,33	66,67	83,33	16,67
51-60/male	20,00	60,00	60,00	100,00	0,00
51-60/female	28,57	47,14	71,43	100,00	28,57
61-70/total	41,67	58,33	66,67	100,00	25,00
61-70/male	50,00	50,00	0,00	100,00	50,00
61-70/female	40,00	60,00	70,00	100,00	20,00
All age groups /Total	35,09	54,38	56,14	80,70	19,30
All age groups/male	22,22	44,44	50,00	88,89	5,55
All age groups/female	41,02	58,97	58,97	82,05	25,64

The analysis of Table 6 gives a rather clear vision of what is the most repulsive about scenes of violence for teachers. First of all, it's the conviction that screen violence does effect the growth of crimes in society (80%). Further on there are such factors as the aversion to images of blood, gore, graphic images of violence; unwillingness to experience disturbing emotions, and fear.

Maximum gender differences emerge in the question of fear of violence (25% of women and 5% of men), and resentment of any kind of violence (41% of women and 22% of men).

Teachers from 41 to 70 most strongly oppose media violence. There are more people within the same age group who are convinced that screen violence contributes to the growth of violence in real life.

The comparison of the teachers' and students' opinions shows that the latter are more tolerable towards screen violence. Only 20% of students (compared to 80% of teachers) think that it affects the violence in society. Gore disgusts 25% of the students (54% of teachers). Unwillingness to experience unpleasant emotions is the reason for not-watching violent scenes for 18% of the students (56 % teachers), and resentment of any violence - 21% (35% of the teachers). The teachers' and students' percentage in the question of fear is about the same.

Table 7. Whom do the teachers usually watch violent content programs with?

Teachers' age/gender	with						
	Alone	Friends	Girlfriend /Boyfriend /Spouse	Parents	Students	Children/Grandchildren	Others
	Number of teachers (in %)						
21-30 /total	40,00	60,00	50,00	10,00	0,00	0,00	0,00
21-30/male	66,67	66,67	33,33	0,00	0,00	0,00	0,00
21-30/female	28,57	57,14	57,14	14,28	0,00	0,00	0,00
31-40/total	25,00	75,00	66,67	25,00	25,00	16,67	0,00
21-30/male	50,00	100,00	50,00	25,00	50,00	25,00	0,00
21-30/female	12,50	62,50	75,00	25,00	12,50	12,50	0,00
41-50/total	36,36	72,73	45,45	18,18	36,36	36,36	18,18
41-50/male	50,00	50,00	50,00	25,00	25,00	50,00	50,00
41-50/female	28,57	85,71	42,86	14,28	42,86	28,57	0,00
51-60/total	41,67	58,33	75,00	0,00	16,67	33,33	16,67
51-60/male	60,00	80,00	100,00	0,00	20,00	40,00	0,00
51-60/female	28,57	42,86	47,14	0,00	28,57	42,86	0,00
61-70/total	33,33	83,33	83,33	0,00	16,67	50,00	0,00
61-70/male	50,00	100,00	100,00	0,00	0,00	50,00	0,00
61-70/female	30,00	80,00	80,00	0,00	20,00	50,00	0,00
All age groups /Total	35,09	70,17	64,91	10,53	21,05	29,82	3,51
All age groups/male	55,55	77,78	66,67	11,11	22,22	33,33	11,11
All age groups/female	25,64	66,67	64,10	10,26	20,51	28,20	0,00

The data of Table 7 tell us that generally teachers watch programs/movies with violent content in the company of their partners/spouses (65-70%). Then in descending order follow: watching alone (35%), with children/grandchildren (30%), with students (21%), with parents (10%) and with other people (e.g. in a movie theater) (3%). Noticeably, men tend to watch violent programs by themselves twice more often as women. Not a single woman teacher reported unfamiliar people (e.g. in a cinema) as companions to watch movies with violent content.

Younger teachers in the age range of 21 to 30 do not watch scenes of violence with their children (logically considering their age) or students (0%). Elder teachers (61-70), on the contrary, are more oriented on watching them together with their children (the latter being adults of 30-40 years old).

Comparing students' answers with teachers' answers, we can notice the common grounds between these two groups: the most frequent company for watching violent programs are friends, both for the students and for the teachers. Moreover, only 10-12% of students watch them with parents, and 3-5% -with strangers.

Further answers differ a lot. In contradistinction to teachers, students do not like watching media containing violence being alone (5% of students vs. 35% of teachers, 7 times less). But the most significant point is that only 4% of the students (compared to 21% of teachers) are ready to

watch it together with their teachers. Even in the age group of 7-8 year-olds, only 12% are eager to share this experience with their teacher.

Table 8. Typical mood before watching violent programs/ films

Teachers' age/gender					
	high spirits	low spirits	irritated	normal mood	other reasons
	Number of teachers in % who gave this reason:				
21-30 /total	0,00	10,00	0,00	50,00	10,00
21-30/male	0,00	0,00	0,00	66,67	33,33
21-30/female	0,00	14,28	0,00	57,14	0,00
31-40/total	8,33	25,00	0,00	66,67	0,00
21-30/male	25,00	25,00	0,00	50,00	0,00
21-30/female	0,00	25,00	0,00	75,00	00,00
41-50/total	18,18	45,45	0,00	36,36	0,00
41-50/male	25,00	25,00	0,00	50,00	0,00
41-50/female	14,28	57,14	0,00	28,57	0,00
51-60/total	8,33	50,00	0,00	41,67	0,00
51-60/male	20,00	40,00	0,00	40,00	0,00
51-60/female	0,00	47,14	0,00	42,86	0,00
61-70/total	8,33	41,67	0,00	50,00	0,00
61-70/male	0,00	0,00	0,00	100,00	0,00
61-70/female	10,00	30,00	0,00	60,00	0,00
All age groups /Total	8,77	31,58	0,00	54,38	1,75
All age groups/male	16,67	22,22	0,00	55,55	5,55
All age groups/female	5,13	35,90	0,00	53,85	0,00

The analysis of data of Table 8 shows that teachers usually watch scenes of violence in a normal psychological state (54%). Low spirits follow with 31%, and good mood with 9%. It is worth mentioning that the gender difference is first of all revealed in the fact that men teachers more often watch media violence being in the good mood, while women teachers - in the bad mood.

The same tendency is seen in the students' answers: normal mood (50%), low spirit (27%). However, there are three times as many pupils (compared to teachers) who prefer to watch violent scenes in good mood (20%), that probably is not surprisingly on account of young people tending to be in high spirits overall more frequently than adults.

Watching violence on the screen does not evoke joyful feelings in anyone (compared to 4% of students). Most frequent answers were "isolation" (19% of teachers and 9% of students), Then follow "depression" (17% of teachers and 13% of pupils), "excitement" (15% of teachers and 13% of students), "aggression" (3% of teachers and 8% of students), "desensitization" (about 2% of teachers and 8% of students). 19% of teachers reported that their psychological state was not affected.

In other words, almost three times more of the questioned students than the teachers confessed the rise of aggressiveness, and four times more - the desensitization reaction. Although the reaction of isolation and unaffected psychological state is twice less frequent among the students. Thus, the students are more apt to changes in emotional state in response to screen violence.

Table 9. How do they feel after watching violent scenes?

Teachers' age/ gender	Number of teachers (in %) who described their psychological state as:									
	Aggression	Joy	Isolation	Depression	Excitement	Disorder	Agitation	Indifference	Desensitization	Psychological state doesn't change
21-30 /total	10,00	0,00	10,00	10,00	10,00	20,00	10,00	20,00	0,00	20,00
21-30/male	0,00	0,00	33,33	0,00	0,00	0,00	33,33	33,33	0,00	33,33
21-30/female	14,28	0,00	0,00	14,28	14,28	28,57	0,00	14,28	0,00	14,28
31-40 /total	8,33	0,00	8,33	25,00	8,33	25,00	0,00	0,00	8,33	25,00
21-30/male	0,00	0,00	25,00	25,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	50,00
21-30/female	0,00	0,00	12,50	25,00	12,50	25,00	0,00	0,00	12,50	12,50
41-50 /total	0,00	0,00	18,18	18,18	18,18	18,18	0,00	0,00	0,00	27,27
41-50/male	0,00	0,00	25,00	25,00	25,00	25,00	0,00	0,00	0,00	0,00
41-50/female	0,00	0,00	14,28	14,28	14,28	14,28	0,00	0,00	0,00	42,86
51-60 /total	8,33	0,00	33,33	25,00	25,00	8,33	0,00	0,00	0,00	0,00
51-60/male	20,00	0,00	40,00	20,00	20,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
51-60/female	0,00	0,00	28,57	28,57	28,57	14,28	0,00	0,00	0,00	0,00
61-70 /total	0,00	0,00	16,67	8,33	16,67	33,33	0,00	0,00	0,00	25,00
61-70/male	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	50,00	0,00	0,00	0,00	50,00
61-70/female	0,00	0,00	20,00	10,00	20,00	30,00	0,00	0,00	0,00	20,00
All age groups/ Total	3,51	0,00	19,30	17,54	15,79	19,30	1,75	3,51	1,75	19,30
All age groups/male	5,55	0,00	27,78	16,67	11,11	11,11	5,55	5,55	0,00	22,22
All age groups/female	2,56	0,00	15,38	17,95	17,95	23,08	0,00	2,56	2,56	17,95

It is worth noticing that men teachers admitted that they were likely to feel aggressive or indifferent more often than women, while women teachers were most inclined to feel sad or agitated.

Table 10. The teachers' reflection on screen violence

Teachers' age/gender	On-screen violence is forgotten immediately	Violent images seen are remembered for a short time period only	On-screen violence lingers in memory for a long time
Number of teachers (in %) for whom this tendency is true			
21-30 /total	20,00	40,00	40,00
21-30/male	33,33	66,67	0,00
21-30/female	14,28	28,57	57,14
31-40/total	16,67	41,67	41,67
21-30/male	25,00	50,00	25,00
21-30/female	12,50	37,50	50,00
41-50/total	27,27	36,36	36,36
41-50/male	25,00	25,00	50,00
41-50/female	28,57	42,86	28,57
51-60/total	8,33	33,33	58,33
51-60/male	20,00	40,00	40,00
51-60/female	0,00	28,57	71,43
61-70/total	8,33	41,67	50,00
61-70/male	0,00	50,00	50,00
61-70/female	10,00	40,00	50,00
All age groups /Total	15,79	38,60	45,61
All age groups/male	22,22	44,44	33,33
All age groups/female	12,82	35,90	51,28

As we can see from Table 10, almost half of the teachers remember the violent scenes for a long time, and only 16% (men twice as many as women) forget them right after the program is over.

There is a striking similarity in the answers of teachers and students here. 54% of students remember screen violence for a long term period, and only 16% are able to forget them soon. The difference between boys/girls and men/women answers are analogous, too.

These results led us to the following conclusion: 1) the time duration of the violent images lingering in one's mind is determined by gender, not by the age; 2) almost half of the surveyed teachers and students remember the scenes of violence they saw on the screen for a long time and only 16% of both of the groups do not recall them afterwards.

Table 11. The attitude of teachers towards discussing scenes of violence on the screen

Teachers' age/gender	screen violence is never discussed	screen violence is discussed occasionally	screen violence is discussed regularly
Number of teachers in %:			
21-30 /total	20,00	80,00	0,00
21-30/male	0,00	100,00	0,00
21-30/female	28,57	71,43	0,00
31-40/total	8,33	50,00	41,67
21-30/male	0,00	50,00	50,00
21-30/female	12,50	50,00	37,50
41-50/total	27,27	54,54	18,18
41-50/male	25,00	50,00	25,00

41-50/female	28,57	57,14	14,28
51-60/total	0,00	58,33	41,67
51-60/male	0,00	80,00	20,00
51-60/female	0,00	42,86	57,14
61-70/total	16,67	66,67	16,67
61-70/male	0,00	100,00	0,00
61-70/female	20,00	60,00	20,00
All age groups /Total	14,03	61,40	24,56
All age groups/male	5,55	72,22	22,22
All age groups/female	17,95	56,41	25,64

Only 14% of the teachers never talk about the violent scenes they have seen (women outnumber men by three times). And the quarter of the surveyed teachers discuss these episodes regularly. The age ranges of teachers who are most likely to discuss the screen violence (42%) are 31-40 and 51-60. Less likely - 21-30 years old.

Thus in general teachers talk about the screen violence less frequently than their students (25% of teachers vs. 46% of students). Moreover, in comparison with the students, the number of teachers who totally ignore the issue is twice more.

Table 12. Typical interlocutors of the teachers for discussion of the on-screen violence

Teachers' age/gender	Number of teachers in % who discuss screen violence with:				
	Friends/Spouses	Parents	Students	Children/Grand children	Others
21-30 /total	70,00	20,00	20,00	0,00	0,00
21-30/male	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00
21-30/female	57,14	28,57	28,57	0,00	0,00
31-40/total	91,67	33,33	50,00	33,33	8,33
21-30/male	100,00	25,00	50,00	25,00	0,00
21-30/female	87,50	37,50	50,00	37,50	12,50
41-50/total	72,73	27,27	54,54	45,45	27,27
41-50/male	75,00	50,00	50,00	50,00	25,00
41-50/female	71,43	14,28	57,14	42,86	28,57
51-60/total	41,67	0,00	25,00	66,67	16,67
51-60/male	60,00	0,00	40,00	80,00	40,00
51-60/female	28,57	0,00	14,28	57,14	0,00
61-70/total	58,33	0,00	33,33	66,67	16,67
61-70/male	100,00	0,00	50,00	100,00	0,00
61-70/female	50,00	0,00	30,00	60,00	20,00
All age groups /Total	66,67	15,79	36,84	43,86	14,03
All age groups/male	83,33	16,67	38,89	50,00	16,67
All age groups/female	58,97	15,38	35,90	41,02	12,82

Comparative analysis of Table 7 and Table 8 asserts that on the whole teachers tend to watch and discuss scenes of violence in the company of their spouses or friends (65 to 70%). In

descending order follow: children/grandchildren as the possible interlocutors (30% - to watch together, and 44% to talk about it afterwards), students (21% for watching, 37 % for discussion), parents (10% for watching and 16 for discussion) and strangers (3% for watching and 14 for discussion). There are 30% more men than women who are eager to discuss the screen violence with their spouses or friends.

Teachers between the age of 31 and 50 are more likely to discuss this issue with their students and those between the age of 51 and 70- with their children/grandchildren.

Comparing the answers of pupils and teachers, we can note the evident similarity in the leading type of the company for the discussion of scenes of violence on the screen – friends (57% of pupils). While only 12% of the pupils are eager to discuss them with their teachers.

Table 13. Teachers' opinions about the reasons of violence and aggression in society

Teachers' age/gender	Teachers' opinions about the reasons for violence and aggressions in society: Number of teachers in % who agree with the option:				
	Psychological deviations	Screen violence	Inherent to the human nature	Social and financial inequality	Other reasons
21-30 /total	70,00	20,00	10,00	0,00	0,00
21-30/male	66,67	0,00	33,33	0,00	0,00
21-30/female	71,43	28,57	0,00	0,00	0,00
31-40/total	41,67	33,33	25,00	16,67	00,00
21-30/male	25,00	25,00	25,00	25,00	0,00
21-30/female	50,00	37,50	25,00	12,50	0,00
41-50/total	27,27	36,36	18,18	18,18	0,00
41-50/male	25,00	50,00	25,00	0,00	0,00
41-50/female	28,57	28,57	14,28	28,57	0,00
51-60/total	25,00	41,67	8,33	41,67	0,00
51-60/male	20,00	40,00	20,00	60,00	0,00
51-60/female	28,57	42,86	0,00	28,57	0,00
61-70/total	25,00	41,67	0,00	33,33	0,00
61-70/male	0,00	50,00	0,00	50,00	0,00
61-70/female	30,00	40,00	0,00	30,00	0,00
All age groups /Total	35,09	35,09	12,28	22,81	0,00
All age groups/male	27,78	33,33	22,22	27,78	0,00
All age groups/female	38,46	35,90	7,69	20,51	0,00

In the teachers' opinion, main reasons for the aggression and violence in society are the psychopathologies (35% - 27% of women and 38% of men) and "screen violence" (35%). 23% (men outnumber women by 7% here) prone to think that the main reason is the financial inequality of people. And only 12% (3 times more men than women) say that violence is in human nature.

I would like to point out that according to the students' survey, psychopathologies are the main reason for violence, too (37%). There were 28% (less than the teachers by 8%) of those who blamed violence in media. However students who thought that it's in human nature outnumber the teachers by 7%.

Agreeing on the main reason for violence in society being the psychopathologies (which is to my mind rather exaggerated), teachers and pupils disagree on the other issues. Teachers pay more attention to the economic factor. Their concern about the spread of violence on the screen is also greater.

Table 14. Teachers' opinion about the influence of scenes of violence on the screen and the increase of crime in society

Teachers' age/ gender	Number of teachers in % who think that:				
	On-screen violence undoubtedly leads to the increase of crime rate	On-screen violence leads to a small increase of crime	On-screen violence does not affect the crime rate because crimes existed before the invention of cinema and television	On-screen violence leads to increase of crimes committed by people with psychical deviations	On-screen violence does not lead to the increase of crimes because it disgusts/ diverts people
21-30 /total	50,00	20,00	0,00	40,00	0,00
21-30/male	33,33	33,33	0,00	33,33	0,00
21-30/female	57,14	14,28	0,00	28,57	0,00
31-40/total	58,33	16,67	16,67	8,33	0,00
21-30/male	50,00	25,00	25,00	0,00	0,00
21-30/female	62,50	12,50	12,50	12,50	0,00
41-50/total	81,82	9,10	0,00	9,10	0,00
41-50/male	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00
41-50/female	71,43	14,28	0,00	14,28	0,00
51-60/total	75,00	8,33	0,00	16,67	0,00
51-60/male	60,00	20,00	0,00	20,00	0,00
51-60/female	85,71	0,00	00,00	14,28	0,00
61-70/total	83,33	0,00	0,00	16,67	0,00
61-70/male	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00
61-70/female	80,00	0,00	0,00	20,00	0,00
All age groups /Total	70,17	10,53	3,51	15,79	0,00
All age groups/male	66,67	16,67	5,55	11,11	0,00
All age groups/female	71,79	7,69	2,56	17,95	0,00

70% of the teachers that took part in the survey believe that violence on the screen does lead to the increase of crimes in society. Only 10% (men teachers under 40 mostly) think that screen violence influences the crime rate to a small degree, and 16% (more women than men, and more teachers under 30) think that it impacts just the increase of crimes committed by psychos. 3% deny

any affect of screen violence (twice as many men than women). Not a single teacher said that violence on the screen makes audience be disgusted at violence.

The majority of students also believed that the violence on the screen leads to the increase of violence in society (though comparing to teachers, there were twice less students). 22% of pupils are sure that screen violence affects crime rate to an insignificant degree. But the question about the reverse effect of the screen violence provoked the most serious difference in opinions. 11% of students think that it does make people disgust any violence, though there were no teachers who agree on that.

The conclusion is that, with the dominating opinion among both students and teachers that screen violence increases real violence in society, there are twice as many teachers than students who believe that.

Table 15. Teachers' attitude towards the problem of regulating violence on the screen

Teachers' age/ gender	Number of teachers in % who agree that:						
	Screen violence should be prohibited because it makes people aggressive	The current amount of screen violence is acceptable	Only the most violent and graphic scenes should be banned	There may be violent scenes on the screen, but they should be inaccessible for small children	There may be violent scenes on the screen but broadcasted only after midnight	The current amount of screen violence is not critical, there can be even more	Other opinion
21-30 /total	20,00	0,00	50,00	0,00	30,00	0,00	0,00
21-30/male	0,00	0,00	33,33	0,00	66,67	0,00	0,00
21-30/female	28,57	0,00	57,14	0,00	14,28	0,00	0,00
31-40 /total	8,33	8,33	41,67	25,00	16,67	0,00	0,00
21-30/male	0,00	25,00	50,00	25,00	0,00	0,00	0,00
21-30/female	12,50	0,00	37,50	25,00	25,00	0,00	0,00
41-50 /total	18,18	0,00	45,45	27,27	9,10	0,00	0,00
41-50/male	0,00	0,00	50,00	25,00	25,00	0,00	0,00
41-50/female	28,57	0,00	42,86	28,57	0,00	0,00	0,00
51-60 /total	25,00	0,00	41,67	33,33	0,00	0,00	0,00
51-60/male	20,00	0,00	40,00	40,00	0,00	0,00	0,00
51-60/female	28,57	0,00	42,86	28,57	0,00	0,00	0,00
61-70 /total	50,00	0,00	16,67	33,33	0,00	0,00	0,00
61-70/male	100,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
61-70/female	40,00	0,00	20,00	40,00	0,00	0,00	0,00
All age groups	24,56	1,75	38,60	24,56	10,53	0,00	0,00

/Total							
All age groups/male	16,67	5,55	38,89	22,22	22,22	0,00	0,00
All age groups/female	28,20	0,00	38,46	25,64	7,69	0,00	0,00

The analysis of Table 15 shows that the majority of teachers (38% without significant gender differences) think that only the most violent programs should be banned. 24% of the teachers (twice more women than men) oppose any violence on the screen. The same number of people does not oppose violence on the screen but on condition that children could not see it. 10% (men under 50 mostly) suggest that violent movies/programs should appear after midnight only and for adults only. Just 2% of the teachers (men from 31 to 40) say that things should not be changed. And nobody agreed to the argument that it would not harm if the amount of violence on the screen increased.

As for the students, majority of them also thought that only the most violent programs, films, computer games should be prohibited/ censored. Their opinion almost coincides with the teachers' in percentage (32% of pupils and 38% of teachers). The number of the advocates of the total prohibition of screen violence (24%), and those who think it may be shown late at night only, is also about the same as within the teachers' group. However there is 8% less of students who think it would be better to isolate children from the screen violence. But the greatest difference is that there are 5 times more students who believe things can remain as they are, and what is even more striking- almost every tenth pupil thinks that it will not hurt to have more violence on the Russian screen.

Table 16. Age that teachers find it acceptable for their children/ grandchildren to watch programs with violent content

Teachers' age/gender					
	Any age	From the age of 10	From the age of 15	From the age of 18	It is inappropriate to watch violent programs/films no matter how old he/she is
21-30 /total	0,00	30,00	10,00	20,00	40,00
21-30/male	0,00	0,00	0,00	33,33	66,67
21-30/female	0,00	42,86	14,28	14,28	28,57
31-40 /total	0,00	25,00	41,67	25,00	8,33
21-30/male	0,00	25,00	25,00	50,00	0,00
21-30/female	0,00	25,00	50,00	12,50	12,50
41-50 /total	0,00	27,27	45,45	27,27	0,00
41-50/male	0,00	50,00	25,00	25,00	0,00
41-50/female	0,00	14,28	57,14	28,57	0,00
51-60 /total	0,00	0,00	25,00	41,67	33,33
51-60/male	0,00	0,00	20,00	40,00	40,00
51-60/female	0,00	0,00	28,57	42,86	28,57
61-70 /total	0,00	0,00	0,00	50,00	50,00
61-70/male	0,00	0,00	0,00	50,00	50,00
61-70/female	0,00	0,00	0,00	50,00	50,00
All age groups /Total	0,00	15,79	24,56	33,33	29,82
All age groups/male	0,00	16,67	16,67	38,89	27,78
All age groups/female	0,00	15,38	28,20	30,77	30,77

It is obvious that no parent wishes his or her children/grandchildren to watch violence from an early age. Moreover, 30% would like to forbid their children to watch this kind of production at all. At the same time many teachers agree to let their children watch violent scenes from the age of 18 (33%), 15 (24%), and 10 (16%). The older the teachers are, the firmer they become about age restrictions. Students were more liberal in this question (concerning their future children). Thus, there were 12% of those who would prohibit for their future children to see violence, and 10% of those who would let them watch any programs from an early age.

Conclusions.

The influence of on-screen violence upon Russian teenagers is rather significant. About half the teenagers were positive about its demonstration: they enjoyed films, television shows, and computer games containing on-screen violence and they admired the characters - including "bad guys". A third of the teenagers were not sure about their opinion of on-screen violence, although they claimed to not be attracted by it. Just 18% of teenagers discuss and share their opinions with their parents. The influence of Russian schools upon the teenage relationship with on-screen violence is minimal. All this can't but evoke alarm, because since the 1980s on-screen violence has begun to penetrate into Russian society more and more. It can be safely said that in Russia the *Convention of Child's Rights* concerning mass media is not working. In spite of the efforts of some teacher-enthusiasts, the media education at schools, colleges and universities remains relatively poor.

Hence, let's summarize the findings:

- on the whole students are more tolerant than the teachers to screen violence (men outnumber women).
- entertainment is the leading factor attracting audiences to violent scenes in both groups;
- watching violent programs in high spirits is for students three times oftener than for teachers;
- both students and teachers are most likely to watch and discuss violent scenes together with friends;
- students do not like watching violent programs alone;
- 1 out of 5 teachers is eager to watch violent content media with their students, 1 out of 3 teachers is ready to discuss it with the students;
- on the average, 1 in 10 students would like to share this activity with the teacher;
- students talk about violence on the screen twice as much as teachers;
- 3 times more students than teachers reported that their aggressiveness increases after the violence seen on the screen;
- images of the screen violence linger in girls'/women' mind longer than in boys'/ men';
- about half of the respondents reported that they remember scenes of violence for a long time;
- both the majority of students and teachers tend to believe that screen violence affects the increase of crime in society;
- one third of teachers and students agree that most violent media texts should be banned;
- quarter of teachers and students think it is necessary to prohibit all violence on the screen;
- 5 times more students (vs. teachers) think things should remain like they are now, and 1 in 10 pupils consider that even more violence can be shown.

References:

1. Bensley, L., Van Eenwyk, J. (2000). *Video Games and Real-Life Aggression: A Review of the Literature*. Olympia, WA, 47 pp.
2. Cantor, J. (2000). Mommy, I'm Scared: Protecting children from Frightening Mass Media. In: Stoughton, C. *Media Violence Alert*. Zionsville, IN: Dream Catcher Press, Inc., pp. 69-85.
3. David, P. (1999). Children's Rights and Media: Conciliating Protection and Participation. In: Feilitzen, C. von and Carlsson, U. (Eds.) (1999). *Children and Media: Image, Education, Participation*. Goteborg: UNESCO International Clearing House on Children and Violence on the Screen, p.31.
4. Federman, J. (Ed.) (1997) *National Television Violence Study, Volume 2*. Santa Barbara: University of California, Center for Communication and Social Policy, 53 pp.

5. Gerbner, G. (1988). *Violence and Terror in the Mass Media*. Paris: UNESCO, 46 pp.
6. Goldstein, J. (Ed.) (1998). *Why We Watch: The Attractions of Violent Entertainment*. N.Y., Oxford University Press, 270 pp.
7. Potter, W.J. (1999). *On Media Violence*. Thousand Oaks, CA – London: Sage Publication, Inc., 304 pp.
8. Potter, W.J. (2003). *The 11 Myths of Media Violence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication, Inc., 259 pp.
9. Provenzo, E.F. (1991). *Video Kids*. Cambridge, MA: Harvard University Press. *Renewing the Mind of the Media* (1998). Washington D.C.: United State Catholic Conference, 36 pp.
10. Slaby, R.G. (2002). Media Violence: Effects and Potential Remedies. Katzemann, C.S. (Ed.). *Securing Our Children's Future*. Washington D.C.: Brooking Institution Press, pp. 305-337.
11. Tarasov, K. (2000). Film Violence: Attraction and Repulsion. In: *News from The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen*. N 2, p. 5.
12. Thoman, E. (1995). Media Literacy Education Can Effectively Combat Media Violence. In Wekesser, C. (Ed.). *Violence in the Media*. San Diego, CA: Greenhaven Press, pp. 127-129.
13. Wilson, B.J., Smith, S.L. and others. (1998). Content Analysis of Entertainment Television: The 1994-95 Results. In Hamilton, J.T. (Ed.). *Television Violence and Public Policy*. Michigan: The University of Michigan Press, pp.105-147.

УДК 7

Мнения российских школьников и учителей о медийном насилии

Александр Федоров

Таганрогский государственный педагогический институт имени А.П. Чехова, Российская Федерация
 доктор педагогических наук, профессор
 E-mail: mediashkola@rambler.ru

Аннотация. Влияние медийного насилия на российских подростков весьма значительно. По данным нашего исследования, около половины подростков положительно отнеслись к его демонстрации: они наслаждались фильмами, телевизионными шоу и компьютерными играми, содержащими сцены насилия, восхищались их персонажами - в том числе "плохими парнями". Треть подростков не имели твердого мнения о медийном насилии, хотя утверждали, что оно их не привлекает. Только 18% подростков обсуждают медиатексты и делятся своим мнением с родителями. Влияние российской школы на отношения подростков с насилием в медиа минимально. Все это не может не вызывать тревогу, потому что медийное насилие начали проникать в российское общество все больше и больше. Несмотря на усилия некоторых учителей-энтузиастов, медиаобразование в школах, колледжах и университетах остается относительно слабо развитым.

Наше исследование показало, что:

- в целом школьники более терпимы к медийному насилию, чем учителя;
- развлечение - ведущий фактор привлечения аудитории к медийным сценам насилия – как среди школьников, так и среди учителей;
- школьники не любят просмотр сцен насилия в одиночестве;
- в среднем только 1 из 10 школьников хотел бы поделиться впечатлениями по поводу медийного насилия с учителем;
- школьники говорят о насилии на экране вдвое больше, чем учителя;
- втрое больше школьников, чем учителей заявили, что их агрессивность увеличивается после насилия, имевшего место на экране;
- изображения медийного насилия задерживаться в создании девочек/женщин дольше, чем у мальчиков/мужчин;

- около половины респондентов сообщили, что они не запоминают сцены медийного насилия надолго;

- большинство школьников и учителей, как правило, считают, что экранное насилие влияет на рост преступности в обществе;

- одна треть учителей и учащихся согласны, что самые жестокие медиатексты должны быть запрещены; четверть школьников и учителей думают, что необходим запрет всех форм насилия на экране;

- В 5 раз больше школьников, чем учителей, умают, что в мире медийного насилия все должно оставаться, как есть сейчас, 1 из 10 учеников считают даже, что еще медийного насилия может быть показано еще больше.

Ключевые слова: школьники; подростки; учителя; медиа; насилие; экран; кино; фильм; влияние.

Copyright © 2014 by Academic Publishing House *Researcher*



Published in the Russian Federation
European Researcher
Has been issued since 2010.
ISSN 2219-8229
E-ISSN 2224-0136
Vol. 73, No. 4-2, pp. 764-780, 2014

DOI: 10.13187/issn.2219-8229
www.erjournal.ru



Art History

Искусствоведение

UDC 7

Russian and Western Media Literacy Education Models

Alexander Fedorov

Anton Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute, Russian Federation
Prof. Dr. (Pedagogy)
E-mail: mediashkola@rambler.ru

Abstract. In different countries there is a wide range of the prospective media literacy education models, which are used in the process of education and upbringing. With that the analysis of the central models demonstrates that the most typical synthetic models belong to three groups:

Group A. Media education models, representing the synthesis of the aesthetical and sociocultural models.

Group B. Media education models, representing the synthesis of the aesthetical, informative and ethical models.

Group C. Media education models, representing the synthesis of the sociocultural, informative and practical-pragmatic models.

Therewith the models of group C are most spread and supported today in the majority of countries.

Modern media education models lean towards the maximum usage of the potential possibilities of media education depending on the aims and objectives; they are characterized by the variability, options of the entire or fragmental integration into the education process.

Keywords: Russia; Western countries; media literacy education; media education models.

Introduction.

Models of media literacy education can be divided into the following groups:

- educational-information models (the study of the theory, history, language of media culture, etc.), based on the cultural, aesthetic, semiotic, sociocultural theories of media education;
- educational-ethical models (the study of moral, religions, philosophical problems relying on the ethic, religious, ideological, ecological, protectionist theories of media education;
- pragmatic models (practical media technology training), based on the uses and gratifications and 'practical' theories of media literacy education;

- aesthetical models (aimed above all at the development of the artistic taste and enriching the skills of analysis of the best media culture examples). Relies on the aesthetical (art and cultural studies theory);

- sociocultural models (sociocultural development of a creative personality as to the perception, imagination, visual memory, interpretation analysis, autonomic critical thinking), relying on the cultural studies, semiotic, ethic models of media education.

We must bear in mind that these models rarely exist in their 'pure' form and are often tied to one another.

Methods of media literacy education may be classified according to

a) the mode of presentation: aural (lecture, conversation, explanation, discussion); demonstrative (illustration, audio, visual or audiovisual); practical (various media activities);

b) the level of the cognitive activity: explanatory-demonstrative (communication of certain information about media, its perception and assimilation; reproductive (exercises, tasks that help students masters the technique of their solution); problem (problem analysis of certain situations or texts targeted (creative quest activities). Close attention is paid to the process of perception and media texts analysis, units of simulations, creative activities, and practical activity of the print and audiovisual production, web pages elaboration.

There has been a long debate about the conditions necessary for more effective media literacy education. There have been and there are proponents of the extra-curricula/out of class media pedagogy (Levshina, 1974, p.21). But there are a lot more supporters of the integrated media education (L. Zaznobina, A. Hart and others).

Basic groups of media literacy education

Overwhelming spread of mass media, arrival of new ICT, to my mind, provides the opportunity to apply many of the existing media education models, synthesize and integrate them.

For convenience, I divide them conventionally into groups A, B, and C.

Group A. Media Education Models, Presenting the Synthesis of Aesthetic and Sociocultural Models (Usov, 1989; 1998)

Conceptual Ground: aesthetic and cultural studies theories of media education.

Aims: aesthetic, audiovisual, emotional, intellectual education of the audience, developing:

- various kinds of the active thinking (imagery, associative, logical, creative);
- skills of perception, interpretation, analysis and aesthetic evaluation of a media text;
- need for verbal communication about the new information and the want of the art, creative activity;

- skills to pass on the knowledge, gained at classes, impression of the different forms of art, and environment, with the help of ICT in multimedia forms: integration of media education into the study, extra-curricula and leisure activities of students. *4 kinds of activities* may be distinguished: 1) learning about media arts, their functioning in society; 2) looking for the message of a media text communicated through the space-and-time form of narration; 3) interpreting the results, aesthetic evaluation of a media text; 4) artistical, creative activity (Usov, 1989a, pp.7-8).

Main components of the media education program's contents (based on the key concepts of media education: agency, category, technology, language, representation and audience) are:

- Introduction to media education (the definition of media education, media text, main criteria for its assessment, process of the creation of media texts, etc.);

- Media reality in media education (means of the visual image, media culture, model of its development, etc.);

- A human being and the environment – study, comprehension and identification (correlation of the perceptive units, various means of the establishment of these interconnection; information space, its interpretation through word, music, image, etc.);

- Technologies, improving the study of the environment, modeling the human consciousness (the development of media technology, modeling of the world and a person's picture of it, etc.);

- Digital millennium – a new phase of civilization (philosophical, aesthetical, cultural evaluation of mass media; peculiarities of the digital society, narration, impact of modern media; potential of ICT technologies, etc.).

On the whole, Y. Usov's model integrates media studies with the traditional arts and ICT. The contents of the model is determined by the concept of "aesthetical culture as a system of levels of the emotional and intellectual pupil/students' development in the field of the image, associative

logical thinking, perception of fiction and reality, skills for interpretation, reasoning for evaluation of various types of media information, need for the creative artistic activity on the material of traditional arts and mass media" (Usov, 1998, p.56). Usov's model is aimed at the effective development of such important aspects of culture of a personality as: active thinking (including imaginative, creative, logic, critical, associative); apprehension, interpretation, evaluation and analysis of different media texts; the need for the comprehension and a qualified usage of media language; need for the verbal communication during the reception of the media information; skill to transfer the knowledge, results of the perception through media (Usov, 1998, p.56).

Application fields: required and optional subjects (in educational institutions of different types), clubs, extra-curricula forms of education. While validating this model, Y. Usov found possibilities for its implementation in special and integral media education.

Our study has shown that media education models, suggested by L. Bagenova (1992), I. Levshina (1974), V. Monastyrsky (1979), G. Polichko (1990), U. Rabinovich (1991) and some other media educators also present a synthesis of the aesthetic and sociocultural models of education. In Western countries the orientation to the aesthetic models, as it is known, was popular until the 1970s. Among their advocates were British A. Hodgkinson (1964, pp. 26-27), Canadians F. Stewart and J. Nuttal (1969, p.5) and G. Moore (1969, p. 9). Nowadays a similar approach is supported by the Australian P.Greenaway (1997: 188). But on the whole, aesthetic (art orientated models of media education) yielded to the sociocultural models based on the cultural studies theory and critical thinking theory.

Group B. Media Education Models Presenting a Synthesis of the Aesthetic and Ethic Upbringing Models (Penzin, 1987; 2004; Baranov, 2002)

Conceptual ground: aesthetic and ethic theories of media education: one cannot confine to a specific – aesthetical or critical – aim only, because a person above all must be ethical, *homo eticus* (Penzin, 1987, p.47).

Aims: the development of a personality on the material of art media texts, resulting, according to S. Penzin, in acquirement of the fine aesthetical taste, awareness of the clichés of the perception, imaginative thinking, realizing that media is an art construct, and not a mirror reflection of real life, understanding of the need for art study, - general aesthetic qualities. And some specific qualities are: the demand of the serious media art, ability to interpret media texts adequately, interest in media history, etc. (Penzin, 1987, p. 46-47).

Objectives are:

- knowledge acquisition (and as a result – understanding the need for studying media theory and history, ability to interpret all elements of a media text, accurately analyze of its language, making conscious choices related to media consumption;
- training the skills of visual thinking, post-viewing reflection;
- upbringing aimed at the fine aesthetic taste development, cultural requirement to communicate with the 'serious art' vs. pop art (Penzin, 1987, pp. 47-48);
- moral development of the audience, steady ethical values, principles and orientations (Baranov, 2002, p.25).

Forms of work: integration of media education into the school, extra-curricula and leisure activities of the pupils- through the organization of the media text perception, explanation, activities.

Main components of the media education program's contents: (dealing with the key aspects of media education- "media agency", "media category", "media technology", "language", "representation", and "the audience"):

- introduction to the aesthetics and art studies (particularly, film studies), history of the cinematograph, assisting the valid aesthetic perception of any film;
- pragmatic spheres of application of the theoretical knowledge;
- challenging problems in modern state of research;
- activities, with the help of which the pupils acquire the experience of analysis of film art samples" (Penzin, 1987, p.46; Penzin, 2004).

Having made a start from the traditional principles of didactics, S.Penzin distinguishes the following specific principles of media education: the film study in the system of arts; the unity of the rational and emotional in the aesthetic perception of film art; bi-functionality of the aesthetic self upbringing, when the aesthetic sense clarifies the ethical (Penzin, 1987, p. 71). Hence follows

the “trinity of objectives of the training to analyze a film, as a piece of art. The first objective is the understanding of the author’s concept, study of everything that is directly connected to the author - the main *agent* of the aesthetical origin. The second one is the comprehension of the character- the main *vehicle* of the aesthetical origin. The third one is the fusion, synthesis of the above two. (...) All the three objectives are inseparable; they emerge and require a solution simultaneously” (Penzin, 1987, p.56).

Fields of application: required and optional subjects (mainly at university level), club/extra school centers; integrated media education.

Our analysis has shown that media education models, suggested by A. Breitman (1999), N. Kirillova (1992), Z. Malobitskaya (1979) and others, also in one form or another synthesize the aesthetical, informative, and ethical upbringing models. In many countries such models since the early seventies (together with the study of the oeuvre of the authors of media masterpieces, and inoculation of the “expert” taste for the “high quality art media texts”) have been gradually substituted by the models of sociocultural education based on the cultural studies theory of media education and the theory of the audiences’ critical thinking development.

Group C. Media Education Models, Presenting a Synthesis of the Sociocultural, Informative and Practical/Pragmatic Models (Fedorov, 2001; Sharikov, 1991; Spitchkin, 1999; Zaznobina, 1996, 1998)

Media education is regarded as the process of the personality’s development with and through mass media: i.e. the development of the communicative culture with media, creative, communicative skills, critical thinking, skills of the full perception, interpretation, analysis and evaluation of media texts, training of the self-expression with media technology, etc. The resulting media literacy helps a person to use possibilities of the information field of television, radio, video, press, and Internet effectively, contributes to the more sophisticated insight into the media culture language (Fedorov, 2001, p.38).

Conceptual basis: the sociocultural theory, elements of the critical thinking theory, semiotic, cultural studies, ethical and ecological theories of media education. The cultural studies component (the necessity for media education as a result of the development of media culture) and sociocultural component (acknowledgment in pedagogy of the importance of the social role of media) condition, according to A. Sharikov’s concept, the main postulates of sociocultural theories of media education: 1) the development of media obligates to the necessity of the special professional training in each new field, connected with new mass media; 2) taking into account the mass scale of the media audience, professionals, especially the teachers of the special media subjects, face the need of the media language education for the bigger audiences; 3) this tendency grows because the society realizes the growing influence of media and, as a result, persuades media educators to further development of the media education process.

Aim: sociocultural development of a personality (including the development of the critical thinking) on the material of mass media.

Objectives:

- introduction of the basic concepts and laws of the theory of communication;
- development of the perception and comprehension of media texts;
- development of the skills of analysis, interpretation, evaluation of media texts of various types and genres, critical thinking of the audience;
- development of the media communicative skills;
- training to apply the new knowledge and skills for the creation of own media texts of various types and genres.

Forms of work: media educational (special) and long-term course, accounting the specifics of the educational institution, interrelation of different levels in the system of continuous education (for example, pre-service education of teachers); integrated courses, autonomous courses.

Main components of the media education program’s contents: (dealing with the study of the key concepts of media education: media agency, category, technology, language, representation and audience):

- types and genres, language of media; the place and role of media education in the modern world;
- basic terminology, theories, key concepts, directions, models of media education;

- main historical stages of the media education development in the world (for high education institutions only);
- problems of media perception, analysis of media texts and the development of the audience related to media culture;
- practical application activities (literature-simulated, art-simulated, and drama-situational).

Fields of application: may be used in educational institutions of different types, in colleges of education, in-service teacher upgrade qualification training.

The views of professionals in media studies E. Vartanova and J. Zassursky (2003, p.5-10) are quite close to this concept too. At the beginning of the XXI century they suggested the drafts of media literacy and ICT education curricula for the various institutions and audiences.

For the full implementation of the model the rubric for the criteria of the media literacy development is necessary (A. Fedorov, 2005, pp. 92-114), which are: 1) motivational (motives of contact with media texts: genre, thematic, emotional,gnoseological, hedonistic, psychological, moral, intellectual, aesthetical, therapeutic, etc.); 2) communicative (frequency of contact with media culture production, etc.); 3) informative (knowledge of terminology, theory and history of media culture, process of mass communication); 4) perceptive (skill of the perception of a media text); 5) interpretive/ evaluative (skills to interprets, analyze media texts based on the certain level of media perception, critical autonomy); 6) practically-operated (skill to create/ disseminate own media texts); 7) creative (creativity in different aspects of activity- perceptive, role-play, artistic, research, etc., related to media).

Media Education Model of the Critical Thinking Development (Masterman, 1985; 1997; Silverblatt, 2001)

Conceptual basis: the theory of the critical thinking development, ideological and semiotic theories of media education.

Aims: to develop the critical autonomy of the personality, to teach the audience to realize how media represent/ rethink the reality, to decode, critically analyze media texts, to orientate in the information/ideology flow in modern society.

Objectives:

- teaching the audience about 1) those who are responsible for the creation of a media text, who own mass media and control them; 2) how the intended effect is achieved; 3) what values orientations are presented; 4) how it is perceived by the audience (Masterman, 1985);
- development of the critical, democratic thinking, “critical autonomy”, skills to understand the hidden meaning of a message, to resist the manipulation of the consciousness of an individual by the media, evaluate the credibility of the source, etc.

Forms of work: autonomic and integrated media education in the educational institutions of various types.

Main components of the media education program’s contents (dealing with the key aspects of media education: media ideology, media agency, category, technology, language, representation, audience):

- media education units integrated into the school/ university curriculum;
- media education autonomic courses for schools/ universities.

These activities include: content-analysis, narrative analysis, historical, structural, genre analysis of media texts, and analysis of the characters’ representation.

Application fields: educational institutions of various types.

Cultural Studies Model of Media Education (Bazalgette, 1989; 1997; Buckingham, 2003; Hart, 1991, 1998; Andersen, Duncan & Pungente, 1999; Worsnop, 1999; Rother, 2002; Potter, 2001; Semali, 2000; Fedorov, 2001; 2005; 2007 and others)

Conceptual Foundation: cultural studies theory of media education (with some elements of the semiotic and practical theories).

Aims: based on the six key concepts (C. Bazalgette) (agency, category, language, technology, representation, audience): to prepare young people to live in a democratic mediated society. In D.Buckingham’s handling of the question, the concepts “agency”, “category”, and “technology” are united into one, related to the media text production (Buckingham, 2003, p.53). According to the Canadian media educators, there are 7 key concepts (all media texts are results of media construction; each text has its unique aesthetic form; the form and contents are closely connected; each type of media has its peculiarities of the language, hints and codes of the reality; media

construct reality; the audience evaluate the significance of a media text from the point of view of such factors as gender, race, age, experience; media have socio-political and commercial meanings; media contain ideological and values messages).

Objectives:

- development of the skills of perception, “decoding”, evaluation, comprehension, analysis of a media text;
- development of the awareness of social, cultural, political, and economic meanings and sub-meanings of media texts;
- development of critical thinking skills;
- development of communicative skills;
- ability for a self-expression of a person through media;
- ability to identify, interpret media texts, experiment with different ways of the technical applications of media, to create media production;
- ability to apply and transfer knowledge about the theory of media and media culture.

Form of work: integrated and autonomic media literacy education in secondary, high and supplementary education institutions.

Main components of the media education program’s contents

(dealing with key aspects of agency, category, language, technology, representation, audience.):

- media education units, integrated into the basic school/university courses;
- autonomic media education courses.

Levels of Media Literacy/Media competence

The key principles of media literacy education are:

- development of a personality (development of media perception, aesthetic consciousness, creative capabilities, individual critical thinking, analysis, etc.) in the process of study;
- connection of theory with practice; transition from training to self-education; correlation of education with life;
- consideration of idiosyncrasies, individuality of students.

The main functions of media education are the following: tutorial, adaptational, developing and directing.

The tutorial function presupposes the understanding of theories and laws, the adequate perception and critical analysis of a media text, capability to apply this knowledge in out-of-school contexts, logical capability.

The adaptational function displays in an initial stage of communication with media.

The developing function implies the development of creative, analytical and other capacities of personality.

Task directing functions provide conditions for the analysis of media works (Penzin, 1987; Sharikov, 1990; Spitchkin, 1999; Usov, 1993, Fedorov, 2001, 2005, etc.).

The important element in media education curriculum is the *evaluation of the level of students’ media literacy*.

Classification of Levels of Media Literacy/Media competence

Table 1. Media Literacy/Competence Levels’ Classification

<i>Media Literacy/Competence Indicators</i>	<i>Description</i>
Motivation	Motives of contact with media: genre- or subject-based, emotional, epistemological, hedonistic, psychological, ethical, intellectual, esthetic, therapeutic, etc.
Contact (Communication)	Frequency of contact/communication with media

Contents	Knowledge of media terminology, theory, and history
Perception	Ability to perceive various media texts
Interpretation/ Appraisal	Ability to analyze critically social effects of media and media texts of various genres and types, based on perception and critical thinking development levels
Activity	Ability to select media and to skills to create/distribute one's own media texts; self-training information skills
Creativity	Creative approach to different aspects of media activity

Detailed descriptions of the audience's media literacy development levels for each indicator (based on the above classification) are given in Tables 2-8.

Table 2. Motivation Indicator Development Levels

<i>Level</i>	<i>Description</i>
High	A wide range of genre- or subject-based, emotional, epistemological, hedonistic, psychological, creative, ethical, intellectual, and esthetic motives to contact media flows, including: - media text genre and subject diversity; - new information; - recreation, compensation, and entertainment (moderate); - identification and empathy; - confirmation of one's own competence in different spheres of life, including information; - search of materials for educational, scientific, and research purposes - esthetic impressions; - philosophic/intellectual, - ethical or esthetic dispute/dialogue with media message authors and critique of their views; - learning to create one's own media texts.
Medium	A range of genre - or subject-based, emotional, epistemological, hedonistic, psychological, ethical, and esthetic motives to contact media flows, including: - media texts' genres and subject diversity; - thrill; - recreation and entertainment; - identification and empathy; - new information; - learning ethical lessons from media texts; - compensation; - psychological "therapy"; - esthetic impressions; <i>Intellectual and creative motives to contact media are poorly expressed or absent.</i>
Low	A narrow range of genre- or subject-based, emotional, hedonistic, ethical, and psychological motives to contact media, including: - entertainment - information; - thrill; - compensation;

	- psychological “therapy”; <i>Esthetic, intellectual, and creative motives to contact media flows are not present.</i>

Table 3. Contact Indicator Development Levels

<i>Level</i>	<i>Description</i>
High	Everyday contacts with various types of media and media texts
Medium	Contacts with various types of media and media texts a few times a week
Low	Contacts with various types of media and media texts a few times a month

This indicator is ambivalent. On the one hand, the audience's high level of contacts with various media and media texts does not automatically mean the high level of media literacy in general (one may watch TV, videos or DVDs for hours every day but be still unable to analyze media texts). On the other hand, low-frequency contacts may mean not only the individual's introvert character but also his high-level selectivity and reluctance to consume bad-quality (in his opinion) media products.

Table 4. Content Indicator Development Levels

<i>Level</i>	<i>Description</i>
High	Knowledge of basic terms, theories, and history of mass communication and media art culture, clear understanding of mass communication processes and media effects in social and cultural context
Medium	Knowledge of some basic terms, theories and facts of history of mass communication processes, media art culture and media effects
Low	Poor knowledge of basic terms, theories and facts of history of mass communication processes, media art culture and media effects.

Table 5. Perception Indicator Development Levels

<i>Level</i>	<i>Description</i>
High: “comprehensive identification”	Identification with an author of a media text with basic components of primary and secondary identification preserved
Medium: “secondary identification”	Identification with a character (or an actor) of a media text, i.e., the ability to empathize with a character, to understand his/her motives; adequate perception of certain elements of a media text (details, etc.)
Low: “primary identification”	Emotional and psychological connection with the environment and a story line (sequence of events) of a media text, i.e., the ability to perceive the sequence of events of media text and naïve identification of reality with the plot; assimilation of the message environment.

When analyzing the perception indicator, it should be noted that the majority of people remember 40 percent of what they saw and 10 percent of what they heard [Potter, 2001, p. 24], and that the perception of information is both an *active* and *social* process [Buckingham, 1991, p. 22]. There are many factors contributing to the success of mass media texts: reliance on folklore and mythology; permanency of metaphors; consistent embodiment of the most sustained story lines; synthesis of the natural and supernatural; addressing the emotional, not the rational, through identification (imaginary transformation into characters and merger with the aura of a work); protagonists' "magic power"; standardization (replication, unification, and adaptation) of ideas, situations, characters, etc.; motley; serialization; compensation (illusion of dreams coming true); happy end; rhythmic organization of movies, TV programs or video clips where the audience is affected not only by the content of images but also their sequence; intuitive guessing at the audience's subconscious strivings; etc.

Table 6. Interpretation/Appraisal Indicator Development Levels

<i>Level</i>	<i>Description</i>
High	Ability to analyze critically the functioning of media in society given various factors, based on highly developed critical thinking; analysis of media texts, based on the perceptive ability close to comprehensive identification; ability to analyze and synthesize the spatial and temporal form of a text; comprehension and interpretation implying comparison, abstraction, induction, deduction, synthesis, and critical appraisal of the author's views in the historical and cultural context of his work (expressing reasonable agreement or disagreement with the author, critical assessment of the ethical, emotional, esthetic, and social importance of a message, ability to correlate emotional perception with conceptual judgment, extend this judgment to other genres and types of media texts, connect the message with one's own and other people's experience, etc.); this reveals the critical autonomy of a person; his/her critical analysis of the message is based on the high-level content, motivation, and perception indicators.
Medium	Ability to analyze critically the functioning of media in society given some most explicit factors, based on medium-level critical thinking; ability to characterize message characters' behavior and state of mind, based on fragmentary knowledge; ability to explain the logical sequence of events in a text and describe its components; absence of interpretation of the author's views (or their primitive interpretation; in general, critical analysis is based on the medium-level content, motivation, and perception indicators.
Low	Inability to analyze critically the functioning of media in society and to think critically; unstable and confused judgments; low-level insight; susceptibility to external influences; absence (or primitiveness) of interpretation of authors' or characters' views; low-level tolerance for multivalent and complex media texts; ability to render a story line; generally, analysis is based on the medium-level content, motivation, and perception indicators.

Table 7. Activity Indicator Development Levels

<i>Level</i>	<i>Description</i>
High	Practical ability to choose independently and skills to create/distribute media texts (including personal and collaborative projects) of different types and genres; active self-training ability

Medium	Practical ability to choose and skills to create/distribute media texts (including personal and collaborative projects) of different types and genres with the aid of specialists (teacher/consultant)
Low	Inability (or insufficient ability) to choose and skills to create/distribute media texts; inability or reluctance to engage in media self-training.

Table 8. Creativity Indicator Development Levels

<i>Level</i>	<i>Description</i>
High	Creativity in different types of activities (perceptive, game, esthetic, research, etc.) connected with media (including computers and Internet)
Medium	Creativity is not strongly expressed and manifests itself only in some types of activity connected with media
Low	Creative abilities are weak, fragmentary or absent at all.

Regretfully, there is a danger of narrowing down media literacy/competence to computer or Internet literacy levels (which is the case with some Russian media organizations). In our view, such practices ignore influential mass media (the press, TV, radio, and cinema), which is a discriminatory approach to the problem.

Thus we arrive at the conclusion that *media literacy/competence of personality is the sum total of the individual's motives, knowledge, skills, and abilities (indicators: motivation, contact, content, perception, interpretation/appraisal, activity, and creativity) to select, use, create, critically analyze, evaluate, and transfer media texts in various forms and genres and to analyze the complex processes of media functioning.*

Classification of the Levels of Professional Development (knowledge and skills) Necessary for Teachers' Media Education Activities

Researchers and educators in different countries agree on the necessity of teachers' media education. A modern teacher is supposed to:

- encourage and develop their pupils/students desire to search for the answers to questions connected with media;
- use in teaching a research technique, when pupils/students independently can search media texts for the information to answer various questions, to apply the knowledge received in a training course to new areas;
- help schoolpupils/students develop ability to use a variety of media sources, to investigate problems and then draw the generalized conclusions;
- organize discussions of pupils/students of media texts;
- encourage reflection of own media experiences.

Thus, in order to realize the training program for future teachers, we need to develop the classification of the levels of field knowledge and skills necessary for their future media education activity. The corresponding classification was designed by me on the basis of the generalized classifications of levels of professional readiness of teachers for educational activity (Table 9).

Table 9. Classification of the levels of teachers' professional development (knowledge and skills) Necessary for media education practice

Level	Description
Motivational	Motives of media education activity: emotional, gnosiological, hedonistic, moral, aesthetic etc.; an ambition to expand one's knowledge and enhance skills in the field of media education
Informational	Level of knowledge in the field of media education
Methodical	Methodical skills in the field of media education, the level of pedagogical talent

Activity	Quality of media education activity during educational practice
Creative	Level of the originality and resourcefulness in media education activities

The given classification to a considerable degree corresponds with readiness of a future teacher for the development of information culture of pupils which is defined by I.A. Donina as “complete integrated reflecting ability of the future teacher to the informational and pedagogical activity, including “motivational, value, cognitive and operational components” [Donina, 1999, p.11], and also with the similar levels developed earlier [Fedorov, 2001, pp.62-63, Legotina, 2004, p.14].

Below are the scales specifying the indicators of each level.

Table 10. Motivational level

Level of development	Indicators
High	Versatile motives of media education activity: emotional, gnosiological, hedonistic, moral, aesthetic etc.; an ambition to expand one's knowledge and enhance skills in the field of media education
Average	Some motives for integrating media work are apparent
Low	Weak motivation, no willingness to enhance one's teaching pattern

In fact, the results of work depend on a level and nature of motivation of media education activity of both future, and in-service teachers. My observation has shown that quite frequently school teachers express an opinion that media education is an additional “work load” for them, hence should be paid extra.

Table 11. Informational level

Level of development	Indicators
High	Deep and extensive knowledge in the field of media education.
Average	Consistent, acceptable theoretical knowledge in the field of media education.
Low	Limited, fragmentary pedagogical knowledge in the field of media education

My earlier researches (Fedorov, 2007) have revealed that many Russian teachers lack knowledge about media education dramatically. Thus the necessity for setting up special pre-service and in-service courses on media education becomes even more obvious. A teacher should be media literate him/herself to be able to teach media to his/her students.

Table 12. Methodical level

Level of development	Indicators
High	Advanced methodical skills in the field of media education (e.g., skills to develop media perception of pupils/students, to reveal levels of their development in media culture area, to choose optimal methods, means and forms of work, research skills, etc.) and outstanding pedagogical talent (general pedagogical culture, self-presentation, reflection, presence of a feedback with an audience, etc.)
Average	Acceptable methodical skills in the field of media education; teaching strategies meets expectations
Low	The choice of methods is not suitable; no presence of a teaching aptitude

For example, a distinguished Russian teacher E.N. Gorukhina considers that during the process of media education future teachers should take advantage of methods of scientific research, and also techniques of organizing out-of-class work. Among other activities, she challenges her students with the assignment to analyze:

- the standpoint of a media text's author;
- dialogues between media text's characters and the dialogue between the author of a media text and the audience;
- perception as the process and activity [Gorukhina, 1980, pp.4-5].

At the same time, analysing the methodical level, one should keep in mind that pupils and students sometimes "play the game" with their teachers, saying things they are expected to say. For example, a male student can learn to speak "correct things" about sexism in media texts in a classroom, however express sexist attitude to his female classmates outside the classroom [Buckingham, 1990, pp.8-9].

Table 13. Activity level

Level of development	Indicators
High	Regular and various media education activities
Average	Occasional elements of media education
Low	Incidental, ineffective media education activities

Undoubtedly, only recurring media education activities can lead to expected results - increase of media literacy level of pupils/students. However my previous researches have shown that till present the opposite situation is true- incidental, unsystematic integration of media education elements.

Chart 14. Creative level

Level of development	Indicators
High	Media education activity of a teacher demonstrates insight, imagination, flexibility, novelty, articism
Average	Teacher's creativity is displayed occasionally or inconsistently
Low	No signs of inspiration or inventiveness

I believe that teacher's creative work should be tied to principles of humanism and democracy. The university in a democratic society aspires to provide students with educational experience of various characteristics and a multicultural basis. University graduates are supposed to become responsible citizens with humanistic values of responsibilities and rights, freedom of expression and access to information and knowledge.

Conclusions.

The analysis conducted has shown, that the models of S. Minkinen (1978, pp.54-56], A. Silverblatt, and others are quite close to the media education model, targeted at the critical thinking development, suggested by L. Masterman. However, a greater number of media educators adhere to the synthesis of sociocultural, informative, and practical-pragmatic model, presented in the model of C. Bazalgette, D. Buckingham, A. Hart. I suppose that the theoretical and methodological viewpoints of J. Bowker, B. Bachmair, J. Gonnet (and the leading media education organization in France, CLEMI - *Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information*), D. Considine, B. McMahon, R. Quin, T. Panhoff, J. Potter, L.M. Semali, K. Tyner, leaders of the Belgium media education organization CEM (*Conseil de l'Education aux Medias*) also gravitate towards it.

The analysis has also demonstrated that the media literacy education model, suggested by the leading Canadian educators is rather allied to C. Bazalgette's and other European educators' model,

although undoubtedly, it is different in some ways, first of all - in a more tolerant attitude to the study of the aesthetic/artistic spectrum of media culture.

To a great extent we can trace a correlation between the model of C. Bazalgette, D. Buckingham and A. Hart and the concepts of A. Sharikov (1991), L. Zaznobina (1998), A. Spichkin (1999), A. Fedorov (2001), E. Varnanova and J. Zassursky (2003), A. Korochensky (2003), S. Korkonosenko (2004), N. Hilko (2001; 2004) and some other Russian media educators, who also somewhat synthesize the sociocultural, informative, and practical-pragmatic models of media education.

Therewith the synthesis of the aesthetical and sociocultural models, suggested for instance in the models by Y. Usov (1989a; 1998), S. Penzin (1987; 1994), O. Baranov (2002), U. Rabinovich (1991), G. Polichko (1990), nowadays is supported mainly by the Russian media education activists - L. Bagenova (1992), I. Levshina (1975), V. Monastyrsky (1999).

On the other hand, in the ethical approaches to media education one can discover the coherence of viewpoints of the Russian (O. Baranov, Z. Malobitskaya, S. Penzin, N. Hilko, etc.) and foreign media educators (S. Baran, B. Mac-Mahon, L. Rother, etc.).

Thus, in different countries there is a wide range of the prospective media literacy education models, which are used in the process of education and upbringing. With that the analysis of the central models demonstrates that the most typical synthetic models belong to three groups:

Group A. Media education models, representing the synthesis of the aesthetical and sociocultural models.

Group B. Media education models, representing the synthesis of the aesthetical, informative and ethical models.

Group C. Media education models, representing the synthesis of the sociocultural, informative and practical-pragmatic models.

Therewith the models of group C are most spread and supported today in the majority of countries.

Modern media education models lean towards the maximum usage of the potential possibilities of media education depending on the aims and objectives; they are characterized by the variability, options of the entire or fragmental integration into the education process.

The methods, suggested for the realization of the modern media education models, as a rule, are based on the units (modules, blocks) of the creative and simulation activities, which can be used by the teachers in class and in extra-curricula lessons. The important feature of these models is the extensiveness of implementation: schools, colleges, universities, leisure centers. Moreover, media education classes can be conducted in the form of special lessons, electives, or integrated with other subjects, may be used in clubs' activities as well.

Within the context of growing presence of media in modern societies, school teachers and university educators should be media competent. The scale suggests the classification of levels of the professional development (knowledge and skills) necessary for teachers to integrate media education. Thus, the model degree of development of professional knowledge and skills necessary for successful media education activity, is comprised of the following levels:

1) *Motivational*: emotional, gnosiological, hedonistic, moral, aesthetic and other motives; teacher's aspiration to expand one's knowledge and enhance skills in the field of media education.

2) *Informational*: comprehensive knowledge in the field of media education (knowledge of the fundamental aims, approaches, and key concepts).

3) *Methodical*: advanced methodical skills in the field of a media education and pedagogical talent.

4) *Activity*: regular media education activities during educational works of different types.

5) *Creative*: media education activity of a teacher demonstrates insight, imagination, flexibility, novelty, artistism.

References:

1. 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*.

2. Bagenova, L. (1992). *In the World of Screen Arts*. (in Russian). Moscow: VIPK, 71 p.

3. Baranov, O. (2002). *Media Education in School and University*. (in Russian). Tver: Tver State University, 87 p.
4. Bazalgette, C. (1997). An Agenda of the Second Phase of Media Literacy Development. *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, pp.69-78.
5. Bazalgette, C. (Ed.) (1989). *Primary Media Education: A Curriculum Statement*. London: BFI.
6. Bazalgette, C., Bevort, E., Savino, J. (Eds.) (1992) *Media Education Worldwide*. Paris: UNESCO, 256 p.
7. Bevort, E., Breda, I. (2001) *Les jeunes et Internet*. Paris: CLEMI, 160 p.
8. Bevort, E., Cardy H., De Smedt, T., Garcin-Marrou, I. (1999) *Evaluation des pratiques en education aux medias, leurs effets sur les enseignants et leurs eleves*. Paris: CLEMI, 152 p.
9. Breitman, A. (1999). *The Basics of the Film Art*. (in Russian). Khabarovsk, 112 p.
10. Buckingham, D. (1990.) *Media Education: From Pedagogy to Practice*. In: Buckingham, D. (Ed.). *Watching Media Learning. Making Sense of Media Education*. London - New York - Philadelphia: The Falmer Press, pp.3-15.
11. Buckingham, D. (1991). Teaching About Media. In: Lusted, D. (Ed.). *The Media Studies Book*. London – New York: Routledge, pp.12-35.
12. Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity, 219 p.
13. Chevallier, J. (Ed.) (1980). *Cine-club et action educative*. Paris: CNDP, 64 p.
14. CLEMI (1996). *L'Actualite' et les medias `a l'ecole primaire, au college at au lycee*. Paris: CLEMI, 120 p.
15. Costanzo, W.V. (1992). *Reading the Movie*. Urbana, Illinois: National council of Teachers of English, 201 p.
16. Donina, I. (1999). *Training of the Future Teachers to Develop the Information Culture of Schoolchildren* (in Russian). Novgorod, p.11.
17. Fedorov, A. *Development of the Media Competence and Critical Thinking of Pedagogical University's Students*. (in Russian). Moscow: IPOS UNESCO IFAP (Russia), 2007, 616 p.
18. Fedorov, A. (1989). *It is Hard to Be Young: Cinema and School*. (in Russian). Moscow: Cinema-Center.
19. Fedorov, A. (2001). *Media Education: History, Theory and Methods*. (in Russian). Rostov: CVVR, 708 p.
20. Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.
21. Fedorov, A. (2004). Specificity of Media Education in Pedagogical Universities. (in Russian). In: *Pedagogica.*, N 4, pp.43-51.
22. Fedorov, A. (2005). Media Education and Media Literacy in the Knowledge Societies. In: *UNESCO between Two Phases of the World Summit on the Information Society*. Moscow: Institute of the Information Society, pp. 329-339.
23. Fedorov, A. (2005). *Media Education for Future Teachers*. (in Russian). Taganrog: Kuchma Publishing House, 314 p.
24. Fedorov, A. (2006). Media Education: Creative Assignments for University and Schools Students. (in Russian). In: *Innovation in Education*. N 4, pp.175-228.
25. Fedorov, A. (2007). *Development of the Media Competence and Critical Thinking of Pedagogical University's Students*. Moscow, 616 p.
26. Fedorov, A. and Chelysheva, I. (2002). *Media Education in Russia: Brief History of Development*. (in Russian). Taganrog: Poznanie, 266 p.
27. Freinet, C. (1927). *L'imprimerie a l'ecole*. Boulogne: Ferrary.
28. Freinet, C. (1963). *Les techniques audiovisuelles*. Cannes: Bibliotheque de l'ecole moderne, 144 p.
29. Gonnet, J. (2001). *Education aux medias: Les controverses fecondes*. Paris: CNDP, Hachette, 144 p.
30. Gorukhina, E. (1980). *Film Club as the Form of Scientific and Cognitive Work of Students* (in Russian). Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical Institute, 28 p.

31. Greenaway, P. (1997). *Media and Arts Education: A Global View from Australia*. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick and London: Transaction Publishers, pp.187-198.
32. Hart, A. & Suss, D. (Eds.) (2002) *Media Education in 12 European Countries*. Zurich: The Swiss Federal Institute of Technology. <http://e-collection.ethbib.ethz.ch/show?type=bericht&nr=246>
33. Hart, A. (1988). *Making 'The Real World'*. Cambridge: CUP.
34. Hart, A. (1991). *Understanding Media: A Practical Guide*. London: Routledge, 268 p.
35. 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.
36. Hilko, N. (2001). *The Role of Audiovisual Culture in the Creative Self Expression of the Personality* (in Russian). Omsk: Russian Institute of Cultural Studies, 446 p.
37. Hilko, N. (2004). *Social and Cultural Aspects of Screen Creativeness*. (in Russian). Moscow: Russian Institute of Cultural Studies, 96 p.
38. Hodgkinson, A.W. (1964). A Specimen Screen Education Syllabus. In: Hodgkinson, A.W. (Ed.) *Screen Education*. Paris: UNESCO, pp.26-27.
39. Kirillova, N. (1992). *Theory and Practice of World Film Art*. (in Russian). Ekaterinburg: Ekaterinburg State Theatre Institute, 48 p.
40. Korkonosenko, S. (2004). *Journalism Education: Professional and Mass Media Education*. (in Russian). St-Petersburg: Mikhailov, 240 p.
41. Korochensky, A. (2003). *Media Criticism in the Theory and Practice of Journalism*. (in Russian). Ph.D. Diss. St-Petersburg: St-Petersburg State University.
42. 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.
43. Kubey, R. (1998). Obstacles to the Development of Media Education in the United States. *Journal of Communication* (Winter), pp.58-69.
44. Legotina, N. (2004). *Pedagogical Condition of the University Students Training for Media Education in Secondary Schools* (in Russian). Kurgan, 24 p.
45. Levshina, I. (1974). *Education of Pupils by Means of Film Art*. Ph.D. Diss. (in Russian). Moscow: Russian Pedagogical Academy, 25 p.
46. Malobitskaya, Z. (1979). *Film Art as Moral and Aesthetic Education of Pupils*. (in Russian). Ph.D. Diss. Irkutsk: Irkutsk State Pedagogical Institute.
47. Marcussen, E.B. (1964). Teaching Screen Education to the Teachers. In: Hodgkinson, A.W. (Ed.) *Screen Education*. Paris: UNESCO, pp.72-76.
48. Martineau, M. (Ed.) (1988). *L'enseignement du cinema et de l'audiovisuel*. Paris: CinemAction, 299 p.
49. Martineau, M. (Ed.) (1991). *L'enseignement du cinema et de l'audiovisuel dans l'Europe des douze*. Paris: CinemAction, 433 p.
50. Masterman, L. & Mariet, F. (1994). *L'Education aux medias dans l'Europe des annees 90*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 180 p.
51. Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group, 341 p.
52. 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.
53. McLuhan, M. (1967) . *The Gutenberg Galaxy*. London: Routledge & Kegan Paul, 294 p.
54. 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.
55. 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.
56. Minkinen S. (1978). *A General Curricular Model for Mass Media Education*. Paris: UNESCO.

57. Monastyrsky, V. (1979). *Art Education of Pupils by Means of TV in After School Programs*. Ph.D. Diss. (in Russian). Moscow: Russian Academy of Education.
58. Moore, G.J. (1969). The Case for Screen Education. In: Stewart, F.K. and Nuttall, J. (Eds.). *Screen Education in Canadian Schools*. Toronto: Canadian Education Association, pp.6-26.
59. Nechai, O. (1989). *The Basics of Film Art* (in Russian). Moscow: Prosveshchenie, 288 p.
60. Penzin, S. (1987). *Cinematograph and Aesthetical Education* (in Russian). Voronezh: Voronezh State University, 176 p.
61. Penzin, S. (2004). *Film Education and Modern Times* (in Russian). Voronezh: Voronezh State University, pp.151-163.
62. Polichko, G. (1990). *Introduction to Film Education* (in Russian). Moscow: Russian Pedagogical Academy, 23 p.
63. Potter, W.J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.
64. Rabinovich, U. (1991). *Cinema, Literature and my Life* (in Russian). Kurgan: Periodika, 120 p.
65. Rother, L. Media Literacy and At-Risk Students: A Canadian Perspective. *Telemedium, The Journal of Media Literacy*. 2002. Vol.48. N 2.
66. Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.
67. Sharikov, A. (1990). *Media Education: International and Russian Experience*. (in Russian). Moscow: Academy of Pedagogic Science.
68. Sharikov, A., Cherkashin, E. (1991). *Experimental Curricula for Media Education*. (in Russian). Moscow: Russian Pedagogical Academy, 43 p.
69. Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.
70. Sim, J.C. (1977). Mass Media Education in the U.S.A. In: *Media Studies in Education*. Paris: UNESCO, pp.74-88.
71. Spitchkin, A. (1999). *What is Media Education?* (in Russian). Kurgan: Kurgan Teacher Training Institute, 114 p.
72. Stewart, F.K. and Nuttall, J. (1969). What's the Idea? In: Stewart, F.K. and Nuttall, J. (Eds.). *Screen Education in Canadian Schools*. Toronto: Canadian Education Association, p.5.
73. Tulodziecki, G. (1989). *Mediaenerziehung in schule und unterricht*. Bad Heilbrunn.
74. Tyner, K. (1998). *Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 p.
75. Tyner, K. (2000). Directions and Challenges for Media Education. *Telemedium. The Journal of Media Literacy*. Vol. 46. N 1, p.4.
76. Usov, U. (1993). *The Basics of Screen Cultur*. (in Russian). Moscow: New School.
77. Usov, Y. (1989). *Film Education as Aesthetic and Art Education and Development of Pupils*. Ph.D. Diss. (in Russian). Moscow: Moscow State Pedagogical University, 32 p.
78. Usov, Y. (1998). *Basics of Screen Arts*. (in Russian). Moscow: Russian Academy of Education, 60 p.
79. Vartanova, E. And Zassursky, J. (2003). Russian Module of Media Education: Conceptions, Principles, Models. (in Russian). *Information Society*, 3: 5-10.
80. Worsnop, C. (1999). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Second Edition. Mississauga: Wright Communication.
81. Yestrebsteva, E., Bykhovsky, Y. (2001). *My Region is the Center of the Universe: The Development of Telecommunications and Educational Activity in the Regions*. (in Russian). Moscow: Federation for Internet Education, 240 p.
82. Zaznobina, L. (1996). Media Education Standard Integrated in Humanities and Others Disciplines of Secondary Education', in L.Zaznobina (Ed.), *Media Education*. (in Russian). Moscow: Moscow Institute of Teachers' Education, pp.72-78.
83. Zaznobina, L. (1998). Media Education Standard Integrated Across the Curriculum. (in Russian). *Standards and Monitoring in Education*, 3: 26-34.

УДК 7

Российские и западные модели медиаобразования

Александр Федоров

Таганрогский государственный педагогический институт имени А.П. Чехова, Россия,
доктор педагогических наук, профессор.
E-mail: mediashkola@rambler.ru

Аннотация. В разных странах существует широкий спектр перспективных моделей медиаобразования, которые используются в процессе обучения и воспитания. Анализ основных моделей показывает, что наиболее типичные синтетические модели относятся к трем группам:

- группа А: медиаобразование модели, представляющей синтез эстетической и социокультурной моделей;
- группа В: медиаобразование модели, представляющей синтез эстетической, информационной и этических моделей;
- группа С: медиаобразование модели, представляющей синтез социокультурных, информационных и практико-прагматических моделей. При этом модели группы С наиболее распространены и поддерживаются в настоящее время в большинстве стран.

Современные модели медиаобразования максимально используют потенциальные возможности медиаобразования в зависимости от целей и задач; они характеризуются изменчивостью, вариативностью и интеграцией в образовательный процесс.

В контексте растущего влияния медиа в современном обществе, школьные учителя и преподаватели высших учебных заведений должны быть медиакомпетентными. В статье предложена классификация уровней профессионального развития (знания и навыки), необходимые для медиакомпетентных учителей. Таким образом, модель степени развития профессиональных знаний и навыков, необходимых для успешного медиаобразования, состоит из следующих уровней:

- 1) мотивационного: эмоциональные, гносеологические, гедонистические, нравственные, эстетические и другие мотивы, стремление учителей к расширению своих знаний и повышению квалификации в области медиаобразования;
- 2) информационного: знания в области медиаобразования (знания из фундаментальных целей, подходов и ключевых понятий);
- 3) методического: передовые методические умения в области медиаобразования и педагогический талант;
- 4) деятельностного: медиаобразовательная активность в период выполнения учебно-методических работ разных типов;
- 5) творческого: понимание, воображение, гибкость, новизна, педагогический артистизм.

Ключевые слова: Россия; западные страны; медиаобразование; медиаграмотность; модели медиаобразования.



Copyright © 2014 by Academic Publishing House
Researcher

All rights reserved.

Published in the Russian Federation

European Journal of Contemporary Education

ISSN 2219-8229

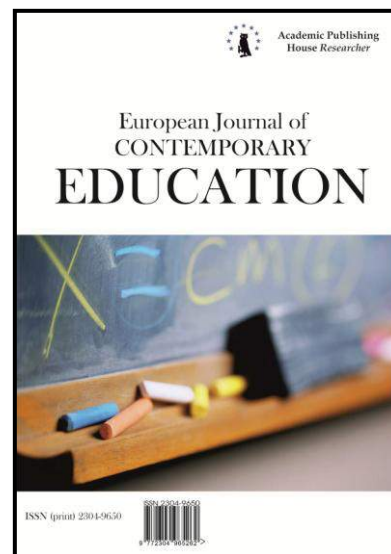
E-ISSN 2224-0136

Vol. 10, No. 4, pp. 215-227, 2014

DOI: 10.13187/ejced.2014.10.215

www.ejournal1.com

WARNING! Article copyright. Copying, reproduction, distribution, republication (in whole or in part), or otherwise commercial use of the violation of the author(s) rights will be pursued on the basis of Russian and international legislation. Using the hyperlinks to the article is not considered a violation of copyright.



UDC 378

Russian Ural and Siberian Media Education Centers

Alexander Fedorov

Anton Chekhov Taganrog Institute, Russia, branch of Rostov State University of Economics, Russian Federation

Prof. Dr. (Pedagogy)

E-mail: mediashkola@rambler.ru

Abstract

The comparative analysis of the models and functions of the media education centres showed that despite having some definite differences and peculiarities, they have the following common features:

- differentiated financing resources (public financing, grants, business organizations, etc.) and regional media information support;
- presence of famous Russian media teachers heading the media education centres;
- a target audience of a wide age-specific and professional range (with the predominance of students of different educational institutions, teachers, media experts);
- the chief aim of a media education centre is multi-aspect, as a rule, but in the whole, it can be generalized under a common assertion – development of the audience's media competence. And under media competence of a person we mean a sum-total of an individual's motives, knowledge, skills, abilities (indicators: motivation, contact, information, perception, interpretation/evaluation, activity, and creativity) to select, use, critically analyze, evaluate, create and spread media texts of different types, forms and genres, and to analyze complex phenomena of media functioning in the society.
- the objectives of the media education centres are also varied, but in the whole, there predominate the objectives aimed at developing media competence of different social groups: development of the audience's skills to find, transfer, accept, and create media information (media texts) using television, video, computer and multi-media technologies; teaching the audience to acquire and critically analyze media information; delivering courses in media education for teachers; support of festival, film club and amateur film movements and others.

Keywords: media literacy education; teachers; Russia; media competence; Ural; Siberia.

Introduction

During all the years of its evolution (since 1920s) media education in Russia has been developing not only in capitals but also in the provinces. By the 1990s it led to establishing a number of regional scientific educational centers. In particular, in recent years only in the Urals and Siberia there were founded 7 media education centers: in Yekaterinburg, Chelyabinsk, Perm, Omsk, Tomsk, and Irkutsk. Let us summarize, systematize and analyze the experience accumulated by these media education centers.

Materials and Methods

1. **Name of the Media Education Centre:** Regional Media Education Centre (<http://www.omo-ps.ru>).

2. **Year of establishment, location:** 1993, Yekaterinburg (though it acquired its present name in 2006).

3. **Financing sources:** regional budget, grants. Regional media information support (the press, TV, radio, Internet). Also the Regional Media Education Centre issues an illustrated media edition journal 'Education. Media. Society' (<http://www.omo-ps.ru/journals>).

4. **Direction:** A.R. Kantor

Anna Kantor (born October 17, 1954): brief creative biography

Head of the Regional Media Education Centre (Yekaterinburg), member of the Russian Union of Journalists, Russian Media Union and Russian Association for Film & Media Education. A.R. Kantor graduated from Ural State University (1977). For many years she worked as a senior editor in Culture Administration, head of Media Relations Office of Youth Palace (Yekaterinburg). She is the author of the TV media projects "Palace Time" (going on air for 15 years already) and a TV media project "Kamerton", Laureate of the All-Russian competition "St. Petersburg Screen", a winner and diploma-holder of regional creative media competitions. A.R. Kantor was awarded diplomas of the Russian Ministry of Education and Science and the Governor. She took part in a number of media education conferences.

<http://www.omo-ps.ru>

5. **Target audience:** teachers, school students of different educational institutions.

6. **Chief aims:** integration of educationalists' and media experts' efforts in media education promotion and TV education development in the region.

7. **Objectives:**

- teaching the audience to acquire and critically analyze media information:
- developing the audience's skills to find, transfer, accept, and create information (media texts) using TV, video, computer and multi-media technologies.

8. **Working definition of media education:** synthesis of the definitions given by UNESCO [UNESCO, 1999], J.N. Usov, A.V. Sharikov, and A.V. Fedorov: "Media education can be considered as educational practice aimed at developing media competence, critical and thoughtful treatment of mass media with the view of acquiring self-organization skills, self-education of citizens capable of forming their own opinions based on varied media information. Media education will enable them to gain access to required information, to analyze it, learn to define economic, political, social and/or cultural priorities presented in the mass media. Media education teaches to interpret and create media texts, choose the most convenient media for communication, and, finally, to largely affect media management and media production" [Kantor, 2000].

9. **Key media education theories:** synthesis of the practical media education theory and the theory of critical thinking development.

10. **Media education model units:** the objective unit (practical media education of the audience by familiarizing them with up-to-date media technology and the audience's critical thinking development as a result of media texts analysis), the contents unit (study of media devices, introduction to media creation, development of practical and process-oriented media texts production skills in TV, print media and Internet), the result unit (media competence development of the audience).

11. **Organizational forms:** media education integration into educational, out-of-school and leisure activities, organization of media education courses for school teachers in the region, organization of film clubs for school students and youths, support of school-youth Internet sites, press, TV, etc. The series of television programs "Palace Time" has become "a model of media

education and media creation since it's a product of pupils' and Ural university students' active participation" [Kantor, 2009]. There is a children's animation studio "Attraction" (mentor – S. Ainutdinov).

12. Teaching methods:

- according to knowledge sources: *verbal* (lecture, narration, dialogue, explanation, discussion), *visual* (illustration and demonstration of media texts), and *practical* methods (media practice);
- according to the cognitive level of activity: *explanatory-illustrative* (teachers give some information about media; the audience accepts the information), *reproductive* (teachers use various tasks and media related activities for students to acquire the necessary skills), *problem-solving* (problem analysis of situations or a media text to develop the audience's critical thinking), *searching or heuristic, research methods* (students' research and creation). The preference is given to practical methods.

13. Media education program contents:

- familiarization with media, acquisition of basic process-oriented media skills;
- development of the audience's abilities to analyze and comprehend media texts;
- development of the audience's media creativity (including the ability to create media texts).

14. **Application fields:** out-of-school education – studios, circles, school-youth media (television, press, radio, Internet, etc.); teachers' extension courses.

1. Name of the Media Education Centre: Ural Centre for Media Culture and Media Education (<http://www.urfomediacenter.ru>). Founders: Institute of Regional Policy (Yekaterinburg), Media Union of the Ural Federal District, Russian State Vocational Pedagogical University, Ural State University, Ural Department of Russian Union of Cineastes; partners: Russian Institute of Culturology, Russian Association for Film and Media Education, Yugor State University, district television company "Ermak", etc.

2. **Year of establishment, location:** 2006, Yekaterinburg.

3. **Financing sources:** as a public noncommercial organization the Ural Centre for Media Culture and Media Education does not have a direct state, regional or municipal financing, and depends mainly on the sponsorship of different funds and business organizations. Regional media information support (the press, TV, radio, Internet), including the journal "Ural Federal District".

4. **Direction:** Doctor of Culturology, Prof. N.B. Kirillova

Natalja Kirillova (born February 8, 1954): brief creative biography

Head of the Ural Centre for Media Culture and Media Education, Director of the Ural Centre for Media Culture and Media Education, Doctor of Culturology (2006), Professor of Ural State University, chief editor of the journal *Ural Federal District*, Honored Art Worker of the Russian Federation (2005), Member of the Russian Association for Film & Media Education and the Russian Union of Cineastes. N.B. Kirillova graduated from Magnitogorsk Pedagogical Institute and studied at the Film Expert Faculty of All-Russian State Institute of Cinematography. She taught literature in a secondary school and later in a music vocational school of Magnitogorsk. In 1978-1983 she worked as a senior teacher at the Faculty of Aesthetics of Magnitogorsk Mining-and-Metallurgical Institute. From 1996 till 1999 she was an Associate Professor, Professor, and Vice-Rector of Yekaterinburg Drama Institute. From 1996 till 1999 she worked as a General Director of the Sverdlovsk Regional Film and Video Production Association; from 1999 till 2000 she was Director of Sverdlovsk State Television and Radio Company. Numerous publications of N.B. Kirillova (in collections of scientific papers, journals, such as the *Soviet Screen*, *URFO*, *Pedagogika*, *Media Education*, etc.) are dedicated to the problems of cinema art, media culture, and media education. She has been an initiator and participant of a number of scientific conferences.

Bibliography (N.B. Kirillova's books in Russian):

Kirillova, N. *The Role of Cinema at Literature Lessons and in Upbringing Children*. Magnitogorsk, 1979.

Kirillova, N. *Using Films in University Teaching. Teachers' Guidelines*. Magnitogorsk, 1981.

Kirillova, N. *Motion Picture Art in the System of Moral and Aesthetic Education of Students*. Magnitogorsk, 1982.

Kirillova, N. *Time. Memory. Films*. Yekaterinburg, 1991.

Kirillova, N. *Screen Art in the System of Scholar Training*. Yekaterinburg, 1992.

Kirillova, N. *Theory and Practice of World Cinema Art. Teacher Edition*. Yekaterinburg, 1992.

Ural Films. Yekaterinburg, 1993.

Kirillova, N. *Social and Cultural Ural*. Yekaterinburg, 2000 (together with A.D. Kirillov).

Kirillova, N. *Film Metamorphoses*. Yekaterinburg, 2002.

Kirillova, N. *The Phenomenon of the Ural Film*. Yekaterinburg, 2003.

Kirillova, N. *Media Culture: from Modern to Post-Modern*. Moscow, 2005.

Kirillova, N. *Media Environment of Russian Modernization*. Moscow, 2005.

Kirillova, N. *Media Management as an Integration System*. Moscow, 2008.

Kirillova, N. *Media Culture: Theory, History and Practice*. Moscow, 2008.

<http://www.urfomediacycenter.ru>

5. **Target audience:** statesmen, public figures, journalists, politicians, scholars and scientists of various fields and schools, educators, teachers, librarians, university students and other groups of people.

6. **Chief aims:** state policy realization of building a civil society developing in the direction of humanization, coping with information inequality, exploring cultural diversity, well-directed development of the “knowledge society”.

7. Objectives:

- methodology development of the educational informational process in the Ural federal district connected with public media access;

- creation of a social cultural information bank which will contribute to the dialogue of cultures in the global media world and combine the efforts of statesmen, public figures, journalists, politicians, scholars and scientists of various fields and schools, educators, teachers, librarians, university students and other groups of people in this direction;

- multi-portal Internet resources solution and the Center users differentiation for getting prompt on-line consultations; the audience's participation in international, all-Russian and regional conferences, symposia, seminars, various competitions, forums, etc. [Kirillova, 2006].

8. **Working definition of media education:** the definition given in the UNESCO documents.

9. **Key media education theories:** cultural studies theory of media education.

10. **Media education model units:** the objective unit (public media education aimed at building a humanistic civil society; coping with information inequality, exploring cultural diversity), the contents unit (a thorough study of media culture in all senses, development of practical and functional skills in the field of media culture) [Kirillova, 2005; 2008].

11. **Organizational forms:** scientific, social-educational, publishing, instructional, consulting activities in media culture and media education; support of civil society institutes; panel discussions, workshops, including Internet-conferences on media culture and media education.

12. **Teaching methods:** according to knowledge sources: *verbal, visual, practical* methods; according to the cognitive level of activity: *explanatory-illustrative, reproductive, problem-solving, searching or heuristic, research* methods.

13. Media education program contents:

- the notion of media culture and its role in the society;
- social and cultural factors affecting the transformation of the media environment and the media world;

- media culture as a research subject;

- media culture and the 21st century myths;

- media education as a social modernization factor [Kirillova, 2005].

14. **Application fields:** a wide range of educational and cultural institutions, an audience's self-education, including Internet media education.

1. **Name of the Media Education Centre:** South Ural Media Education Centre.

2. **Year of establishment, location:** 2004, Chelyabinsk.

3. **Financing sources:** South Ural University resources, grant financing.

4. **Direction:** Journalism and Mass Media Faculty (South Ural University) leading

instructors' joint management (L.P. Shesterkina, A.V. Minbaleev, E.P. Sokolova).

Ludmila Shesterkina (born 1952): brief creative biography

One of the media education leaders in Chelyabinsk, L.P. Shesterkina, graduated from Orenburg State Pedagogical Institute, attended post-graduate training courses of All-Union State Advanced Vocational Training Institute for TV workers (1982). She is a PhD in History (her dissertation was dedicated to the history of television in Chelyabinsk), Professor, Member of the Russian Union of Journalists, Member of the International and Euro-Asian Television and Radio Academy, Honored Culture Worker of the Russian Federation, Dean of the Journalism Faculty of South Ural State University (Chelyabinsk), Professor of the educational centre "Modern Media Technologies". For many years L.P. Shesterkina worked in television and radio. In 2000 she participated in the American Trainee Program 'Productivity Enhancement in Television and Radiobroadcasting'. The news office in Chelyabinsk which she headed from 1999 till 2002 was one of the best news bureaus of the CIS countries and Baltic States. She is the author of the broadcasting conception 'South Ural State University - TV' – the first university broadcasting television company in Russia. The Faculty of Television and Radio Journalism (presently, the Faculty of Mass Media Communications) which she established in 2002, is a leading educational centre for training TV and radio journalists in Chelyabinsk region. She has developed guidelines and handbooks on television and radio, and founded a career development centre for television and radio workers. She often gives master classes and workshops for working TV and radio journalists. L.P. Shesterkina is a laureate of the 'Man of the Year' contest (1999) and the gubernatorial award, numerous honor certificates and journalistic competitions. She has publications in collections of scientific papers and journals on the problems of media, television, radio, and media education. She participated in international and Russian conferences dedicated to the questions of media, journalism, information society, and media education.

5. Target audience: people at large, priority groups – students (including media experts), young people, teachers, journalists.

6. Chief aim: building an integrated media education space in the socio-cultural sphere of the region, training a media competent generation.

7. Objectives:

- preparing young people for life in the modern information society; supporting effective media education of young people, teachers; training media competent citizens; training them for full inclusion and participation in the mass communications;
- bridging the gap between media specialists and media teachers;
- professional retraining of media specialists, additional education of working journalists in the form of workshops, courses, retraining courses together with editorial offices and in collaboration with independent press institutions;
- advanced vocational training of public offices workers in media education;
- teacher training, media education courses for teachers;
- research, development and promotion of new forms and methods of media education;
- collaboration between other Russian and foreign media education centers [Regulation ..., 2004, p. 2-3].

8. Working definition of media education: the definition given in the UNESCO documents.

9. Key media education theories: socio-cultural, protective/inoculative and practical theories of media education.

10. Media education model units: the objective unit (media education of students and people at large aimed at building an integrated media education space in the socio-cultural sphere of the region; training a media competent generation), the contents unit (study of media culture, development of practical and process-oriented skills, media texts production skills), the result unit (development of the audience's media competence).

11. Organizational forms: scientific, social and educational, publishing, instructional, organizational and consultative activities in media education; organization of extension courses, panel discussions, workshops and Internet conferences.

12. Teaching methods: according to knowledge sources: *verbal, visual, practical* methods; according to the level of cognitive activity: *explanatory-illustrative, reproductive, problem-solving, searching or heuristic, research* methods. Practical methods are preferred.

13. Media education program contents:

- mass media and their function in the development of the society;
- legal regulation of mass media;
- 21st century mass media, the social function of mass media;
- media education and media culture;
- media safety, information security;
- media languages;
- technologies of media texts production [Alvares, 2004, p. 4-7].

14. Application fields: a wide range of educational and cultural institutions. By the way, following the model of the Chelyabinsk Media Education Centre there was created a media education centre in Kopeisk (Chelyabinsk region) in 2009 which united teachers from different schools of the city. Since then there has been issued a media education newspaper (print and on-line version) in Kopeisk. In 2009 and 2010 there were held scientific conferences in Chelyabinsk and Kopeisk including a section dedicated to media education. In recent years Chelyabinsk has become one of the most rapidly developing centers for regional media education. One can't but mention the vigorous activity of I.A. Fateeva, Head of the Journalism Department (Chelyabinsk State University), Doctor of Philology (2009), Member of Russian Association for Film & Media Education, Member of the Russian Union of Journalists. She is the author of a monograph dedicated to the questions of media education [Fateeva, 2007], in which she offered a synthetic (compositive) theory of media education instead of the practical one [see also Fateeva, 2008, p. 140-147].

1. Name of the Media Education Centre: Media Education Centre (Irkutsk).

2. Year of establishment, location: 1999, Irkutsk.

3. Direction: Dr. L.A. Ivanova.

Ludmila Ivanova (born March 28, 1962): brief creative biography

L.A. Ivanova graduated from Irkutsk State Pedagogical Institute of Foreign Languages (1984). PhD in Education (1999): defended a dissertation on the topic 'Education of Media Competent Adolescent School Students by Video (at French Lessons)', associate professor (2001), member of East-Siberian Centre for Education Development, member of International Science Academy of Pedagogical Education, and of Russian Association for Film & Media Education.

Since 1984 she worked as a school teacher of French, since 1986 as a lecturer, and since 2002 as a head of the Education Department of Irkutsk State Linguistics University. At present L.A. Ivanova is working on a research project 'Training Media Educated Intending Teachers in the System of Lifelong Pedagogical Education'. She is head of the department 'Problems of School and University Media Education' at the East-Siberian Centre for school teachers and university readers.

Media education problems are studied at the Education Department within the framework of the theory of education course, course papers and diplomas. Sample topics of graduates' diplomas are: 'Lifelong Personal Media Education', 'Media Education in Russia: from History of Development', 'Teenagers and Mass Media Communications', 'Development of Personal Information Culture in the Open Educational Environment', 'Pedagogical Conditions of Developing Students' Media Competence in High School' and others.

L.A. Ivanova is the author of a number of books and articles on media education, and a participant of Russian and international conferences and workshops.

Bibliography (L.A. Ivanova's books in Russian):

Ivanova, L. *Media Education: from History of Development: Guidelines*. Irkutsk, 1997.

Ivanova, L. *Didactical Material to the Course 'French and Media Education' (an integrated course for 7th form students): Guidelines*. Irkutsk, 1999.

5.Target audience: linguistics university students, school teachers.

6. Chief aim: development of students' foreign language communicative competence and media competence.

7. Objectives:

- specification of methodological grounds for studying the problems of lifelong media education of intending foreign language teachers and interpreters;
- research of personal media competence development in the system of lifelong education;

- systematization of media education theories and technologies;
- research of gender stereotypes of mass media perception [Ivanova, 2008, p.46].

8. Working definition of media education: the definition given in the UNESCO documents.

9. Key media education theories: cultural studies theory of media education, theory of critical thinking development.

10. Media education model units: the objective unit, initial diagnostic unit, contents unit (students get factual and theoretical knowledge and skills necessary for interpretation, analysis and evaluation of media texts), final diagnostic unit, result unit (development of the audience's media competence).

11. Organizational forms: scientific, social-educational, publishing, instructional, organizational and consultative activities in media education; organization of workshops and conferences.

12. Teaching methods:

according to knowledge sources: *verbal, visual, practical* methods; according to the level of cognitive activity: *explanatory-illustrative, reproductive, problem-solving, searching or heuristic, research* methods. Problem-solving, research and practical methods are preferred.

13. Media education program contents:

- basic media education terms;
- genesis and development of modern mass communication media;
- a system of exercises, tasks, role and business games aimed both at studying foreign languages and media education (using photos, shots, pictures, art reproductions of famous French artists' pictures, music tracks, posters, promotional flyers, composite photos, animation films, ads, short films, authentic video clips, TV news, entertainment programs, feature films, amateur (school students') videos);
- guidelines on conducting lessons which integrate studying foreign languages with media education; audio-visual training, shooting practice, working experience in global interactive telecommunication networks [Ivanova, 2009, p. 284].

14. Application fields: educational institutions of different types, teachers' extension courses.

1. Name of the Media Education Centre: Department of Film/Photo/Video Creation of Omsk State University.

2. Year of establishment, location: 2010, Omsk (though the department members have been studying theory and practice of media education since 1990s, when the university began training specialists of the qualification "Public Artistic Creativity" with the specification "Art Director of a Film/Photo/Video Studio").

3. Financing sources: public finances, grants.

4. Direction: N.A. Bykova (acting head of the department), N.F. Hilko.

Nikolay Hilko (born October 10, 1959): brief creative biography

Doctor of Education (defended a dissertation at Moscow State University of Culture on media education in 2007), associate professor of the Department of Film/Photo/Video Creation of Omsk State University. N.F. Hilko is a member of Russian Association for Film & Media Education, a grant laureate of the Russian Humanitarian Scientific Fund (1997-2005, 2008), the Russian Fund of Fundamental Research (2002-2004) and the "Integration" fund.

In the focus of his pedagogical research are pupils' photo creation, audio-visual culture and media education. Now he is working on the problem of "Cultural-Ecological Creation Determination in Screen Media Education Activities". He is the author of numerous books, handbooks and articles on media creation, screen culture, media education published in journals ('*Art and Education*', '*Media Education*', '*Cultural Life of South Russia*', '*Personality. Culture. Society*' and others) and in collections of scientific papers, university training schemes.

Bibliography (N.F. Hilko's books in Russian):

Hilko, N. *Development of Teenagers' Image Perception of the World*. Omsk, 1994.

Hilko, N. *Multi-Artistic Acquisition of Photo Creation. Creation Training Scheme*. Omsk, 1998.

Hilko, N. *Photo Creation*. Omsk, 2000.

Hilko, N. *Audiovisual Culture: Dictionary*. Omsk, 2000.

Hilko, N. *Role of Audiovisual Culture in Personal Creative Self-Fulfillment*. Omsk, 2001.

Hilko, N. *Composition in Audiovisual Arts. Handbook*. Omsk, 2002.

Hilko, N. *Screen Culture: Media Systems and Technologies*. Omsk, 2003.

Hilko, N. *Development of Audiovisual Creativity: Psychological and Social Aspects*. Omsk, 2004. 158 P.

Hilko, N. *Socio-Cultural Aspects of Screen Media Creation*. Moscow, 2004.

Hilko, N. *Ecology of Audiovisual Art*. Omsk, 2005.

Hilko, N. *Pedagogy of Audiovisual Creation in the Socio-Cultural Sphere*. Omsk, 2008.

5.Target audience: students, teachers of additional educational institutions, cultural institutions' workers, school students, young people.

6. Chief aim: efforts integration of the higher education system, additional education and culture, and media experts in media education.

7. Objectives:

- developing the audience's skills to find, transfer, accept, and create information (media texts) using audio-visual, multi-media technology;
- familiarizing the audience with the basics of audio-visual and media culture, its role in the modern society.

8. Working definition of media education: the definition given in the UNESCO documents.

9. Key media education theories: synthesis of the practical media education theory and the cultural studies theory.

10. Media education model: the objective unit (practical media education of the audience through their mastering of media technology), the diagnostic unit, the contents unit (study of media technology, the essentials of media creation, development of practical, process-oriented skills to create media texts: film, video, photo, TV and other media texts), the result unit (development of the audience's media competence).

11. Organizational forms: media education integration in educational, out-of-school and leisure activities, organization of media festivals, exhibitions of students' works.

12. Teaching methods according to knowledge sources: *verbal, visual, practical* methods; according to the level of cognitive activity: *explanatory-illustrative, reproductive, problem-solving, searching or heuristic, research* methods. Practical methods are preferred.

13. Media education program contents:

- correlation of audio-visual culture concepts in the context of social and personal aspects; structure and functions of audio-visual culture;
- audiovisual culture as a system of creative personal orientation, creative function of audiovisual communication in the system of media interaction;
- artistic and engineering approaches to audio-visual creation;
- social and ethno-cultural aspects of audio-visual creation;
- rehabilitation-educational, ecological basics of personal development in audio-visual creative activities;
- changes in personal development in audio-visual creation;
- developing the audience's skills in media creation, skills to create their own media texts of different types and genres [Hilko, 2001; 2004].

14. Application fields: institutions of higher education, additional education (studios, circles, school-university media), teachers' extension courses.

1. Name of the Media Education Centre: Media Education Centre - 'Perm Cinemateque'. (<http://www.permcinema.ru/news/text/?id=240>)

2. Year of establishment, location: 2006, Perm.

3. Financing sources: various, including book-office takings. Project participants: film studio "New Course", Perm region administration, Supporting and Developing Fund of Perm Region Cinema Art "Perm Film", the S. Eisenstein Foundation (Moscow), Central Film Museum (Moscow), Regional Festivals Supporting Fund (Moscow), Russian Union of Cineastes, National Association for Festivals, European Coordination of Film Festivals (Brussels), embassies and

consulates, libraries, educational institutions, non-profit public organizations. Regional media information support (print press, TV, radio, Internet).

4. Direction: P.A. Petchenkin.

Pavel Petchenkin (born 1956): brief creative biography

A famous Russian documentary film maker, member of the Russian Union of Cineastes. P.A. Petchenkin graduated from Perm Polytechnic Institute (1978). He used to be engaged in literary work and slide films; worked as a Perm television director (since 1986). He founded an independent film studio "New Course" (since 1987). Today this film studio is the only professional studio in Perm which endeavours to keep up the traditions of film production. P.A. Petchenkin is a repeated prize winner of international film festivals, President of the international documentary film festival "Flahertiana" that is aimed at practical and theoretical support of documentaries of the genres founded by Robert Flaherty. In recent years he actively studies the problems of media education in Russia.

<http://www.permcinema.ru>

5. Target audience: every segment of population including students and teachers of different educational institutions.

6. Chief aims: integration of educationalists' and media experts' efforts to develop media education in the region; promotion of the local cultural environment for the creative projects development in audio-visual culture, personal self-fulfillment, deprovinciation of people's world outlook, encouragement of public activity through enlightenment and education by cinema art, accessibility of the majority of people to world cinema masterpieces.

7. Objectives:

- educational and informational services in audio-visual culture, media education;
- support of festival, film club and amateur film movements;
- the audience's familiarization with cinematograph as a popular art and with media technologies;
- development of the audience's aesthetic perception and critical evaluation of film/media texts;
- teaching the basics of media psychology, media education and media creation;
- development of new methods, media courses and programs for all levels of education intended to be used in educational practice (e.g. a teachers' program 'Unique Shot').

8. Working definition of media education: the definition given in the UNESCO documents.

9. Key media education theories: synthesis of the aesthetic and practical media education theories, and the theory of the audience's critical thinking development.

10. Media education model: the objective unit (development of the audience's media competence and media creation by their familiarizing with modern media technologies, and development of the audience's aesthetic taste and critical thinking while analyzing media texts); the content unit (study of cinema art history and modern cinema, media technologies, basics of media creation; development of practical and process-oriented skills), the result unit (development of the audience's media competence).

11. Organizational forms: media education integration in educational, out-of-school and leisure activities of the audience, organization of film/media educational courses for school teachers, organization of film clubs for school students and young people, supporting the Internet site, etc.

12. Teaching methods:

according to knowledge sources: *verbal, visual, practical* methods; according to the level of cognitive activity: *explanatory-illustrative, reproductive, problem-solving, searching or heuristic, research* methods. Practical methods are preferred.

13. Media education program contents:

- the audience's acquaintance with cinema art and media culture in the whole;
- development of the audience's capacity for aesthetic analysis of film/media texts;
- media creation development (including skills to create media texts);
- acquisition of media educational skills (for teachers).

7. Application fields: specialized film clubs and movie theatres, additional educational institutions – studios, circles, school-youth media (TV, print media, radio, Internet sites, etc.),

teachers' extension media educational courses. In 2008 Perm Institute of Arts and Culture enrolled the first students with a qualification - "Film and Video Creation".

Conclusions

The comparative analysis of the models and functions of the media education centres showed that despite having some definite differences and peculiarities, they have the following common features:

- differentiated financing resources (public financing, grants, business organizations, etc.) and regional media information support;
- presence of famous Russian media teachers heading the media education centres;
- a target audience of a wide age-specific and professional range (with the predominance of students of different educational institutions, teachers, media experts);
- the chief aim of a media education centre is multi-aspect, as a rule, but in the whole, it can be generalized under a common assertion – development of the audience's media competence. And under media competence of a person we mean "a sum-total of an individual's motives, knowledge, skills, abilities (indicators: motivation, contact, information, perception, interpretation/evaluation, activity, and creativity) to select, use, critically analyze, evaluate, create and spread media texts of different types, forms and genres, and to analyze complex phenomena of media functioning in the society" [Fedorov, 2007, p. 54].
- the objectives of the media education centres are also varied, but in the whole, there predominate the objectives aimed at developing media competence of different social groups: development of the audience's skills to find, transfer, accept, and create media information (media texts) using television, video, computer and multi-media technologies; teaching the audience to acquire and critically analyze media information; delivering courses in media education for teachers; support of festival, film club and amateur film movements and others.

Also one can point out some common functions of the media education centres:

- educational work, organization and realization of research projects, conferences, and publishing activities;
- as a working definition of media education they use either the definition given in the UNESCO documents or any other close terminology;
- as a key media education theory they refer to a synthesis of the practical and cultural studies media education theories, the theory of the audience's critical thinking development, or a theory similar to the practical theory including some elements of other theories, e.g. the theory of media activity;
- a basic media education model usually consists of the following components: the objective unit (development of the audience's media competence), the contents unit (theory: development of the audience's motivation, knowledge about media culture; practice: development of the audience's perception and analytical skills, and media creativity skills), the result unit (level enhancement of the key media competence indicators); and as for the diagnostic unit (level detection of the audience's media competence), it is not necessarily included but is often implied;
- the organizational forms are aimed at media education integration into educational, out-of-school and leisure activities of the audiences, media educational courses for teachers; organization of film/media clubs for school students and young people, support of school-youth Internet sites, print media, TV, etc.; holding of panel discussions, seminars, workshops, training courses, conferences, festivals, competitions on media education topics; publishing monographs and handbooks;
- the teaching methods are manifold both according to knowledge sources (*verbal, visual, practical* methods) and according to the level of cognitive activity (*explanatory-illustrative, reproductive, problem-solving, searching or heuristic, research* methods). Though practical methods are preferred;
- major areas of the media education program contents are in character with the above-mentioned objectives and aimed at the audience getting a wide range of knowledge about media culture, developing the abilities to percept, critically analyze, and comprehend media texts, encouraging media creation, mastering media educational skills (for teachers);
- media education programs application fields normally cover a broad range of educational and cultural institutions (inclusive of the audience's self-education, e.g. with the help of media

educational Internet sites).

Our analysis also showed that the media educational models offered by leading Russian media educators are similar to the ones of their foreign colleagues [see Baran, 2002], however they definitely have some peculiarities, such as a more tolerant attitude to studying the aesthetic/artistic scope of media culture.

Anyway, the media education centres have a common aim to enhance the level of all the basic indicators of the audience's media competence: motivation, contact, information, perception, interpretation/evaluation, activity, and creativity.

Thus, a personality with a high level of media competence (though some scholars prefer to use the terms 'media culture level', 'media literacy', or 'media educational level' instead of the term 'media competence', it testifies a terminological pluralism characteristic of the media educational process) evinces the following media competence characteristics:

1. **Motivation:** a wide range of genre, subject-based, emotional, epistemological, hedonistic, intellectual, psychological, creative, ethical, aesthetic motives to contact media flows, including:

- media texts genres and subject diversity, including non-entertaining genres;
- new information search;
- recreation, compensation, and entertainment (in moderation);
- identification and empathy;
- his/her own competence confirmation in various life activities and media culture;
- search of materials for educational, scientific, and research purposes;
- aesthetic impressions;
- readiness to apply efforts when reading, comprehending media contents; philosophic/intellectual, ethic, and aesthetic dispute/dialogue with media message authors, and critical estimate of their views;

- learning to create his/her own media texts by studying creation of professionals;

2. **Contact:** frequent contacts with various types of mass media and media texts.

3. **Information:** knowledge of basic terms, media communication and media education theories; media language peculiarities, genre conventions, essential facts from media culture history, media culture workers, clear understanding of mass communication functioning and media effects in the socio-cultural context, the difference between an emotional and well-grounded reaction to a media text.

4. **Perception:** identification with the media text author, basic components of the 'primary' and 'secondary' identifications being preserved (excluding a naive identification of the reality with the media text contents), i.e. an ability to identify with the author's position which enables to anticipate the course of events in a media text.

5. **Interpretation:** an ability to critically analyze media functions in the society with regard to varied factors based on highly developed critical thinking. Media text analysis based on the perceptive capability that is close to 'comprehensive identification', an ability to analyze and synthesize the spatiotemporal form of a media text; comprehension and interpretation implying comparison, abstraction, induction, deduction, synthesis, critical appraisal of the author's opinion in the historical and cultural context of the work (expressing reasonable agreement or disagreement with the author's point of view, critical assessment of the moral, emotional, aesthetic, and social value of a media text, an ability to correlate the emotional apprehension with conceptual judgment, extend this judgment to other media genres/types, connect the message with their own and other people's experience, etc.). This reveals the critical autonomy of a person (irrespective of public opinion on the media), his/her critical analysis of the message based on high-level information, motivation, and perception indicators.

6. **Activity:** practical skills connected with selecting, creating and spreading media texts (including individual and collaborative projects) of different types and genres; active self-training ability.

7. **Creativity:** creativity in different activities (perception, game, art, research, etc.) connected with media.

The greater part of the indicators can be generalized under a common term of *activity* (perceptive, intellectual, practical) connected with mass media and media education.

The diversity of the media education models does not exclude a possibility to generalize them

by building a certain compositive model with the objective, diagnostic, contents units (theory and practice) and the result unit. A different matter is that not in every media education model one can distinguish all the units. For instance, in some media education centers created within the walls of 'houses of youth creation' and leisure centres of practical orientation, the theoretical and diagnostic aspects are given less attention than in the media education centres functioning within universities or research studies institutes.

Our generalized model of media education (Fig. 1) is based on the cultural studies, practical, semiotic, ethic, and critical media education theories, that confirms the conclusion that modern teachers often synthesize different theories (e.g. a synthetic theory of media activity). As a matter of fact, this model (Fig. 1) represents a synthesis of the analyzed theories [Fedorov, 2007]: socio-cultural, educational-informational and practical-utilitarian models, and reflects modern media educational approaches, offered both by Russian and foreign scholars.

Modern media education models lean towards making the best use of media education potentialities depending on their aims and objectives; they are varied and can be wholly or partially integrated into the educational process. Besides, they do not only observe the general didactic principles of education (upbringing and all-round development of a personality in studying, scientific and systematic approaches to teaching, knowledge availability, learning in doing, visual instruction, self-education encouragement, life-oriented education, long lasting and sound knowledge, positive emotional background, individual approach in teaching, etc.), but also some specific principles connected with media contents. Among them one can mention the unity of emotional and intellectual personality development, a person's creative and individual thinking development. Whereas the teaching methods are aimed at taking advantage of potential media culture opportunities, as the use of hedonistic, compensatory, therapeutic, cognitive-heuristic, creative and simulation media culture potentialities enables the teacher to involve the audience in perception and interpretation of media messages, spatial-temporal analysis and visual structural analysis of a media text. Moreover, reference to the present day media situation which alongside with some negative aspects (low-quality mass culture content, etc.) opens wide opportunities for teachers connected with using video recording, computers, and Internet that approximate a contemporary viewer to the status of a reader (personal, interactive communication with media).

The methods proposed for the realization of the modern media education models are usually based on units (blocks or modules) of creative and simulation activities which can be used by teachers both in class and out-of-school activities. A significant feature of the analyzed models is their wide integration: at schools, colleges, universities, additional training institutions, leisure centres. Moreover, media education lessons can be conducted in the form of lessons, electives, special courses, either integrated with other school subjects, or used in clubs' activities.

References:

1. Alvares, N. (2004). *Man in the Media World. Safety in Mass Communications*. (In Russian). Chelyabinsk: South Ural State University, 13 p.
2. Baran, S. J. (2002). *Introduction to Mass Communication*. Boston-New York: McGraw Hill, 535 p.
3. Fateeva, I. (2007). *Media Education: Theoretical Basis and Practical Realization*. (In Russian). Chelyabinsk: Chelyabinsk State University Publishing House, 270 p.
4. Fateeva, I. (2008). *Media Activity Theory as an Alternative to Traditional Media Education Theories*. (In Russian). In: *Media Education – from Theory to Practice*. Tomsk: Tomsk Institute of Information Technologies, p. 140-147.
5. Fedorov, A. (2007). *Media Competence and Critical Thinking Development of Pedagogical University Students*. (In Russian). Moscow, 616 p.
6. Hilko, N. (2001). *Role of Audio-Visual Culture in Personal Creative Self-Fulfillment*. (In Russian). Omsk: Russian Institute of Culturology Publishing House, 446 p.
7. Hilko, N. (2004). *Socio-Cultural Aspects of Screen Media Creation*. (In Russian). Moscow: Russian Institute of Culturology Publishing House, 96 p.
8. Ivanova, L. (2008). *Media Education at the Education Department (Irkutsk State Linguistics University) – a Retrospective Analysis and Development Prospects*. (In Russian). In: *Jubilee. Education Department of Irkutsk State Linguistics University: History and Modernity*. Irkutsk: Irkutsk State Linguistics University Publishing House, pp. 36-46.

9. Ivanova, L. (2009). Media Education Technology and Audio-Visual Mass Media Communications at French Lessons. (In Russian). In: *21st Century Educational Technologies*. Moscow: Russian Academy of Education, p. 262-265.
10. Kantor, A. (2009). *Conceptual Framework of Media Education Development in Sverdlovsk Region*. (In Russian). <http://www.omo-ps.ru/text/90>
11. Kirillova, N. (2005). *Media Culture: from Modern to Post-Modern*. (In Russian). Moscow: Academic Project, 448p.
12. Kirillova, N. (2006). *Ural Centre for Media Culture and Media Education*. (In Russian). <http://www.urfomediacycenter.ru>
13. Kirillova, N. (2008). *Media Culture: Theory, History and Practice*. (In Russian). Moscow: Academic Project, 496 p.
14. *Regulations for the State Educational Institution of Higher Professional Education "South Ural State University"*. (2004). (In Russian). Chelyabinsk: Chelyabinsk State University, 4 p.
15. 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, 1999, p. 273-274.
16. Zhilavskaya, I. (2009). *Media Education of Young Audiences. Tomsk*. (In Russian). Tomsk: Tomsk Institute of Information Technologies, 322 p.

УДК 378

Российские уральские и сибирские медиаобразовательные центры

Александр Федоров

Таганрогский институт имени А.П. Чехова, филиал Ростовского государственного экономического университета, Российская Федерация
Профессор, доктор педагогических наук
E-mail: mediashkola@rambler.ru

Аннотация. Сравнительный анализ моделей и функций медиаобразовательных центров показал, что, несмотря на некоторые определенные различия и особенности, они имеют следующие общие черты:

- дифференцированные источники финансирования (государственное финансирование, гранты, коммерческие организации, и т.д.);
- наличие известных преподавателей, руководящих данными центрами;
- целевая аудитория широкого возрастного и профессионального диапазона (с преобладанием студентов разных учебных заведений, преподавателей, специалистов средств массовой информации);
- главная цель центра медиаобразования многоаспектна, но в целом может быть обобщена – это развитие медиакомпетентности аудитории. И под медиакомпетентностью человека мы понимаем совокупность мотивов индивида, знания, навыки, умения (показатели: мотивация, общение, информация, восприятие, интерпретация / оценка, активность и творчество), чтобы выбрать, использование, критически анализировать, оценивать, создавать и распространять медиатексты различных типов, форм и жанров, а также анализировать сложные явления массовой коммуникации и социума;
- цели деятельности центров медиаобразования также разнообразны, но в целом, там преобладают цели, направленные на развитие медиакомпетентности различных социальных групп;

Ключевые слова: медиаграмотность; учителя; Россия; медиакомпетентность; Урал; Сибирь.

ISSN: 2219-8229**E-ISSN:** 2224-0136**Founder:** Academic Publishing House *Researcher***DOI:** 10.13187/issn.2219-8229

Has been issued since 2010.

European Researcher. International Multidisciplinary Journal



Moscow Media Education Centers for Non-professionals in the Media Fields

Alexander Fedorov

Anton Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute, Russian Federation

Prof. Dr. (Pedagogy)

E-mail: mediashkola@rambler.ru

Abstract. The analysis of the basic media education models used in Moscow media education centers has shown that nowadays the synthetic media education models are most typical; they are based on the synthesis of the sociocultural, educational and informational, practical and utilitarian models. And they lean towards the maximum usage of media education potential depending on the aims and objectives; they are characterized by variability, and the capacity to entirely or partially integrate into the education process. The suggested media education technology is based as a rule on blocks or modules of creative and role play/gaming assignments for the teachers to use both in school and out-of-school activities. An important peculiarity of the analyzed models is that they have a wide field of application: schools, universities, institutions of additional education and leisure activity. Media studies may be organized in the form of lessons, optional classes, and special courses integrated into different school subjects, or used in school societies.

Keywords: Russia; Moscow; media education literacy; media culture; media competence.

Introduction. The comparative analysis of Russian media education centers is closely connected not only with their goals and objectives but also with the typology problem of media education theories. In this connection Irina Fateeva suggests using a generalized term “action / activity theory” instead of the traditional pool of such theories (cultural studies theory, semiotic, socio-cultural, aesthetic, practical and other theories). This dominant practical approach is aimed at:

- adequate appreciation of media texts as human production, understanding of their origin and circulation, their critical assessment and well-grounded judgment of them;
- participant observation of mass media social functioning (both on the system and component levels), the audiences’ media participation as conscious media consumers;
- dialogue-oriented media participation based on modern technologies;
- media creation based on the audience’s participation in media education projects of a varied scale” [Fateeva, 2007, p. 34; Fateeva, 2008, p. 140-147].

Having analyzed the media education theories developed by media educators from different countries Irina Fateeva concluded that “to derive a media education theory from communication theories is not only unreasonable but also destructive since that initially causes conceptual disunity of teachers and their pupils intensified by moral and ethical problems: after failing to reach a consensus in the dispute the teachers are apt to impose their arguable views on the audience” [Fateeva, 2007, p. 25-26].

Such obvious rejection of conceptual approaches to media education is far from being undoubted. And the categoricity of the assertion also sounds bewildering: why are teachers sure “to impose their views”? Can the mutual process of correct comparative analysis of different theories and/or conceptions together with the audience fail to be fruitful?

Moreover, a thorough examination of each theoretical media education conception shows

that all of them include media activity/action in a way, as a practical component of education.

On the one hand, we could deny with Irina Fateeva the theoretical peculiarities of this or that media education centre and confine ourselves to mentioning the unified “theory of media action” which is indeed characterized by a wide degree of generalization (and, neither Yury Usov nor Lev Pressman would object to its definition/formulation). But on the other hand, one cannot avoid in this case the loss of “creative individuality” of this or that media education centre, e.g. the aesthetically/artistically oriented media education conception of Yury Usov.

The total number of Russian most significant media education centers is more than ten. In this article we analyze the activities of Moscow media education centers. Besides we took into consideration chiefly the media education centers whose activities (in a varying degree) are aimed at **mass media education**. That is why we describe the activities of numerous Moscow faculties of journalism, film and advertisement which train exclusively media professionals.

At the same time, we analyze the work of the Moscow State University media education centre exactly because during the last 7-8 years its leaders have attempted to extend the traditional scope of professional media education by arranging systematic (especially during the last two years) activities and events aimed at mass media education of school students and teachers.

Brief characteristics of Moscow media education centers

Thus, we single out five leading Moscow media education centers:

- Screen Arts Lab of Artistic Education Institute of the Russian Education Academy;
- Media Education and Technical Teaching Means Lab of the Educational Methods and Contents Institute of the Russian Academy;
- The Moscow City experimental platform “Media Education Technologies and New Teaching Forms in the Modern Educational Institution”;
- Labs of experimental research coordination of the General Secondary Education Problems Centre of the Educational Methods and Contents Institute of the Russian Academy;
- Faculty of Journalism, MSU;
- Public organization – League of Young Journalists of Russia (YUNPRESS).

It should be also mentioned that the majority of the Moscow media education centers’ staff are members of the Russian Association for Film & Media Education (<http://edu.of.ru/mediaeducation>) which unites hundreds of school teachers, university teachers, additional education institutions’ workers, culture and non-profit public organizations’ workers from different Russian cities.

1. Name of the Media Education Centre: Screen Arts Lab of Artistic Education Institute of the Russian Education Academy (<http://www.art-education.ru/otd-dop-ekran.htm>).

2. Year of establishment, location: 1974, Moscow.

3. Financing sources: state funding (till 1992), state funding and grants of different funds (since 1992).

4. Direction: Professor Dr. Yury Usov (1974-2000); Dr. Larisa Bazhenova (since 2000).

Yury Usov (28 July, 1936 – 27 April, 2000): Brief Biography

During many years Prof. Dr. Yury Usov was an undisputed leader of Russian media education movement, a board member of the Russian Association for Film & Media Education.

Two years after graduating from the Cinematography Faculty of the All-Union State Institute of Cinematography (1972) he successfully defended a Ph.D. thesis and became Head of the Film and Television Lab (the Artistic Education Institute of the Education Academy). He initiated a number of wide-scale experiments in film education in many schools of the Russian capital in the first half of the 1980s. It was he who gave a thorough and detailed description of the **aesthetic/artistic theory of media education**.

Prof. Dr. Yury Usov actively promoted media education in schools, Moscow Cinema Lyceum, teachers’ training courses in film education; he supervised PhD. students’ research, wrote a number of books on the theory and methodology of film and media education in schools.

His first articles were published in the 1970s in Russian collections of scientific works and journals (*Soviet Screen*, *Pedagogika*, *Public Education*, *Television and Radio Broadcasting*, *Specialist*, *Arts and Education*, *Art in School*, and others). He took part in several international conferences on film education and artistic education; was one of the organizers of the Russian-British seminars on media education in the middle of the 1990s.

Bibliography (Yury Usov’s books in Russian):

Usov, Y. (1980). *Methology of Using Film Art for Aesthetic Development of Senior School Students (Grades 8-10)*. Tallinn.

Usov, Y. & Rudalev, V. (1983). *Methology of Using Film Art in Educational Process*. Moscow.

Usov, Y. (1986). *Program of the Optional Course "Basics of Cinema Art" (Grades 9-11)*. Moscow.

Usov, Y. (1987). *Film Art in the Aesthetic Development of School Students (Grades 7-10)*. Tallinn.

Usov, Y., Bazhenova, L. et al. (1991). *The Basics of Audiovisual Culture*. Moscow.

Usov, Y. (1993). *The Basics of Screen Culture*. Moscow.

Usov, Y. (1994). *In the World of Screen Arts*. Moscow.

<http://edu.of.ru/mediaeducation>

<http://edu.of.ru/medialibrary>

Books, articles about Y. Usov (in Russian):

Fedorov, A. (2003). Media Pedagogy of Y. Usov. In: *Art and Education*. № 3, p. 65-74; № 4, p. 78-95.

Fedorov, A., Tchelysheva, I., Muryukina, E., et al. (2007). *The Aesthetic Conception in Russian Media Education and Creative Heritage of Y. Usov*. Taganrog.

Larisa Bazhenova: Brief Biography

Ph.D., member of the Russian Association for Film & Media Education. Worked as senior scientific associate for the Screen Arts Lab of the Artistic Education Institute of the Russian Education Academy. After Y. Usov's decease (2000) she became head of the laboratory in the present-day Artistic Education Institute of the Russian Education Academy. Under the supervision of Prof. Usov she repeatedly took part in practical experiments in film education of school students. Used to teach in the Moscow Cinema Lyceum for some years. Now teaches in different educational institutions of Moscow. Participated in many Russian and international conferences.

Larisa Bazhenova is the author of numerous articles on film education published in Russian journals: *Primary School, Art and Education, Art in School, Specialist, Family and School, Media Education et al.*

Bibliography (Larisa Bazhenova's books in Russian):

Bazhenova, L. (1992). *In the World of Screen Arts*. Moscow.

Bazhenova, L. (1995). *Our Friend, the Screen. Issue 1 and 2*. Moscow.

Bazhenova, L. (2004). *Media Education of the School Student (Grades 1-4)*. Moscow.

<http://www.art-education.ru/otd-dop-ekran.htm>

<http://edu.of.ru/mediaeducation>

<http://edu.of.ru/medialibrary>

5. Target Audience: school students of different age-groups, school teachers.

6. Chief aim: research of screen arts' potential (film, TV, video) in students' artistic education and media education, personality development on art media texts.

7. Objectives:

- research and analysis of media education experience;
- experimental, aesthetic, ethical, audio-visual, emotional and intellectual media education of school students developing: various types of active thinking (imaginative, associative, logical and creative thinking); perception, interpretation, analysis, and aesthetic appreciation of media texts; need for media language acquisition in communicating with both screen and traditional arts products and mass media; need for verbal communication to exchange views on the acquired information, and in artistic and creative activities; abilities to impart the knowledge gained at media education lessons; skills to represent the results of their personal perception of different arts, the surrounding world via communication technologies in the form of multimedia and audio-visual (video creation, computer-generated imagery) and written texts;
- holding of conferences and seminars on media education;
- arranging of optional and compulsory media education courses for schools students, teachers' extension courses;
- post-graduate media education research.

8. Working definition of media education:

Y. Usov defines *media education* as "a system of using mass communication and information media (press, radio, film, TV, video, computers, and photography) in a student's individual development. The system itself, unlike the traditional school subjects aimed at knowledge acquisition, suggests in the first place introducing the artistic and creative activities shaping the

student's emotional and intellectual development" [Usov, 1998, p. 55]. He also introduced the concept of "audio-visual culture as a definite system of the student's levels of aesthetic development on the screen arts material: needs level, education level and audio-visual thinking level" [Usov, 1989a, p. 21].

9. Key media education theories: aesthetic and cultural studies media education theories.

10. Media education model units: ascertaining experiments aimed at detecting the initial levels of students' of different ages aesthetic development in screen arts; "forming" experiments aimed at school students' aesthetic film/media education; final ascertaining experiments aimed at detecting the changes occurred in the course of the "forming" experiments. In general, Y. Usov's model integrates the study of screen, traditional arts and communication technologies. The model contents are defined by "the concept of the aesthetic culture as a system of the students' emotional and intellectual development levels of imaginative, associative and logical thinking, perception of fiction and fact, interpretation skills, media evaluation skills, need for artistic and creative activities on the material of the traditional arts and various mass media (film, TV, video, press, radio, computer and multimedia technologies)" [Usov, 1998, p. 56].

According to Y. Usov, this model can be realized in the form of specialized and integrated media education. Moreover, the model can be applied in different variations and correlations, and that is by itself, in our opinion, very essential namely for Russia (due to different living conditions in big cities and remote regions, financial instability of education).

Usov's model is directed at the effective development of such important aspects of basic *personal culture* as: active thinking (including imaginative, creative, logical, critical, and associative thinking); perception, interpretation, assessment and analysis of media texts; need for media language acquisition and qualified usage; need for verbal communication in the course of media information perception; knowledge communication skills and perception/reflection sharing skills via media [Usov, 1998, p. 56].

Yury Usov [Usov, 2000a] is also the author of the educational model of virtual thinking development based on the unity of video production and reflection on its results. The perception and analysis of the art/screen media text is achieved by video production of a picturesque scene; video material editing/montage; detecting of semantic, emotional interrelations between discrete elements; conception development of the watched episode; opinion development and verbal communication; a coherent analysis of the screen version and so on [Usov, 2000a, p. 3-6].

The concept of virtual reality has greatly changed of late. It used to be considered as something similar to artistic reality but due to the intensive development of computer technologies the virtual reality does actually appear on the inner screen of the person's mind, linking him/her with any media text, either his/her own or somebody else's.

That prompted the idea of the so-called virtual thinking which, according to Y. Usov, is able to resolve the contradictions between the level of achievements in the field of the art's aesthetic impact and the present day man's readiness to actively use these possibilities: both at specialized lessons and personally when perceiving and interpreting multivariate space-and-time reality.

The virtual thinking is closely connected with the history of the screen arts development, and with all types of studying the space-and-time reality (montage, audio-visual, space-and-time, screen). Undoubtedly, the development of the virtual thinking is one of the progressive fields of media education in the modern information society.

An important feature of Y. Usov's model is the integration of screen, electronic and new ICT in the systems of basic and additional education, and in out-of-school students' activities.

11. Organizational forms: media education integration into school students' academic, out-of-school and leisure activities. Here four types of activities are distinguished: 1) learning about media arts and their functioning in the society; 2) looking for a media text message communicated through the space-and-time form of narration; 3) interpreting the results of perception, aesthetic evaluation of a media text; 4) artistic and creative activity in screen arts [Usov, 1989a, p. 7-8].

12. Teaching methods:

According to the knowledge sources: *verbal methods* (lecture, description, debate, explanation, discussion); *visual methods* (illustration, demonstration of media texts); *practical methods* (practical assignments on media material). According to the level of cognitive activity: *explanatory and illustrative methods* (the teacher gives some information about the media, media culture, and the audience assimilate the information); *reproductive methods* (the teacher works

out a system of various exercises and tasks on media texts for the students to master the methods of solving them); *problem-solving methods* (problem analysis of some situations or media texts aimed at developing the audience's critical thinking); *heuristic, research methods* (the teacher creates conditions for the students' research and creative learning). Preference is given to students' media texts perception and analysis, to the system of role-play/creative lessons, practical lessons in video filming, etc.

13. Media education program contents (based on the key concepts of media education: *media agency, media category, media technology, media language, media representation, media audience*):

- introduction to media education (the definition of media education, media text, the main criteria for its evaluation, media creation, etc.);
- media reality in school media education (means of the visual image, media culture and the model of its development, etc.);
- man and environment, the possibilities for its study, comprehension and identification (correlation between the perceptive units, different means of establishing these interconnections; information space, its interpretation through word, music, image, etc.);
- technologies improving the human environment and modeling the human mind (media technology development, modeling of the world and the human mind, etc.)
- philosophic, aesthetic, and cultural evaluation of mass media; the peculiarities of the digital society, the narration and impact of modern media, modern ICT potential, etc.

14. Application fields: Compulsory and optional subjects (in specialized educational institutions (lyceums, vocational schools); teachers' extension courses), society classes (clubs, studios, institutions of additional education and leisure). The film/media education programs can be applied within the framework of artistic and aesthetic subjects (*World Artistic Culture, Basics of Media Culture, etc.*), literature, history, foreign language studies, etc. For instance, the subject *Media Studies* can be part of different school subjects, or can be taught as an independent special course. Since the problem of training professional media teachers in Russia has not been solved yet, such a varied approach is logical for Russian media education.

1. Name of the Media Education Centre: Media Education and Technical Teaching Means Lab of the Educational Methods and Contents Institute of the Russian Academy (<http://www.mediaeducation.ru>).

2. Year of establishment, location: 1965, Moscow.

3. Financing sources: state funding (till 1992), state funding and grants from different funds (since 1992).

4. Direction: Prof. Dr. Lev Pressman (1965-1993), Prof. Dr. Ludmila Zaznobina (1993-2000), Prof. Dr. Alexey Zhurin (2000-2004), Dr. Elena Bondarenko (2004 – now).

Lev Pressman (1924 – 1996): Brief Biography

One of the founders of the 'practical branch' of media education in Russia, Doctor of Education (1981), Professor (1982), Member of the Russian Union of Filmmakers. He graduated from Kuibyshev Pedagogical Institute (1948). Used to work as a school teacher (in the 1940s-1950s). Since 1960 began working at the Academy of Pedagogical Sciences of RSFSR (later – the Russian Academy of Education) where he headed the Lab of Technical Teaching Means from 1965 to 1993. In his old age he was chief research officer of the Russian Academy of Education.

For many years Lev Pressman initiated and headed numerous media education projects. He is the author of many books on the problem of using media in school. In the course of several decades he succeeded in developing an effective system of using ICT in school teaching literature and Russian, and an extensive film reader for literature classes. Lev Pressman composed scripts for more than 150 educational films, TV programs, diapositive films; had several teaching aids on media education published. He had his articles published in Russian journals: *Pedagogika, Cinema Art, Soviet Screen, Literature in School, Russian in School, Public Education, Family and School* and others, and also in scientific collections of articles. Frequently participated in different scientific conferences.

Bibliography (Lev Pressman's books in Russian):

Pressman, L. (1965). *Film and Television Education for Developing Students' Speech*. Moscow.

Pressman, L. & Kisenkov, V. (1972). *ICT in School*. Moscow.

Pressman, L. & Poltorak, D. (1972). *The Blue Screen Educates. ICT in School*. Moscow.

- Pressman, L. & Solovjeva, E. (1972). *School Film Amateur Club*. Moscow.
 Pressman, L. (1972). *School Radio Centre*. Moscow.
 Pressman, L. (1975). *Literature Room in School*. Moscow: Prosveschenie.
 Pressman, L. (1976). *ICT at Literature Lessons*. Moscow.
 Pressman, L. (1979). *Basics of Using ICT in School Teaching*. Moscow.
 Pressman, L. (1988). *Teaching Methods of Using ICT: Screen and Sound ICT*. Moscow.
 Pressman, L. (1993). *Video Recording in School*. Moscow.

Ludmila Zaznobina (1939-2000): Brief Biography

Doctor of Education, Professor, Ludmila Zaznobina headed the Lab for ICT Education and Media Education in the Russian Academy of Education from 1993 to 2000. For many years she supervised the experiment of media education and using ICT in Russian schools. She was one of the leading authors and the editor of the collective monograph 'Media Education Integrated into Compulsory Education', the author of the project 'Media Education Standard' (1998) for Russian secondary schools.

Ludmila Zaznobina is the author of many books on media education integrated into compulsory secondary school subjects, and teaching methods of chemistry. Her books were published in such Russian journals as *Public Education*, *Chemistry in School*, *Pedagogika*, *Educational ICT* and others.

Bibliography (Ludmila Zaznobina's books in Russian):

- Zaznobina, L. (1981). *Screen Aids in Teaching Chemistry*. Moscow.
 Zaznobina, L. (Ed.) (1996). *Media Education*. Moscow.
 Zaznobina, L. (Ed.) (1999). *Media Education Integrated into Compulsory Education*.

Moscow.

Zaznobina, L. (Ed.) (2000). *School ICT Equipment in Modern Conditions*.

<http://edu.of.ru/mediaeducation>

<http://edu.of.ru/medialibrary>

<http://www.mediaeducation.ru>

Alexey Zhurin (born September 30, 1955): Brief Biography

Doctor of Education (2005), member of the Russian Association for Film & Media Education. A. Zhurin graduated from Moscow State Pedagogical Institute (1977), worked as a teacher, deputy headmaster, research assistant (since 1998 – as a senior research fellow) of the Media Education and Technical Teaching Means Lab of the Educational Methods and Contents Institute of the Russian Academy. From the second part of 2000 to 2004 he headed this laboratory. Since 2004 he has been deputy director of research in the Educational Methods and Contents Institute of the Russian Academy. The main field of his research is developing the theory of making and using ICT methods in teaching chemistry and media education. He is the author of a number of articles on media education published in such Russian journals as *Pedagogika*, *Chemistry in School*, *Media Education* and others. He has also a number of published books on ICT; often took part in conferences and workshops.

Bibliography (Alexey Zhurin's books in Russian):

- Zhurin, A. (1999). *Self-Tuition Manual for Computer Users in Questions and Answers*. Moscow.
 Zhurin, A. & Milutina, I. (1999). *Computer Basics*. Moscow.
 Zhurin, A. (1998; 1999). *Windows 95 for School Students and Computer Novices. Microsoft Office 2000 for School Students and Novice Computer Users*. Moscow.
 Zhurin, A. (2002). *Lesson of Inorganic Chemistry from Cyril and Mephody: Software Multimedia Teaching Tool*. Moscow.
 Zhurin, A. (2003). *Computer Literacy: Practical Guide for School Teachers*. Moscow.
 Zhurin, A., Bondarenko, E. & Milutina, I. (2004). *ICT in Modern School Teaching*. Moscow.
 Zhurin, A. (2004). *Computer in the Chemistry Schoolroom*. Moscow.
 Zhurin, A. (2004). *Media Education of School Students at Chemistry Lessons*. Moscow.
 Zhurin, A. (2009). *Integrated Media Education in the Secondary School (Natural Sciences)*. Moscow.
<http://www.mediaeducation.ru>
<http://edu.of.ru/mediaeducation>
<http://edu.of.ru/medialibrary>

Elena Bondarenko (born June 10, 1962): Brief Biography

Candidate of Education (1997), member of the Russian Association for Film & Media

Education. After graduating from the Film Critic Faculty of All-Union State Institute of Cinematography (1985) worked as a scientific assistant in the Lab of Screen Arts in the Artistic Education Research Institute of the Russian Academy of Education. Since 2004 she has been head of the Media Education and Technical Teaching Means Lab of the Russian Academy of Education. She is the winner of scientific grants of the Russian Humanitarian Scientific Fund (2000-2002, 2004-2006) and the program 'Renovation of the Humanitarian Education in Russia' of the 'The Open Society' Institute (1994). She was an organizer and leader of the training group at the workshops 'Media-95' (Russia - UK) and 'Media Education and the Problems of Educational Television' (Krasnaya Pachra, 1996), an expert of the All-Russian Scientific School 'Media Education and Media Competency' (2009). Participated in scientific conferences of the Russian Association for Film & Media Education and six media education festivals. Her research is focused on the development of teenage media culture. She is the author of numerous articles, teaching aids and programs on film and media education, has publications in such Russian journals as *Specialist*, *Pedagogika*, *Standards and Monitoring in Education* and others.

Bibliography (Elena Bondarenko's books in Russian):

Bondarenko, E. (1994). *Dialogue with the Screen*. Moscow.

Bondarenko, E. (1994). *Excursion into the Screen World*. Moscow.

Bondarenko, E. (2000). *Theory and Methods of Social and Creative Rehabilitation by Audiovisual Culture Means*. Omsk.

Bondarenko, E. (2001). *Creative Rehabilitation by Media Culture Means*. Omsk.

Bondarenko, E. (2003). *In the World of Cinema*. Moscow.

<http://edu.of.ru/mediaeducation>

<http://edu.of.ru/medialibrary>

<http://www.mediaeducation.ru>

5. **Target Audience:** school students of different age-groups, school teachers.

6. **Chief aim:** preparing school students for living in the information society (information competency and competent usage of data flows) through media education integrated into the system of compulsory education.

7. Objectives:

- research and analysis of media education experience;
- holding of conferences and workshops on media education problems;
- developing of media education courses for school students, teachers' extension courses;
- post-graduate media education and ICT education research supervision;
- teaching the audience (school students, teachers) to accept and process media information (in wide sense);
- developing the audience's (school students', teachers') critical thinking, understanding of the implied meanings of media texts, conscious resistance to mass-media manipulations;
- out-of-school information inclusion in the context of general compulsory education, in the system of the knowledge and skills formed within school subjects;
- developing students' skills to find, prepare, hand over and accept the required information, also using ICT (computers, modems, faxes, multimedia, etc.) [Zaznobina, 1996, p. 73; Zaznobina, 1998].

8. **Working definition of media education:** the former amorphous definition of media education offered by E. Zaznobina (media education is the preparation of 'students for the life in the information environment by the intensification of media educational aspects while teaching different school subjects' [Zaznobina, 1998]) was replaced in the 2000s by a more systematized and strict definition offered by A. Zhurin. 'Media education is a pedagogical science which studies the mass media impact on children and teenagers and deals with theoretical aspects of preparing students for meeting with the media world; practical cooperative activity of the teacher and students preparing children and teenagers to use the media and to understand the role of mass media in culture and perception of the world; an educational sphere consisting in the knowledge of the mass media role in culture and perception of the world, and skills of effective interaction with media content' [Zhurin, 2005, p. 51].

9. **Key media education theories:** practical theory, theory of developing critical thinking, and semiotic theory of media education.

10. Media education model units:

To a great extent L. Zaznobina's media education theory coincides with the media education

approach of V. Polevoy who proved in his research that students' thinking on the audio-visual level of perception will be considerably activated only on condition that they are given an opportunity to independently (to a certain or full extent) estimate and make out the essential and the inessential, the required and the accidental on the screen; to analyze, synthesize and generalize what has been seen [Polevoy, 1975, p. 8]. The traditions of the media education model offered by L. Zaznobina are being developed now in the Media Education and Technical Teaching Means Lab of the Russian Academy of Education. Thus, the model of media education integrated with the system of compulsory education suggests the following components: objective, contents, activity, technology and regulation [Zhurin, 2005, p. 30].

11. Organizational forms: media education integration into compulsory school subjects.

12. Teaching methods: According to the knowledge sources: *verbal methods, visual methods, practical methods*; according to the level of cognitive activity: *explanatory and illustrative methods, reproductive methods, problem-solving methods, heuristic, research methods*. The methods of integrated media education depend on the used educational means and their aims, organizational forms of the educational process. The alterations caused by integration on the level of these components lead to alterations in teaching methods. Moreover, alongside with the organizational forms that prompts the modification of the inner contents of teaching methods. The principal modification consists in the practical realization of the informational equality between the teacher and the students against the background of the participants' free choice of bifunctional educational means of the didactic process consisting in using bilateral analysis of the educational material presented by the chosen educational aids. The result is that the methods well-known to *the teacher* get enriched with the new techniques which ensure a peculiar interpenetration of different methods [Zhurin, 2005, p.37]. Preference is given to the synthesis of theoretical and practical assignments: information search and systematization, information conversion from visual into verbal forms and vice versa; information transformation, information search for errors, media texts review, information search for the message, ICT literacy, etc.

13. Media education program contents (based on the key concepts of media education: *media agency, media category, media technology, media language, media representation, media audience*):

- media education assignments integrated into compulsory primary school subjects;
- media education assignments integrated into compulsory subjects of the general secondary school.

As a result, according to the media education standard offered by L. Zaznobina, school leavers are supposed to be able:

- to understand tasks in different wordings and contexts;
- to find the required information in different sources;
- to systematize the offered information or the self-obtained information on the given characteristics;
- to collect and systematize subject information during a long period of time (term, school year or any other time cell);
- to convert visual information into verbal system;
- to transform information, modify its content, form, sign system, data carrier and so on, depending on the communication purpose and the intended audience;
- to apprehend communication purposes, directivity of the information flow;
- to give argumented opinions;
- to find errors in the obtained information and correct it;
- to tolerate alternative view points and to give sound arguments (for and against the opinion);
- to review and announce media texts;
- to ascertain associative and practically expedient relations between media texts/messages;
- to distinguish the message in the media text and to dejoin it from "white noise";
- to make an outline of the media text, to suggest the form of its presentation in accordance with its contents;

- to extract data from the offered information and to present them list-form or in any other form;
- to operate (even on the primitive level) these tools of data preparation, transmission and accessing [Zaznobina, 1996, pp. 75-76; Zaznobina, 1998].

14. Application fields: secondary education institutions. The following objectives of media education (integrated into humanitarian subjects and natural sciences of the school curriculum) are emphasized: educational information on this or that field of knowledge

(irrespective of the information source or carrier); information transmitted through different communication channels available to school students; ICT of information creation, transformation, reservation, transmission and operation [Zaznobina, 1996, pp. 74-75].

1. Name of the Media Education Centre: Moscow City Experimental Platform “Media Education Technologies and New Teaching Forms in the Modern Educational Institution” of the Experimental Research Coordination Lab in the General Secondary Education Centre of the Contents and Teaching Methods Institute (Russian Academy of Education) (<http://art.ioso.ru>).

2. Year of establishment, location: 2001, Moscow.

3. Financing sources: state, municipal funding, grants.

4. Direction: Dr. Svetlana Gudilina.

Svetlana Gudilina: Brief Biography

Head of the Experimental Research Coordination Lab in the General Secondary Education Centre of the Contents and Teaching Methods Institute (Russian Academy of Education), Ph.D., member of the Russian Association for Film & Media Education. Svetlana Gudilina is the research supervisor of the Moscow city experimental platform “Media Education Technologies and New Teaching Forms in the Modern Educational Institution”. She teaches a university course ‘Using ICT in Education’ in Moscow State Pedagogical University.

Svetlana Gudilina has a number of publications (including teachers’ guides, programs) on the problems of integrated media education, media education and arts in school. Frequently took part in scientific conferences. Designer of the web-site: <http://www.art.ioso.ru>, <http://www.art.ioso.ru>, <http://edu.of.ru/mediaeducation>, <http://edu.of.ru/medialibrary>

5. Target Audience: school students of different age-groups, students, teachers, kindergartens’ educators (basic platforms: School № 858, School № 1173, Kindergarten № 2435, innovation web: Schools №№ 511, 515, 574, and 1405).

6. Chief aim: to train pupils, students, teachers to sensibly interact with audio-visual media texts as well as with printed texts, to develop communicative and analytical skills working with different text forms, to form creativity through positive media within media education integrated into compulsory school subjects and in the process of self-education as well.

7. Objectives:

- research and analysis of media education experience;
- holding of conferences and workshops (including remote videoconferences) on media education problems;
- creating media education courses for school students, pedagogical university students, teachers, kindergartens’ educators;
- helping students to obtain actual independence of mass media manipulations;
- making students active participants of communication in the modern society as well as in the future society;
- developing students’ media competency, i.e. their abilities to expert information search and interpretation; abilities to analyze, critically interpret and create media texts; use media for self-education, in creative projects and intellectual potential enhancement.

8. Working definition of media education: the definition given in the UNESCO papers.

9. Key media education theories: practical theory, theory of developing critical thinking, and semiotic theory of media education.

10. Media education model units: administrative, cultural, teaching and methodical, educational and scientific components.

11. Organizational forms:

- city, regional seminars run by teachers-experimentalists; workshops on media education for educators and school administration with the framework of teachers’ extension program;
- Internet-seminars for pupils and teachers;
- annual scientific practical conference ‘Educational Technologies of the 21st Century’;
- annual school students’ teleconference ‘World’s Culture in the Internet’;
- regional educational project ‘Media Festival’;
- teachers-experimentalists’ participation in the system ‘President’s Prize’, ‘Moscow Grant’;
- creation of Media Education Technologies Bank;
- master-classes including media education elements, discussions of video recorded lessons

for the channel 'Stolitsa Plus';

- master-classes at All-Russian Exhibition Centre;
- realization of the program for pedagogical university students 'ICT in Teaching';
- experimental site support: <http://art.ioso.ru>.

For instance, there were organized seminars on different topics for primary school: *Media Education Technologies in Primary School*, *Audio/Video Recording in Primary School*, *How to Work with Children's Journals*, etc. For general and secondary school the following topics were chosen: *ICT and Media Education*, *Media Education Integrated into Compulsory Education*, *Teaching with Media* (chats, Internet-seminars, teleconferences, presentations, round work tables, etc.), *Didactic and Teaching Requirements to Smart Board Usage*, *Cinema Art Through Creation*, *Using Internet Resources in the Classroom*, *How to Become a Journalist*, *Educational Environment of School and Mediatheque*, *The Principle of Visualization in Media Education Technologies*, *Development of Media Education Competences*. For pre-school institutions: *Media Education in the Kindergarten*, *Information and Communication Environment in the Media Educational Aspect*, *Development of Communicative Skills in the Media Educational Aspect*, *Game in the Media Educational Aspect* and others [Gudilina, 2009 <http://art.ioso.ru/index.php>].

12. Teaching methods:

According to the knowledge sources: *verbal methods*, *visual methods*, *practical methods*; according to the level of cognitive activity: *explanatory and illustrative methods*, *reproductive methods*, *problem-solving methods*, *heuristic*, *research methods*. Preference is given to research methods and the methods developing the audience's critical thinking (reflective methods of assessment, comparison and identification of information and media texts), practical methods (ICT literacy development which helps to understand mass media messages and objectives from inside).

13. Media education program contents: (deals with the key concepts of media education: *media agency*, *media category*, *media technology*, *media language*, *media representation*, *media audience*):

- School № 511: *Communicative Competency Development in the Aspect of Media Education*;
- School № 515: *The Role of ICT and Mass Media in the Media Educational and Communicative Competence of School Students*;
- School № 574: *The Realization of the Socialization Principle in Educating with Media Technologies*;
- School № 858: *Media Education Integration into Basic School Subjects*;
- School № 1173: *Modern Means of Education in the System of Media Education and Communicative Didactics* (Primary School) and *Media Education and Internet Technologies Integration for the Development of School Students' Communicative Competence*;
- School № 1405 (*Inspiration*): *The Role of Media Education in Teaching the Arts* [Gudilina, 2007, p. 11].

So, each school involved in the experiment works on a definite theme of the general program of the media education centre.

In the city kindergarten № 2435 another experiment is being carried out on the topic: *The Development of Communicative Culture in the Media Educational Aspect in the Preschool Institution*.

14. Application fields: schools, kindergartens, universities.

After several years of the experimental work in schools the experiment organizers raised a question: *What has changed in your school since the media education experiment was started?* 62 teachers and local education authority officials took part in the questionnaire. The majority of the interviewees noted the positive changes in teaching methods, intellectual and scientific growth of school teachers; in understanding how to organize students' media education, the work with e-books, etc. [Gudilina, 2009 <http://art.ioso.ru/index.php>].

1. Name of the Media Education Centre: Faculty of Journalism, Moscow State University (<http://www.journ.msu.ru>).

2. Year of establishment, location: the Faculty of Journalism (MSU) has been training media specialists since the date of its opening (1947, Moscow) but it took up mass media education only in 2009 when the direction of the faculty won a UNESCO Bureau grant in Moscow for arranging media education courses for Moscow school teachers; they presented their project for the

discussion in the Moscow City Parliament which was approved of in May, 2009 and recommended the introduction of media education courses in the city in Moscow schools.

3. Financing sources: state funding, grants.

4. Direction: Prof. Dr. Elena Vartanova.

Elena Vartanova (born December 28, 1959): Brief Biography

Doctor of Philology (1999), Professor, dean of the Faculty of Journalism (MSU) Elena Vartanova graduated from the Faculty of Journalism (MSU) (1981). She is a member of the *European Media Management Education Association*, ECCR (The European Consortium for Communication Research), IAMCR (International Association for Media and Communication Research) and the Russian Association for Film & Media Education, director of the Finnish-Russian Research Centre of journalism, mass communications and culture, editor of the Russian journals *Media@almanach* and *Meida@scop*. In 1995-2000 she was an expert of the Council of Europe. She is a laureate of scientific grants of a number of international funds and the Russian Humanitarian Scientific Fund (2006-2008). Has more than 100 articles published in Russian and foreign academic journals. Presently she researches modern media economics in the information society, supervises a media education project supported by a UNESCO Bureau grant in Moscow. She reads lectures on media economics, history of business journalism, foreign mass media.

Bibliography (Elena Vartanova's books in Russian):

Vartanova, E. (1997). *The Northern Model at the End of the Century. Press, TV and Radio of Northern Europe Countries between State and Market Regulation*. Moscow.

Vartanova, E. (1999). *The Finnish Model at the Turn of the Century: Information Society and Mass Media of Finland in the European Perspective*. Moscow.

Vartanova, E. (2006). *Encyclopedia of the World Media Industry*. Moscow.

Vartanova, E. (2009). *The Theory of Mass Media*. Moscow.

<http://www.journ.msu.ru>

5. Target Audience: students of the journalism faculty, media specialists, teachers, school students.

6. Chief aim: developing the audience's creative and critical attitude to mass media, the audience's transformation into a lifelong creative media user [Vartanova, Zasursky, 2003, p. 5].

7. Objectives:

- holding of conferences and workshops on media education problems;
- creating programs of media education courses for school / university students, and teachers;
- familiarizing the audience with the key concepts and laws of the communication theory, developing initial operational skills of media work;
- developing the audience's comprehension of media and media texts, of conscious contact with the media;
- developing media creation.

8. Working definition of media education: "Media education = protection against the media + preparation for media analysis + comprehension of media functions + conscious participation in media culture" [Vartanova, Zasursky, 2003, p. 6].

9. Key media education theories: elements of the theory of developing critical thinking, sociocultural theory, semiotic theory, cultural studies theory, practical and protectionist theories of media education.

10. Media education model units: administrative, educational and teaching, and scientific units.

11. Organizational forms: different media education courses depending on the education institution (university, school) which take into account the interconnection of different modules/stages in the education system.

12. Teaching methods: according to the knowledge sources: *verbal methods, visual methods, practical methods*; according to the level of cognitive activity: *explanatory and illustrative methods, reproductive methods, problem-solving methods, heuristic, research methods*. There dominate theoretical and practical blocks including creative assignments, role play of different types.

13. Media education program contents (deals with the key concepts of media education: *media agency, media category, media technology, media language, media*

representation, media audience):

- media categories;
- mass communication (the concept of mass communication , media language, etc.);
- media technologies;
- media reflection of reality;
- Internet as mass media [Vartanova, Zasursky, 2003, p. 9-10].

Besides they offered some rough media education programs: 1) knowledge of mass media and developing initial media user's skills; 2) developing media comprehension and constant media user's skills training; 3) conscious media participation; 4) media creation development (including the ability to create media texts) [Vartanova, Zasursky, 2003, p.7-8], and a series of media education programs for school students (2009-2010) of an apparently practical character. In the authors' opinion they can be grouped or altered depending on the target audience.

14. Application fields: the media education courses can be used in institutions of different types for: 1) continuous education, 2) school education; 3) higher education, 4) disadvantaged groups education, 5) teachers' training [Vartanova, Zasursky, 2003, p. 7].

1. Name of the Media Education Centre: public organization – League of Young Journalists of Russia (YUNPRESS) (<http://www.ynpress.com>, <http://www.mediashkola.ru>)

2. Year of establishment, location: 1996, Moscow.

3. Financing sources: private financing, grants.

4. Direction: Dr. Sergey Tsymbalenko.

Sergey Tsymbalenko (born October 14, 1949): Brief Biography

President of the regional public organization – YUNPRESS, executive director of the League of Young Journalists of Russia, Ph.D., Sergey Tsymbalenko graduated from the Philosophy Faculty of the Urals State University; worked as a staff correspondent of the newspaper *Pionerskaya Pravda* in the Urals, an instructor of the Central Council for the pioneers' organization. In 1992 was one of the founders of the first in the country children's information/news agency YUNPRESS.

Bibliography (Sergey Tsymbalenko's books in Russian):

Tsymbalenko, S., Sharikov, A., Scheglova, S. (1999). *Russian Teenagers in the Information World (Sociology Surveys)*. Moscow: Yunpress.

Tsymbalenko, S., Sharikov, A., Scheglova, S. (2006). *The Information Environment of the Russian Teenager in the Post-Soviet Period (Sociological Analysis)*. Moscow: Research Institute of School Technologies. 128 p.

<http://www.ynpress.com>

<http://www.mediashkola.ru>

5. Target Audience: school students.

6. Chief aim: developing school students' media activity (generally on the press material).

7. Objectives:

- teaching the basics of media culture to school students;
- developing school students' media creation (generally on the press material);
- organizing different festivals and competitions of school press;
- sociological research on the topic 'Children and Media'.

8. Working definition of media education: the definition given in the UNESCO papers.

9. Key media education theories: the theory of media activity resembling the practical theory of media education.

10. Media education model units: objective block (school students' involvement in media text creation), 'media activity' block (collaboration of media specialists, teachers and students aimed primarily at developing school press), result block (forming a net of school editions meant for the audience of different ages).

11. Organizational forms:

- media production (e.g. children and teenage press, Internet sites);
- educational programs (courses, seminars, master classes, workshops) on media education on the press material;
- holding of media festivals, competitions;
- publishing books on media education of school students on the press material.

12. Teaching methods - according to the knowledge sources: *verbal methods, visual methods, practical methods*; according to the level of cognitive activity: *explanatory and*

illustrative methods, reproductive methods, problem-solving methods, heuristic, research methods. But practical methods dominate.

13. Media education program contents (deals with the key concepts of media education: *media agency, media category, media technology, media language, media representation, media audience*): mass communication, media technologies; developing school students' media creation.

14. Application fields: in educational institutions of different types, culture centers, media agencies.

Conclusions. My analysis has shown that the majority of media education centers tend to the synthesis of theoretical concepts and pay with every year more attention to practical methods of media education. It is characteristic of the media education conceptions of E. Bondarenko, S. Gudilina, L. Zaznobina, E. Vartanova and Y. Zasursky, S. Tsymbalenko and other Russian media educationalists.

At the same time, the synthesis of the aesthetic and sociocultural media education models suggested by Y. Usov [Usov, 1989, 1998], for example, is now supported by such Russian media educationalists as L. Bazhenova.

Thereby, Moscow media education centers have developed a number of perspective media education models used in education of people of different social strata, especially – of school students and young people.

The analysis of the basic media education models used in Moscow media education centers has shown that nowadays the synthetic media education models are most typical; they are based on the synthesis of the sociocultural, educational and informational, practical and utilitarian models. And they lean towards the maximum usage of media education potential depending on the aims and objectives; they are characterized by variability, and the capacity to entirely or partially integrate into the education process.

The suggested media education technology is based as a rule on blocks or modules of creative and role play/gaming assignments for the teachers to use both in school and out-of-school activities. An important peculiarity of the analyzed models is that they have a wide field of application: schools, universities, institutions of additional education and leisure activity. Media studies may be organized in the form of lessons, optional classes, and special courses integrated into different school subjects, or used in school societies.

And here one should consider S. Pensin's opinion who justly warns against such typical mistakes unfortunately characteristic of some media education models: vulgar sociologism, imposition of ready stereotyped schemes, retreat from ethical problems of media texts [Pensin, 1987, p. 64].

Taking into consideration the above-examined models one can build a rough model of developing a person's media competence depending not only on the general didactic principles of education (upbringing and all-round personality development, scientific character, intelligibility, systematic character, unity of theory and practice, visualization, life-long learning, practical value, sound knowledge, positive emotional background, consideration of students' individual peculiarities, etc.) but also on some specific principles connected with media content.

Among such principles one can mention the observance of unity of the emotional and intellectual aspects in the personality development, creative abilities, and individual thinking in teaching targeted at the maximum usage of media culture potential, and based on using hedonistic, compensatory, therapeutic, cognitive and heuristic, creative and gaming potential of media texts enabling the teacher to involve the audience both in perceptive and interpretive activity; analysis of space-and-time, audio-visual media text structure, and also in media creation (creating one's own media texts of different types and genres). Plus correlation with the current media situation which alongside with its shortcomings (stranglehold of low-grade mass media production, etc.) offers teachers the challenge connected primarily with using video recording, computers, Internet, interactive media potentialities.

References:

1. Bazhenova, L. (1992). *In the World of Screen Arts*. Moscow: VIPK, VIKING, Association for Film Educators. 71 p.
2. Bondarenko, E. (1997). *The System of Audiovisual Education in Grades 5-7 of the Secondary School*. Ph.D. Thesis. Moscow.
3. Gudilina, S. (2004). Development Prospects for Media Technologies. In: *Education Technologies of the 21st Century*. Moscow: Contents and Teaching Methods Institute of the Russian Academy of Education, p. 71-78.

4. Gudilina, S. (2007). Innovation Activity in Media Education. In: *Education Technologies of the 21st Century*. Moscow: Contents and Teaching Methods Institute of the Russian Academy of Education, p. 8-13.
5. Gudilina, S. (2009). Innovation in Media Education. In: *Education Technologies of the 21st Century*. Moscow: Russian Academy of Education, p. 7-21.
6. Pensin, S. (1987). *Cinema and Aesthetic Education: Methodological Problems*. Voronezh: Voronezh State University. 176 p.
7. Polevoy, V. (1975). *Research into Efficiency of Using Educational Film Methods for Cognitive Activity Intensification*. Ph.D. Thesis Abstract. Moscow. 21 p.
8. Tikhomirova, K. (2004). Visual Aids of Education in the System of Media Education Technologies in Primary School. In: *Education Technologies of the 21st Century*. Moscow: Contents and Teaching Methods Institute of the Russian Academy of Education, p. 243-268.
9. 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, p. 273-274.
10. Usov, Y. (1989a). *Film Education as a Means of Aesthetic Education and Artistic Development of School Students*. Ph.D. Thesis Abstract. Moscow. 32 p.
11. Usov, Y. (1989b). *Film Education as a Means of Aesthetic Education and Artistic Development of School Students*. Doctoral Thesis. Moscow. 362 p.
12. Usov, Y. (2000a). Virtual Thinking of School Students in Familiarization with Different Arts. In: *Art in School*. № 6, p. 3-6.
13. Usov, Y. (2000b). Screen Arts as a New Way of Thinking. In: *Art and Education*. № 3, p. 48-69.
14. Usov, Y., et al. (1998). *The Basics of screen Culture*. Moscow. 60 p.
15. Vartanova, E. & Zasursky, Y. (2003). Russian Module of Media Education: Conceptions, Principles, and Models. In: *Information Society*. №3, p. 5-10.
16. Zaznobina, L. (1996). Media Education Standard Integrated into the Arts and Sciences of Primary and Secondary General Education. In: *Media Education*. Moscow: Moscow Institute of Advanced Training in Education, p. 72-78.
17. Zaznobina, L. (1998). Media Education Standard Integrated into Different School Subjects. In: *Standards and Monitoring in Education*. №3, p. 26-34.
18. Zhurin, A. (2005). Media Education Integration into Secondary School Curriculum. In: *Media Education*. №2, p. 29-51.

Центры медиаобразования в Москве, не ориентированные на подготовку медиаинных профессионалов

Александр Федоров

Таганрогский государственный педагогический институт имени А.П. Чехова, Россия
 Доктор педагогических наук, профессор.
 Электронная почта: mediashkola@rambler.ru

Аннотация. Анализ основных образовательных моделей, используемых в московских медиаобразовательных центрах показал, что в настоящее время синтетические модели медиаобразования наиболее типичны, данные модели основаны на синтез социокультурных, образовательных и информационных, практических и утилитарных моделей. Для них характерно максимальное использование медиаобразовательного потенциала в зависимости от целей и задач; они характеризуются изменчивостью и способностью полностью или частично интегрировать в образовательный процесс. Медиаобразовательные технологии основаны, как правило, на блоках или модулях, творческих и ролевых играх. Важной особенностью анализируемых моделей является то, что они имеют широкую область применения: в школах, университетах, учреждениях дополнительного образования и досуга. Медиаобразование может быть организовано в виде уроков, факультативов, спецкурсов и интегрировано в различные школьные предметы.

Ключевые слова: Россия; Москва; медиаобразование; центр; медиаграмотность; школа; вуз.

ISSN: 2219-8229

E-ISSN: 2224-0136

Founder: Academic Publishing House *Researcher*

DOI: 10.13187/issn.2219-8229

Has been issued since 2010.

European Researcher. International Multidisciplinary Journal



Cultural Studies

Культурология

Media Education in Russia: Past and Present

Alexander Fedorov

Anton Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute, Russian Federation

Prof. Dr. (Pedagogy)

E-mail: mediashkola@rambler.ru

Abstract.

Within the framework of conferences the reports directly concerning questions of media education, problems of the organization of multimedia databases, electronic libraries, and mediateques in libraries for children and youth were heard. Important objective for Russian media educators is to open (get it registered by the Russian Ministry of Education and Sciences) a new university major speciality (major) “Media Education” within the framework of which it will be possible to prepare professional media educators for universities and schools. Within the context of increasing interest to media education worldwide, the UNESCO program’s support, recent developments such as the introduction of a pre-service teacher training, and the systematic publication of a journal, media education has good prospects in Russia.

Keywords: Russia; media education literacy; media culture; media competence.

Introduction.

One can say that the hearth of film education in Russia was lit in 1919 when a film school was opened in Moscow. Important constituents of general media education in this country in the 1920’s were film clubs and clubs of young journalists, amateur film/photo studios. In 1925 the Soviet Cinema’s Friends Society (SCFS) was organized. A lot of well-known Russian directors like Sergei Eisenstein, Vsevolod Pudovkin, Dziga Vertov and others were in the Central Council of this society. There were about 50 SCFS’ amateur studios in Moscow that had film cameras and – 93 in St.Petersburg [Ilyichev, Naschekin, 1986, p.7]. Similar clubs where films were shown, discussed and made; lectures, exhibitions were held, worked in Astrakhan, Vologda, Rostov-on-Don, Voronezh, Tomsk, Omsk, Novosibirsk and other cities. Due to the initiative of the Central Council of SCFS in Moscow the special educational course for club leaders from different cities were taught. Zarkhi, Romm, Pudovkin and other Russian filmmakers were teaching there. Teaching manuals were published. The first All-Russian Conference of SCFS was held in 1928 with delegates from 60 cities. For several years SCFS published its newspaper “Cinema”. In 1930 this society included 110 thousand members. The SCFS’ statutes distinguished the following objectives: to study the mass audience and to teach by the means of cinema.

Simultaneously media education of pupils and students through press was developing. “The government supported this process, pursuing two main goals: the spread of the communist ideology and the liquidation of illiteracy of population (almost half of the country’s population couldn’t even read). These two goals were closely connected with each other. The role of media in a Soviet society was increasing rapidly. Dozens of newspapers and magazines published by different

schoolchildren' – and youth unions appeared. Kids-journalists often joined the clubs where professional journalists taught them to prepare articles for newspapers and magazines" [Sharikov, 1990, p.29-30]. Schools in almost all cities of Russia issued some kind of press or school papers in the 1920's.

However many of the creative attempts in Russian media education were abolished by the Stalin regime in 1934, when SCFS was closed. From the late Thirties till early Fifties on the whole only those film activities were allowed, which served aims of propaganda. However, in spite of the strict censorship, the debate clubs of SCFS developed in this way or another not only the creativity of children but also the critical thinking of the audience. Therefore they could provoke (undesirable for the regime) thoughts about life in the country and its social structure. Also cameras of some non-professional SCFS members could shoot something not very appropriate, not sanctioned by the authorities...

Media Education in Russia: Second Birth

It was not until late 1950s – early 1960s that media education was given a second birth in Russian schools and universities. The amount of institutions where courses of film education were taught was growing (Moscow, Petersburg, Voronezh, Rostov, Samara, Kurgan, Taganrog, etc.).

Beginning from 1957 film clubs began to appear again, uniting thousands of the "The Tenth Muse" lovers of different ages. In 1967 the first big seminar of film clubs' leaders from 36 cities took place in Moscow. A statute of many clubs included not only the watching and discussion of films, but studying the history of cinema, works of outstanding masters, sociological research, etc. [Lebedev, 1969, p. 52-54].

By 1967 there were about 4 thousand small amateur film studios and circles [Ilyichev, Naschekin, 1986, p.38]. Some of them became sort of media education centres. For example, they did sociological research about the role of movies in people's life, studied the history of cinema, organized film shows and discussions of films, exhibitions, made documentary, feature and animated amateur films and so on. The movement of school journalists and photographers was also given a new start.

The social and cultural situation in Russia at that time provided grounds for a great interest in cinema among school children and teachers. Video and PCs were only dreamt of in science fiction novels. Films were seldom shown on TV, (in fact there was only 1, later 2 TV channels). Therefore cinemas were crowded (statistics showed that in average, a person went to the cinema about 18 times a year), and school children went to the movies much more often than adults. For many Russians the screen was the only window into the world, cut through the still thick "iron curtain". Thanks to the production of 8- and 16-mm cameras the amateur film studios movement developed very actively until the early 1980's. Instructors or teachers of such clubs were taught at the Moscow Institute of Culture, some Pedagogical Institutes and Universities. The number of clubs and studios grew from 5 thousand (1974) to 11 thousand (1983), and the number of members of these youth groups grew from 60.000 to 120-130 thousand people [Ilyichev, Naschekin, 1986, p.53-60]. In the second half of the 1980s many of these clubs began to use videotapes for making films, that was, no doubt, easier and cheaper.

"Curricula for the basics of cinema art for schools and pedagogical institutes were written in the 60s-70s. These programs were significantly different from many programs of other subjects: their authors avoided strict regulation, dogmatic approach (...). It was emphasized in these curricula that communication with art should be enjoyable. One more important peculiarity of the programs on cinema art was that the task was not to prepare specialists in a small field, because the country did not need 50 million film critics. The objective of cinema pedagogic was to widen the spiritual, cultural world of school children, to develop their personality" [Waisfeld, 1993, p.4-5]. I agree here with I.Waisfeld who said that "classes of media teachers can be described as a dialogue. An old "teacher-centered" scheme, where a teacher is a source of knowledge and a pupil is its receiver, is broken. Both pupils and teachers get a bigger field for creativity, improvisation, for game activities. A game is treated as kind of a reality model. It helps to grasp the inner dynamics of a film, its deep roots" [Waisfeld, p.5].

However, some Russian teachers of media education still practiced outdated pedagogical approaches. For instance, A.Bernstein believed that "teaching with film is impossible without constant control of what a pupil sees on TV and in cinema theatres every day" [Bernstein, 1971,

p.7]. Here, I think, one can clearly see the similarity with viewpoints of many American media teachers (especially in the 1940s – 1970s) who also considered that the main goal of media education was a strict control, “information defense”, “inoculative approach”, aimed against the harmful impact of press, screen, etc.

In early 1980s there was a big experiment of introducing film education into the primary and middle school curriculum in some Moscow schools. Similar experiments on media education (on the press, cinema and TV materials) were conducted in summer children centres like “Ocean” and “Orlyonok”. As for the universities, lectures and practical classes for the teachers-to-be were held. Some Institutes of Teachers’ Professional Development (in Moscow, Kurgan, Tver) have also made a contribution to media education. Seminars and workshops on teaching cinema were conducted. Some universities integrated media education into courses of the aesthetic education.

Media education in Russia is not a required subject (with the exception of some secondary schools used as an experimental field and media orientated universities and faculties). Thus there is no national curriculum for media education, no standards or guidelines. Many Russian teachers still confuse media education with using media as a technical aid. Media language is seldom a topic in its own right. Only few school principals encourage the integration of media education, or support teachers’ initiative. Media education can be integrated across the curriculum into Informatics (Internet & computer application lessons), Language and Literature, Arts, or Science. Another variant is an optional autonomous media education course.

For example, Film Studies courses have been taught in Voronezh Pedagogical Institute since 1970. Then similar courses appeared in Voronezh University and Institute of Arts, and several schools. Since 1965 the film club has been working in Voronezh. Some other Russian cities and towns (Moscow, Petersburg, Kurgan, Tver, Rostov, Samara, Taganrog, etc.) have a similar structure of media education centres. As a rule, it is a net of courses on media education in universities, teachers’ training colleges, institutes, school elective subjects, film clubs in schools and community centers.

In 1967 the Council for Film Education in schools and higher educational institutes was established by the Union of Filmmakers (Moscow). It was headed first by a film critic N. Lebedev and then by Professor I. Waisfeld. He was the first Russian media educator who delivered a report on problems of media education at UNESCO conference in Rome in 1966. Some other Russian media/film educators who began their work in schools, colleges and clubs in the Sixties are: Ury Usov, Inna Levshina, Zinaida Smelkova (Moscow), Nina Gornitskaya (Petersburg), Stal Penzin (Voronezh), Uly Rabinovich (Kurgan), Oleg Baranov (Tver), Evdokiya Gorbulina (Armavir), Elvira Gorukhina (Novosibirsk) and others.

From the very start the Council tried to consolidate the efforts of media teachers-enthusiasts from different Russian cities (Moscow, Petersburg, Voronezh, Kurgan, Samara, Novosibirsk, Rostov, Taganrog, etc.). It collaborated with the Ministry of Education, Pedagogic Academy and State Committee of Cinema specifically in publishing teaching plans, curriculums, sponsored seminars, workshops and conferences. Starting from the second half of the 1960’s such conference were held in Moscow, Tallinn, Alma-Ata, Erevan, Tbilisi, Petersburg, Kiev, Kurgan, Bolshevo.

At all the stages of the media education development in Russia there were its opponents too. They were afraid that fast and awkward accomplishment of the ideas of school film education can destroy the direct contact between the screen and young audience by its importunate interference. Thus, after special training newly educated “film literate” audience would critically evaluate, not simply enjoy a film. But in order to enjoy cinema one should watch films freely, without any bias. One cannot turn a visit to a cinema theatre into the obligatory school subject. It is not right to “freeze” love of the youth for the cinema [Rybak, 1980, p.4].

However, despite of all the difficulties, the 1980s in Russia were marked by “the process of “deepening” of media education researches; transition from the description and summing up of the pedagogic experience to the revealing of psychological and/or sociological grounds of this phenomenon; the growth of the researchers’ interest to children creativeness through media. Researchers began to explore media effects on smaller children. In the 1980s their activity affected the elementary school too” [Sharikov, 1990, pp.38-39].

In the end of the 1980s the vigorous development of the video began to change the work of clubs and amateur children’s studios. VCRs and video cameras were used more and more often for making and showing films. School TV studios were emerging. In 1990 the Association of Young

Journalists was established. In 1998 the Council for Film Education was transformed into the Association for Film and Media Education. In the 1990s it joined the European Association for Audiovisual Media Education.

Today the number of members of Russian Association for Film & Media Education is about 300: primary & secondary level schoolteachers, high school, university, college, lyceum teachers & professors, leaders of film-clubs, journalists, etc. Russian Association for Film & Media Education includes also members of the Laboratories of Screen Arts and Media Education (Russian Academy of Education, Moscow). The main directions of Association's work are: integration of media literacy courses in school and universities; development of school and university curricular; teacher training programs; conferences and seminars; publications; research; maintaining web resources on media education.

At the same time, as it has already been mentioned, media education in Russia has come across numerous difficulties during the whole time of its existence (ideological, financial, technical, etc.). In the 1920s - 1980s the political and censorship control, and poor technical equipment of schools and higher educational institutions hindered media education movement. In the 1990s media teachers were granted freedom and independence for developing programs and their practical implementation. But they lacked financial and technical support. Many Russian schools and colleges in the 90s didn't have enough money for teachers' salary, not mentioning the audiovisual equipment. Moreover, still just the few universities were preparing future teachers for media education of pupils.

The drastic change in social and cultural situation in Russia effected serious alteration in media education's development. The remains of the "iron curtain" fell down. More and more Russian were getting the opportunity to travel abroad. Cinema stopped being the only window into the world. Films (including foreign films) were not a deficit anymore; you could watch them on TV on different channels. Media repertoire was satiated with American action movies. Information about film and music stars, new releases and premiers could be read in hundreds of newspaper, magazines and books. By the end of the nineties nearly every urban family owned a VCR. Computers, interactive games, Internet spread very rapidly. Thus, an uncomfortable question arised: could a school teacher, as a rule lagging behind his pupils as far as media consumption concerned, have authority in the sphere of media culture with his pupils?

But Russian media education was developing. International conferences on media education were held in Tashkent (1990), Valuevo (1992), Moscow (1992, 1995). The Screen Arts Laboratory at the Research Institute for Art Education of the Russian Academy of Education (this laboratory was headed by Professor Dr. Ury Usov until his death in April 2000) published books and teaching materials, programs on media and film education (by Prof.Dr.Ury Usov, Dr.Larissa Bazhenova, Dr.Elena Bondarenko, etc.).

Similar processes were going on in Russian film clubs in 1990s. After a long resistance by authorities (who looked at film clubs and media education movement as potentially dangerous encouragement of oppositional critical thinking) finally, in 1988 the Russian Federation of Film Clubs was officially established.

"Perestroika" years at first seemed as the golden age for film clubs. The foundation of the Federation promised an anticipated liberation from the censorship's dictatorship, an opportunity of the exchange with the best Russian and foreign films. In fact, the Film Clubs Federation began to collect its own film library, club enthusiasts were invited to regional and All-Russian seminars, conferences and festivals, famous actor and directors toured the country meeting their audience face-to-face. But the drastic growth of prices forced its rules. By the end of the 1990s even big Russian film clubs could not afford buying a new film copy from Moscow. Not to mention small film clubs in small provincial towns. Together with the film club movement the economic crisis hit amateur school film and video studios too. The vast majority of them closed down.

The publication of programs and study guides has always been an important component of media education. Moscow publishing houses ("Prosveschenie", "Pedagogica", "Detskaya Literatura", "Novaya Shkola", "Kino Center", "Iskusstvo") have published quite a monographs, programs dedicated to the issues of media education. Articles on film/media education were published in magazines "Iskusstvo Kino", "Pedagogica", "Specialist", "Ecran", etc.

One of the most active enthusiasts of literature on film education was Lev Rybak – a teacher, film critic, the chief editor of the "Kino Centre" publishing house. The author of several brilliant

cinemastes' biographies, Lev Rybak founded the book series "Cinema & School". There he published four of his books, written in an entertaining way, using the language, comprehensible both for teachers and high school students. Three of these books tackled the problem of screening Russian classical and modern literature. And in his book "Alone with a Film" L.Rybak wrote about the subjectivity of film perception. "Before I became a film critic, - Rybak wrote, - I had been a school teacher for more than 15 years. I went to the cinema with my pupils. And sometimes I was really hurt when a pupil of mine, after having seen a good film, said: "Rubbish!" evidently not considering the film to be a good one. I was mad: you can interpret a film in your own way, but try to comprehend it! Viewers' impressions of a film are always different, individual; there is no sense in trying to level them. But how can one make these impressions emerge at all and not be so poor?" [Rybak, 1980, p.6]. I must agree that this is still one of the key questions on the media education agenda though many media education researchers and teachers have tried to find an answer to it.

So, there was no scarcity of pedagogical literature. However no regular academic journal on media education has been issued till 2005. The journal of "Media Education" was set up by the Association for Film and Media Education, and Taganrog State Pedagogical Institute. The magazine offers a needed forum for the exchange of information about different forms and contents of media education, thus fostering essential coordination of efforts of Russian media educators.

As far as the research work is concerned, the Laboratory of Screen Arts at the Institute of Art Education of the Russian Academy of Education was in the lead for several decades. First doctor's theses on media education appeared in the 1960s. Researches by O.Baranov (1968), A.Karasik (1966), Y.Rabinovich & R.Rabinovich (1966) were dedicated to the problem of film education of school pupils. And V.Saperov's thesis (1969) analyzed the problem of using radio broadcasting in education. In the 1970s many dissertations about teaching audiovisual literacy were defended (U.Usov, 1974; I.Levshina, 1974; S.Ivanova, 1978; Z.Malobitskaya, 1978; V.Monastyrsky, 1979). Later studies of media education for pupils included: producing and using audiovisual means in school (L.Pressman, 1981; V.Bulavko, 1982), filmmaking by school children (U.Bozhkov, 1984; P.Genkin, 1985), social & psychological aspects (Ch.Shakeeva, 1983; N.Kirillova, 1983), morals education of teenagers (Z.Smelkova, E.Zharinov, 1986), analysis of using foreign films in media education (A.Fedorov, 1986), inter-disciplinary ties of literature and film courses (G.Polichko, 1987), employment of cinema as a complex education of pupils (N.Gutova, 1987), aesthetic education and artistic development of school children (U.Usov, 1989; G.Evtushenko, 1991, E.Bondarenko, 1994).

Theses based on the school data made way for the research of media education in universities. The most important works on film education in Universities appeared in the 1980s-1990s (S.Odintsova, 1981; S.Penzin, 1987; A.Fedorov, 1993; L.Platunova, 1995). In 2000 the first Russian thesis analyzing the foreign experience, more specifically, the theory and history of media education in the U.S., was written (A.Novikova). In the 1990s the Laboratory of Technology and Media Education (Russian Academy of Education) headed by Professor L.Zaznobina worked out a concept of school media education, integrated into the basic curriculum.

From the 1990s onwards, Russian media education specialists (U.Usov, L.Bazhenova, A.Levitskaya, G.Polichko, A.Spitchkin, A.Sharikov, A.Fedorov and others) have joined the international media educators' community, participating in international conferences for media education (held in France, Canada, Austria, the UK, Brazil, Spain, Greece, Switzerland), publishing their works in French, American, English, Australian, and Norwegian journals.

By the year 2001 the number of secondary and higher educational Russian institutions training professionals in media, has quite grown. Besides VGIK (Russian State Institute of Cinematography), School for Script Writers and Film Directors, Russian Institute of Professional Development in the Field of Film, now there are St.Petersburg State University of Film and Television, Film-Video Colleges in Sergeev Posad and St. Petersburg, film/television colleges in Irkutsk, Sovetsk, and Rostov-on-Don. Professional media education is included into the curriculum of St. Petersburg State Academy of Culture, St.Petersburg Academy of Theatre Art, Institute of Professional Development of TV & Radio Specialists (Moscow), Independent School of Cinema and Television (Moscow), Grymov's School of Advertising, Institute of Modern Art (Moscow), New Humanities University of Natalia Nesterova (Moscow), several schools of animation, etc.

First works summarizing general problems of media education, appeared in 1990s

(A.Sharikov, A.Fedorov, L.Zaznobina). In February 2000 (A.Fedorov and others) the first in Russia bilingual (Russian-English) Internet site <http://www.medialiteracy.boom.ru> (and after - <http://www.eduof.ru/mediaeducation>) on media education was created. More than 20000 people visited the site during the first 10 years of its existence.

The same year staff of the Laboratory headed by L.Zaznobina in the Russian Academy of Education opened one more Russian web site on media education.

The important event in media education development in Russia was the registration of the new specialization (minor) for pedagogical universities – ‘Media Education’ (N 03.13.30) in 2002. Since 2002 this specialization includes in education process in Taganrog State Pedagogical Institute (head of this media educational project is professor A.Fedorov, media educators: I.Chelysheva, E.Murukina, N.Ryzhykh, V.Kolesnichenko, D.Grigorova and others).

The media educators team (head is Alexander Fedorov) from Taganrog State Pedagogical Institute since 1994 published about 30 monographs (Fedorov, 2001; 2005; 2007 and others), textbooks and more than 400 articles about media education and media literacy. This team also received the research grants (media education topics) from many Russian and foreign foundation (foundation of President of the Russian Federation, Russian Foundation for Humanities, Foundation of Russian Ministry of Education, Kennan Institute (US), IREX (US), MacArthur Foundation (US), Open Society Institute (Soros Foundation, US), DAAD (Germany), Fulbright Foundation (US) and other).

In 2004 UNESCO and South Urals Media Education Center conducted the interregional round-table discussion “Media Education: Problems and Prospects” in Chelyabinsk. The participants discussed the concept and notions of media education and educational standards in this area and mapped out the ways of concerted efforts to be made by national and regional mass media in the coverage of media education problems. According to the participants, media education is a way of shaping national information and education policies and promoting information literacy, media culture of personality, and civil society. Media education problems were considered in the reports. Media education was proclaimed as one of ways of the development of a national information and educational policy, social integration, and media literacy.

The final document of the “round table” included suggestions to introduce a major specialty *Media education* with a qualification *Media educator* for universities of Russia; to develop the plan of effective realization of Media Education in various regions of the Russian Federation; to create a databank about forms and methods of media education activities with the purpose of the analysis and generalization of experience; to publish “Encyclopedia of Media and Media Education”; to support the regular release of a journal *Media Education*.

Media Education in Russia: Modern Times

In the begin of XXI century Media Education Centers or projects (including media education/literacy conferences) were created in Belgorod (A.Korochensky and others), Byisk (V.Vozchikov and others), Chelyabinsk (I.Fateeva, A.Minbaleev and others), Ekaterinbourg (N.Kirillova and others), Irkutsk (L.Ivanova and others), Krasnodar (T.Shak and others), Omsk (N.Hilko and others), Perm (P.Pechenkin and others), Samara (A.Sharikov and others), Tomsk (I.Zhilavskaya and others), Toliatti and others Russian cities.

Many projects are realized due to my colleagues from the Russian Academy of Education. A network of school mediathecas (libraries containing books, journals, audio and video cassettes, CDs, DVDs, etc.) has been created in recent years, and a number of most interesting creative network projects for schoolchildren have been launched—these directions are guided by Y. Yastrebtseva. Her colleagues, L. Bazhenova and Y. Bondarenko, aim their efforts at promoting media educational work in Moscow schools. During the lessons, play activities are often used (especially with younger children), students perform creative tasks (making a short video film, a photo collage, etc.), and have collective discussions of media texts. Similar work is going on in schools and universities of other Russian cities — Tver, Voronezh, Samara, Perm, Chelyabinsk, Rostov, Taganrog, Tambov, Krasnodar, Yekaterinburg, Volgogradsk...

For example, the recognizable symbol of media education in Voronezh is the Student Film and Video Club, where participants come to discuss especially significant or problem films — the club is led by S. Penzin, an art critic and assistant professor of the Voronezh State University. Professor G. Polichko from the State University of Management is the initiator of annual media

educational festivals for schoolchildren — with master classes, talks given by well-known figures of media culture, and collective discussions... Such festivals have taken place for about 10 years in different Russian cities.

In 2005, the Center for Media Education in the city of Togliatti organized a *Virtual Tour of the Media Land*, an Internet game for schoolchildren (http://mec.tgl.ru/modules/Subjects/pages/igra/priilog_1.doc). The participants form teams, visit some Russian media educational websites, study their content, answer questions, accomplish creative tasks, and create presentations. To find out more about the methods used in particular media educational classes your readers may visit the “Biblioteka” (*Library*) section of the Russian Association for Film and Media Education website.

The Taganrog State Pedagogical Institute was the site of the first All-Russia Research School for Youth, “Media Education and Media Competence” (October 18-25, 2009). The school was carried out with financial support from the Federal Agency for Science and Innovation within the framework of the federal programme “Scientific and scientific-pedagogical cadres innovation Russia for 2009-2013” (the head of the school was Prof. Dr. Alexander Fedorov, President of the Russian Association for Media Education and Chief Editor of the journal “Media Education”).

Sixty young scientists from Belgorod, Borisoglebsk, Irkutsk, Krasnoyarsk, Moscow, St. Petersburg, Vladikavkaz and other Russian cities participated. Young scientists from Kiev (Ukraine) and Minsk (Belarus) arrived as guests.

Russia’s leading experts in the field of professional and mass media education attended the opening ceremony and the roundtable discussion.

The purpose of the school was, firstly, to effectively educate young researchers and teachers in the best scientific and methodological advances in the field of media education, and secondly, to organize a creative dialogue on issues of media education and media competence. A third purpose was to create an integrative communicative space for young scientists through increased interpersonal contacts as well as to intensify the exchange of scientific expertise and information between young scientists.

Because applications to the school were on a competitive basis, priority was given to young researchers, teachers and graduate students under the age of 35 years, whose scientific achievements and interests were as close as possible to the themes of the school. The organizing committee selected the articles, which were then posted on the official website (<http://eduof.ru/mediacompetence>).

During “Media Education and Media Competence”, the following occurred:

- The young researchers and teachers effectively utilized modern media education theory and methodology that account for the age of the audience, and especially the use of all types of media (mass communication), technology, critical analysis of media texts of different types and genres;

- The youth audience (scientists and teachers up to 35 years of age) studied the theoretical foundations of “Media Education and Media Competence”, the basic theory of media education and the basic theoretical approaches to the critical analysis of media texts in the learning process (scientific impact);

- In the process of conducting the Research School (lectures, seminars, practical work and creative assignments), the young scientists and specialists were able to master modern methods of media education (a methodological effect). An important feature of the Research School was the combination of the expert community (distinguished scholars in the field) sharing scientific experiments with the young scientists and the possibility for mutual discussion of reports by the young scientists, including testing and questioning.

The fields of application of the results can include all areas of media education, media competence, and media literacy – in higher and at secondary schools and institutions of further education. Possible users of the scientific and methodical results are teachers, graduate students and university students, academic researchers in the field of media and media education, school teachers and libraries – in sum, a wide audience interested in themes of media education. Proposals from the Research School for methodological approaches to media education are being introduced in the educational process of higher professional education at the Taganrog State Pedagogical Institute (03.13.30, specialization “Media Education”).

Due to the principled possibility of wider use of its results, the practical significance of the All-Russia Research School for Youth, “Media Education and Media Competence” and the

conclusions of scholars, graduate students, students and teachers in the teaching process (lectures, seminars and executions of courses, degrees and dissertations) can be useful to any modern university.

Conclusions.

Within the framework of conferences the reports directly concerning questions of media education, problems of the organization of multimedia databases, electronic libraries, and mediateques in libraries for children and youth were heard. Important objective for Russian media educators is to open (get it registered by the Russian Ministry of Education and Sciences) a new university major speciality (major) "Media Education" within the framework of which it will be possible to prepare professional media educators for universities and schools.

Within the context of increasing interest to media education worldwide, the UNESCO program's support, recent developments such as the introduction of a pre-service teacher training, and the systematic publication of a journal, media education has good prospects in Russia.

References

1. Bernstein, A. (1971). Feature Film in the Classroom. Moscow: BPSK, 52 p.
2. Fedorov, A. (2001). Media Education: History, Theory and Methods. Rostov: CVVR. 708 p.
3. Fedorov, A. (2005). Media Education of Future Teachers. Taganrog: Kuchma Publishing House, 314 p.
4. Fedorov, A. (2007). Development of the Media Competence and Critical Thinking of Pedagogical University's Students. Moscow: ICOS UNESCO Program 'Information for All', 616 p.
5. Fedorov, A. (2007). Media Education: Sociology Surveys. Taganrog: Kuchma Publishing House, 228 p.
6. Ilyichev, S., Naschekin, B. (1986). Cinema Amateur Movement: The Start and Perspectives. Moscow: Iskusstvo, 110 p.
7. Lebedev, N. (1969). Film and Audience. Moscow: BPSK, 55 p.
8. Penzin, S. (1987). Cinema and Aesthetic Education: Methodological Problems. Voronezh: Voronezh University Press, 175 p.
9. Rybak, L. (1980). Alone with a Film. Cinema and School. Moscow: BPSK, 57 p.
10. Sharikov, A. (1990). Media Education: International and Russian Experience. Moscow: Russian Academy of Education, 66 p.
11. Waisfeld, I. (1993). Screen Evolution, Perception Evolution. Specialist. N 5, p. 3-6.

ISSN: 2219-8229**E-ISSN:** 2224-0136**Founder:** Academic Publishing House *Researcher***DOI:** 10.13187/issn.2219-8229

Has been issued since 2010.

European Researcher. International Multidisciplinary Journal



Media Education Literacy in the World: Trends

Alexander Fedorov

Anton Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute, Russian Federation

Prof. Dr. (Pedagogy)

E-mail: mediashkola@rambler.ru

Abstract.

Taking into account the fact that UNESCO defines media education literacy as the priority field of the cultural educational development in the XXI century, media literacy has good prospects in Russia. We can also see the fast progress of media education in other Eastern European countries. For example, Hungary, Slovakia and Czech Republic (since the beginning of the XXI century) became the first European country to introduce obligatory media education courses in secondary schools. Summing up, at the beginning of the XXI century media education in the leading world countries has reached the mass scale, supported by the serious theoretical and methodological research. However media education is still not equally spread in all of the European, African and Asian countries.

Keywords: media education literacy, media culture, media competence.

Introduction

The Genesis (1920s-1940s)

The first leader of European media education movement was no doubt, the motherland of the film art - **France**. In the early 1920s in Paris the cinema club movement emerged, with the distinct media education aims. As early as in 1922 the first national conference of the regional departments of film education (*Offices regionaux du cinema educateur*) was held in France. At one of the congresses on education it was suggested to prepare the cinema educators in universities (Martineau, 1988: 28). At the same time a lot of educational institutions were actively promoting the movement of young journalists. Thanks to C.Freinet's good graces school, lyceum and university newspapers were published [Freinet, 1927].

In 1936 the French League of Education initiated the creation of the movement for "Cinema and Youth" (*Cine-Jeunes*), which united children, participating in film discussions, developing their critical thinking and artistic taste, creative skills [Chevallier, 1980, p. 9].

Nazi occupation interrupted the intensive development of media education in France; however, after 1945 it got another impulse. The Federation of cinema clubs of France was formed (*Federation francaise des cine-clubs*). On the whole, the "practical", "aesthetical" and "protectionist" theories of media education dominated in France at that time.

The history of media education in **Great Britain** is also a few decades old. Similar to many other countries, this movement began from film education, and then embraced a wider spectrum (press, radio, television, video, advertisement, Internet).

There are several organizations in the UK that deal with various problems of media education. The British Film Institute (BFI), founded by the government in 1933 stands out among them. The educational department has conducted conferences and seminars, workshops for

teachers, accomplished amplitudinous research, published books, textbooks, and teaching manuals for many years.

In the 1930s British media education (although this term was not used at the time, here it denotes integration of mass media in education) was developing mainly according the inoculative paradigm, aimed at opposing harmful media influences.

The history of **Russian** Media Education goes back to the 1920s. The first attempts to instruct in media education (on the press and film materials, with the vigorous emphasis on the communist ideology) appeared in the 1920s but were stopped by Stalin's repressions. The end of the 1950s - the beginning of the 1960s was the time of the revival of media education in secondary schools, universities, after-school children centers (Moscow, Petersburg, Voronezh, Samara, Kurgan, Tver, Rostov, Taganrog, Novosibirsk, Ekaterinburg, etc.), the revival of media education seminars and conferences for the teachers.

Dominance of the “aesthetic concept” in the 1950s-1960s

France maintained its status of a leader in the world media education process of that period. Since 1952 the courses of audiovisual education for teachers have been taught. Due to the rapid development of radio and television the French Union of the Regional Film Education Departments (*Union française des offices du cinéma éducateur laïque – U.F.O.C.E.L.*) was renamed into the French Union of Audiovisual Education in 1953 (*Union française des œuvres laïques d'éducation par image et par le son – U.F.O.I.E.I.S.*). In 1966 the Association “Press-Information-Youth” (*Association Press – Information – Jeunesse*) was founded.

In 1963 the ideas of aesthetical theory of media education were reflected in the documents of the Ministry of Education of France. Teachers were encouraged (including the money reward) to educate their students in cinema literacy (study of the history, language, genres of the film art, technology of the film shooting, appreciation of the aesthetical quality of a film). One of the founders of media education – C.Freinet joined the discussion and emphasized that cinema and photography are not only the entertainment and teaching aid, not only the art, but the new form of thinking and self-expression [Freinet, 1963, p.12]. He believed that schoolchildren must be taught the language of audiovisual media [Freinet, 1963, p.4] the similar way they are practically taught basics of art. According to him, a person who himself can draw can appreciate the work of art of a painter better than a person who can't paint [Freinet, 1963, p.13].

Since the beginning of the 1960s the school and university audiovisual education (courses on film education were taught in 23 universities) was developing under the influence of the breakthrough of European “author's cinema”, especially the French “new wave” (*nouvelle vague*). In the cineclubs of the 1960s left-wing radical ideas enjoyed popularity, that led to the numerous conflicts with the authorities.

And though courses on film art and journalism were taught in almost all French universities, media education in schools has been optional for a long time. One of the first attempts to introduce media studies into the school curriculum was undertaken in France in the middle of the 1960s.

In 1950 in **Britain** the concept of “screen education” was first formed, when school teachers founded the Society for Education in Film and Television (SEFT). The term “screen education” came into sight internationally in the beginning of the 1960s. Before that the term “film education” was wider spread, but with the development of television many started to believe that these two screen media should be united for the educational purposes [Moore, 1969, p.10]. Under the influence of the theory of “author's cinematography”, British media education of that time was connected with the study of media as popular culture through its best examples (popular arts paradigm). At the same time ideas of M.McLuhan had a certain impact on the development of media education in Britain. And though in 1964 only a dozen out of 235 colleges of education in England and Wales offered special courses on screen arts [Marcussen, 1964, p.73], media culture in this or that form was being studied in the majority of British universities.

The main problem was to find time in the school curriculum. Screen education was successfully taught autonomously in several English schools. But still British media educators considered that it would make more sense to integrate screen education into the language arts [Higgins, 1964, p.51].

The distinct orientation of the British educators of the 1960s onto the aesthetical theory of media education might be traced in the curriculum, developed by A.Hodgkinson, with the

following objectives: to increase the understanding and pleasure of school pupils they get from television and cinema; to promote learning about the human society and recognition of individual uniqueness; to provide the self defense from commercial and other exploitation; to encourage the self expression not only through the traditional forms (speech, writing, drawing, etc.) but through the language of the screen (making films) [Hodgkinson, 1964, p.26].

Mass media education on the American continent was in its rudimentary stage until the 1950s. **Canada** is the home country of the famous media theorist - Marshall McLuhan. And it was he who developed the first in the country special course on media culture in the 1950s. The history of Canadian media education commenced with the film studies courses. Film education became a common phenomenon in Canadian secondary schools [Andersen, Duncan and Pungente, 1999, p.140]. This movement was called Screen Education. In 1968 the first organization united Canadian media educators – Canadian Association for Screen Education: CASE, a year later it held the first big national conference in Toronto. Like their British colleagues, Canadian media educators of that period relied mainly upon the aesthetic (discriminatory) theory of media education [Moore, 1969, p.9; Stewart and Nuttall, 1969, p. 5].

Still in 1911 in the **USA**, when the National Council of Teachers of English was established, teachers discussed the topic of the educational value of films [Costanzo, 1992, p. 73]. Thus, media education in the USA has to some extent existed in the form of separate directions since the 1920s (film education, media education on the material of press and radio). For instance, professor E.Dale of Ohio University promoted media education through press in the late 1930s. However such training was offered essentially at the selected departments (journalism, film) of few universities and was not widely spread. Since 1958 the program *Newspaper in Classroom* was introduced in secondary schools, which was sponsored by press through the American Newspaper Publishers Association (ANPA). 95000 teachers from 34000 schools joined it, involving more than 5 million students [Sim, 1977, p.75].

While by the end of the 1940s only 5 American universities offered film electives, at the beginning of 1950s this number doubled. And by the mid 1960s courses on radio and television were taught in 200 colleges, and the number of such courses exceeded two thousands [Marcussen, 1964, p.74].

In the 1960s media education in the USA like in many other countries (France, Canada, the UK) was centered around film education. Specifically practical, “hands-on” film education became popular, that presupposed that schoolchildren and students guided and supervised by a teacher made short documentaries and feature films on the 8mm film. This activity became possible due to the fact that comparatively inexpensive, compact amateur film cameras, corresponding film, and chemicals for its developing came on the market, followed by the rapid growth of the net of laboratories (including the school and university labs) for developing and printing films. At that time the first Association for Screen Education was organized. In 1969 Utah and Ohio universities supported the development of the series of materials for ‘critical viewing’ for integration in Oregon, Syracuse, NY, Nevada and Florida [Tyner, 1999]. Thus, film education became the first step for modern media education.

However in most cases screen education focused on media technology (e.g., students acquired skills to use video equipment) and not media culture. That is, they shot film sequences with the help of audiovisual devices, or media materials served in the classroom as an illustration for group discussions on burning social issues (for example, Vietnam war, civil rights movement, etc.). Still, even back then a lot of teachers dedicated their classes to the studies of the film language, aesthetics of a film.

Certainly, school media education was not obligatory in the USA. But teachers-enthusiasts tried to broaden the horizons of media preferences of their students, lead them out of the “vicious circle” of pop culture, and get them interested in *art house* production. They believed that thus the artistic perception of the audience might develop up to the degree of an adequate understanding of O.Wells’ and S.Kubrick’s media texts. This aesthetical approach, media as popular art in its localized choice of media spectrum had something in common with the so-called inoculative approach and civil defense approach, that had appeared in the 1930s, 1940s and was criticized by many researchers (L.Masterman, C.Worsnop and others).

The truth is, from the gamut of media, media educators were choosing exclusively **art** media texts hoping to teach the audience to appreciate “art” and disapprove “trash”. ‘Inoculative’

approach concentrated on the adverse influence of media texts, containing violence scenes and representation of other negative phenomena in society. Teachers wanted to protect their students from media's harmful impact on their moral values and behaviour.

The 1960s became 'the Golden Age' for the aesthetic approach to media education in the USA, however principally in the higher education domain. Many universities added film studies into their curricula, with contents based on the visual language, film history and works of outstanding directors. Such courses were as a rule analogues to the literature courses. But it was difficult to define the difference between a 'good' and a 'bad' film due to the ambiguity of concept of 'good aesthetic perception and taste' and a lack of criteria rubrics for the artistic value of a media text. Moreover, approaches of artistic media education, in fact, left out the information sphere of media – press, radio and TV-news. Advocates of the 'pure' art media education dispensed with such aspects as the production, distribution, regulation and consumption of media texts. But we should bear in mind, that in practice, a media educator may have integrated several directions of media education (for example, inoculative, ethics and art, - to develop the aesthetic perception and simultaneously discuss the issues of media education texts production and audience).

The first **Russian** Council for Film Education in School and Universities was created as the subdivision of the Russian Union of Filmmakers (Moscow) in 1967. As in most European countries and the USA, Russian media education of the 1960s was developing with the clear dominance of the aesthetical theory (although the Communist authorities undoubtedly tried to impose the ideological approach on them). The analysis of the artistic quality of films came up to the foreground of media classes at schools and universities. The study of media culture was to a large extent integrated with Literature courses.

From Press and Film – to Media (1970s – 1980s)

The development of media and ICT education at all its stages of existence was significantly promoted by UNESCO. In the mid 1970s UNESCO proclaimed not only its support of media and ICT education, but included media education in its list of priority directions for the next decades. The powerful theoretical impact on media education all over the world was executed by the studies of H.Lasswel and M.McLuhan. It was M.McLuhan who among the first supported the argument for importance of media literacy in the 'global village' [McLuhan, 1967, p.31-36], into which according to him, our planet would turn after the unbound distribution and mass consumption of a wide spectrum of media texts in all parts of the world.

In 1972 media education aspects were included into the program documents of the Ministry of Education in **France**. In 1975 the Institute of Training for Film Culture Development (*L'Institut de formation aux activités de la culture cinématographique – IFACC*) was established. It revived the process of media education in universities, now to a great extent, semiotics oriented. In 1976 media education was officially part of the national curriculum of secondary schools. Schools were recommended to spend up to 10% of the time on realization of this objective. In the Ministry's document of 1978 one can trace the synthesis of the aesthetic and practical concepts of media education [Chevallier, 1980, p.14].

Since 1979 media education (*education aux medias*) in France has been maintained by several French Ministries. For instance, until 1983 the Ministries of Education, Entertainment and Sports carried out the project 'An Active Young TV-viewer' (*Le Telespectateur actif*). It affected masses of population – parents, teachers, youth clubs supervisors, etc. At the same time, researchers on the television impact on adolescent audience were conducted. The organization that this project gave birth to was called APTE (*Audiovisuell pour tous dans l'éducation – Audiovisual Media in Education for All*).

An exemplary project in media education in France is the Week of Press in School that has been conducted annually since 1976. Significantly, the term 'press' is not limited to print media only, but includes also radio and TV (particularly, regional TV networks). The Week of Press is aimed at the cooperative work of students and professional journalists. As a rule, a method of 'learning by doing' is used, when students themselves must inquire into the ways media function (e.g. through the activities imitating the process of the creation of media texts of different genres and types). About 7000 French schools usually participate in the event.

In 1982 the famous French media educator and researcher J.Gonnet made a suggestion to the Ministry of Education of France to create the national media education centre, which could assist teachers of various educational institutions to integrate effectively mass media into the process of education. Together with P.Vandevoorde he distinguished the following aims of the center:

- to develop critical thinking by comparison of different sources of information and to contribute to educating more active and responsible citizens;
- to develop tolerance, ability to listen to the arguments of each other, understanding of the pluralism of ideas, their relativity;
- to integrate dynamic pedagogic innovations at educational institutions of all levels;
- to overcome the isolation of school from media, i.e. to establish tight connections with life realities;
- to take advantage of the specific forms of print and audiovisual culture in our society [CLEMI, 1996, p.12].

J.Gonnet's plan was not only approved, but also financially supported by the French Ministry of Education - in April, 1983 in Paris the Center of Contact Between Education and Media (*Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information – CLEMI*) was open. Professor J.Gonnet was appointed its director. CLEMI has productively worked for more than 2 decades not only in Paris but almost in all French provinces and French-speaking overseas territories as well. Since the time of its establishment CLEMI has promoted the integration of media in teaching and learning, conducted regular courses for teachers, collected the archive of resources on media culture and media and ICT education.

In the 1970s - 1980s media education in the **UK** grew with the emergence of new film education courses for secondary schools and later media courses that were included into the list of examinations for 16-18-years-old pupils. Due to the development of semiotic theories in the 1970s media education headed towards the structuralist interpretation of media texts as sign systems (semiotic/representation paradigm). The publications '*Screen*' (and later '*Screen Education*') addressed the 'ideological' theory of media education and reflected debates of specialists in higher education on media integration.

The opportunity to use video equipment and the growing impact of television highlighted the work of the TV-materials in British model of media education. However up until the 1980s it was carried out in those schools only where there were genuinely engaged teachers-enthusiasts, willing that their pupils develop competence in mass media.

Further changes initiated by the BFI (British film Institute) happened in 1988-1989, when media education for the first time in history became a component of the National curriculum in England and Wales. Media studies were to be handled in the English Language subject (mainly at the age of 11-16), though could be seen as cross-curricula too (within Foreign language, history, Geography, Art, Sciences, and other subjects).

C.Bazalgette – the coordinator of media education work in BFI and one of the leading architects of media education policy of the UK during the last 20 years – thought that media education should be aimed at educating more active, critical, literate, demanding media consumers, who could contribute to the development of a wider range of media production [Bazalgette, 1989]. Besides, the integrated approach was recognized as the most effective way of media education development.

Across the ocean at that time media education was suffering privation. In the 1970s media educators in **Canada** were deprived of the state sponsorship and support. Despite that in April, 1978 the Association for Media Literacy (AML) was formed in Toronto, headed by Barry Duncan. By the way, today this organization numbers more than a thousand members.

However, since the 1980s, the situation has drastically changed. In 1986 owing to the mutual effort of the Association for Media Literacy and Ministry of Education of Ontario province, the fundamental text book on media education '*Media Literacy Resource Guide*' was published and soon translated into French, Spanish, Italian and Japanese. AML organized workshops for teachers, held conferences on a regular basis. Since 1987 media education has become an integral part of the secondary education in Ontario province, where one third of the 30-million population of Canada lives.

By the 1970s television surpassed cinema in the degree of influence on the audience. During these years the number of TV channels in the **U.S.** cities exceeded several dozens. In this connection the status of advertisement grew, commercials had a distinct impact on the market demand. American educators could not ignore these changes. In the 1970s film education was gradually transformed into media education (i.e. education about all existing mass media of the time; press, TV, cinema, radio.). By the middle of the 1970s nearly 35 per cent to 40 per cent of all secondary schools offered their students units or courses described as Media or Mass Communication [Sim, 1977, p.86], substantially, television-oriented. In the 1970s the movement for 'critical viewing' emerged in the USA, that combined political and research reasoning. The stimulus was a complex of social and cultural factors, connected with the more graphic, as, for example, in the 1950s – '60s, representation of violence on the American screens [Tyner, 1998].

During the 1980s media education in the USA continued to widen the sphere of its influence. One after another, pedagogic and research associations were set up in various states, with an agenda to integrate some aspects of media education and media culture in schools and universities. In the majority of universities media courses became a common phenomenon in the 1980s. However, media education did not gain the status of an academic compulsory subject in primary and secondary school. Certainly, the USA is a country embracing huge territories and populations, compared to Norway or Finland for instance. Still, the American researcher R.Kubey suggests that not only geographic and demographic factors hindered the development of media education [Kubey, 1998, p.59]. A certain obstacle in the way of consolidation of media educators' efforts was the American system of education on the whole, where each of the 50 states has its own policy in education and every educational institution – its own curriculum and programs. Moreover, unlike other English-speaking countries (for example, Canada or the UK), the leading media education communities in the USA are located outside the system of academic education. Besides, the pace of the media education development in the USA was slowed down by the relative cultural isolation of Americans from the rest of the world. It is known that Americans traditionally prefer watching, listening to or reading American media.

During the time when the intensive rethinking of media education approaches was on the upgrade in the Western hemisphere, in **Russia** of the 1970s–1980s media education was still developing within the aesthetic concept. Among the important achievements of these years one can recall the first official programs of film education, published by Ministry of Education, increasing interest of Ph.D. candidates to media education, experimental theoretic and practical work on media education by O.Baranov (Tver), S.Penzin (Voronezh), G.Polichko, U.Rabinovich (Kurgan), Y.Usov (Moscow) and others.

Search for the New Landmarks (the 1990s – early 2000s)

Along with Britain, **France** still remains one of the most active European countries to develop the media education. In France, the cradle of the cinema, the film education is still standing its ground. However a film is studied among other cultural and language means of expression. The theory and practice of audiovisual education (film education, in the first place) in France was first systematized and analyzed by the group of researchers headed by M.Martineau and published in the late 1980s and early 1990s [Martineau, 1998; 1991]. A little later, UNESCO, CLEMI [Bazalgette, Bevort, and Savino, 1992] and the European Council [Masterman and Mariet, 1994] published several fundamental researches, this time dedicated to media education on the whole. The considerable part of these works was devoted to the analysis of the French experience in the field.

CLEMI works nowadays not only with teachers, students and pupils, but also with the instructors in clubs, journalists, and librarians. CLEMI considers the work with information as a priority, due to its understanding of media education as primarily civic education. The CLEMI staff believes that media and ICT education can be integrated with any school subject.

In 1995, already at an international level, a CLEMI team launched the program 'FAX'. The pupils issued school-newspapers that were then sent by fax to partner schools in different countries. Now this program takes advantage of the Internet technology logically, because recently CLEMI has paid much attention to the educational potential of the World Wide Web [Bevort and Breda, 2001]. Particularly, in the early 2000 the program 'Educanet' was developed, with the

mission to develop the critical, autonomous thinking related to Internet information; the responsibility and safety of students.

As it has already been mentioned, media education in France is by and large integrated into the required school subjects (for example, French, History, Geography), though there are optional courses on media culture as well. Autonomous courses on film, television journalism and media culture are offered in numerous specialized lyceums and universities. In higher education institutions of Paris, Lyle, Strasbourg and some other cities the special media studies courses are taught for pre-service teachers. Still, J.Gonnet reasonably notes that 'the development of the single approach to media education is nothing but illusion' [Gonnet, 2001, p. 9].

Since the late 1990s a new program of the ICT integration has begun in France. According to it, for instance, each class should have an access to Internet and its own e-mail address. The project is sponsored by regional administrations and the Ministry of Education. New ICT promotes the connection between the smaller schools in remote rural areas, so that they can exchange information and research results, communicate and use computers in teaching and learning. Teachers have access to the database CNDP (*Centre National de Recherche Pédagogique*) and download necessary materials from there.

The key concept of media education in France is the word combination *l'éducation critique aux médias* (or *le jugement critique*) – critical thinking development. Evidently, one can draw a clear parallel with the concept of the critical thinking by the British L.Masterman. The view is that not only should students critically perceive and evaluate media texts, but also realize what kind of impact they exercise in surrounding reality (media as instruments of self expression of a personality, as means for the cultural development, etc.), the way media texts influence the audiences, etc. [Bazalgette, Bevort, and Savino, 1992; Bevort et al., 1999; Gonnet, 2001].

Thus, the distinguishing feature of media education in France is the emphasis on the education of a conscious, responsible citizen of a democratic society, while, for example, the Russian media education, having taken up its stand upon the rich traditions of literature-centered education, still remains aesthetically orientated.

The 1990s and early 2000s became quite productive years for the media and ICT education progress in the UK too (C.Bazalgette, D.Buckinham, A.Hart, S.Livingstone, L.Masterman and others leading media educators and researchers). In 1996 the College of Education of the University Southampton opened Media Education Center led by professor A.Hart. This center initiated large scale research, both national and international. The main projects of the centre (and before that – the research team of A. Hart) in the 1990s were the research of media and ICT education in the English curriculum and international outlooks of media education. The results were published in books and academic magazines (Hart, 1988; 1991; 1998), were reported at conferences and seminars to the international media education community.

At the turn of the century A.Hart launched another major research called '*Euromediaproject*' aimed at the analysis of the current state of media education in European countries. Sadly, the tragic death of A. Hart in 2002 interrupted the course of the project. The conclusions of this project were drawn by the research team guided by his Swiss colleague, Professor of Zurich University D.Suss [Hart and Suss, 2002].

In 1998 under the patronage of the government Department of Culture the BFI created Film Education Working Group that engaged in research activity of media/film education problems. BFI closely collaborates with another influential organization – Film education that also develops programs for film and TV curricular, and teachers' manuals.

However, unlike Canada and Australia, the study of media culture within integrated classes is not so spread in British schools (for instance, media education may occupy only 1-2 weeks a year, and more advanced study of media culture takes place in only 8 per cent of schools).

A.Hart critically estimated the UK situation in the field of media education. His findings related to the effectiveness of media education, integrated in English, are based on the practical activities of the Centre in 1998-1999, and include the following statements: teachers of English tend to be the followers of the discriminatory, protectionist paradigm of media education; topics of majority of media related lessons exclude political sphere; the dialogue form of work is rather poor, there's a scarcity of practical application of the experience of pupils, lack of connection with their previous knowledge.

These conclusions affirm that the problem of the quality of media education is on the agenda

in the UK. But the other hand, the criticism from a different perspective – aesthetic theory may be possible here too. For example, A.Breitman argues that “accentuating the social and communicative functions of the screen media to the detriment of the aesthetic one, the British model of media education is losing one of the most effective means of the aesthetic and artistic development of the students” [Breitman, 1999, p.17]. This tendency that takes place in the UK can be explained by the fact that the aesthetic theory of media education is considered to some extent to be ‘obsolete’ and it’s ceded to the cultural studies theory.

Recently quite a few books, collections of articles textbooks and other publication have been published in Great Britain, and translated into foreign languages. And though there is no unity of opinion in British media education (the vivid example is the debate between L.Masterman and C.Bazalgette on the theory and technology approaches), it remains one of the most influential not only in Europe, but in the world scale too.

Schools in **Germany** began their media education practice with its integration into the required curriculum. Media education was included into Arts, Geography, and Social Sciences. In the opinion of many modern German teachers, the study of media culture should promote the development of the civic self consciousness of pupils, their critical thinking.

Media culture is taught in the majority of German universities. Besides there are several research institutes, such as the National Institute of Film in Science (FWU). It publishes literature and teaching aids for schools (videos, leaflets, brochures, etc.). Another research centre on media is situated in Muenchen. Significant locations on the media education map of Germany are Kassel University with the media pedagogy centre headed by Prof. Dr. B.Bachmair, Mainz University Media Education and Competence Center by Prof. Dr. Stefan Aufenanger and Humboldt University in Berlin with media education projects by Prof. Dr. Sigrid Bloemeke and her colleagues.

On the whole, media education (*Mediaenpaedagogik*) in Germany is understood as a wide range of various media related classes.

Within the broader media education field there are several directions:

- media training, and upbringing: defines the aims and pedagogic means necessary for this achievement;
- media didactics: defines which media can or should be used for the achievement of pedagogic aim;
- media research: embraces all scientific activity to find or/and prove aims, means, evidence, hypothesis related to media and systematizes them [Tulodziecki, 1989, p.21].

The synthesis of the church and media pedagogy is quite typical for modern Germany; church has its own radio, newspapers, books, films, TV programs production. Understandably, there are quite a few proponents of the inoculatory or protectionist theory of media education among the German media educators working for the church. That is why activists of the church centres consider the means of media influence and strive for participation in the pedagogic process, realizing that media today is an inalienable part of the everyday lives of people, their education, work and recreation. Thus, taking advantage of media, one can efficiently influence the perception and the way of thinking of audiences.

Unfortunately, the impact of German media and ICT education is actually limited to the few German-speaking countries. As a rule the theoretical and methodological works of German media educators are known abroad among the small specialists’ circle.

Despite all the achievements of European media education, for the last 10-15 years **Canada** holds the leadership in the field (N.Andersen, B.Duncan, C.Worsnop, J.Pungente, L.Rother, etc.). At least, media culture here is an integral component of school curricula of the English language. Media and ICT course are offered in almost all Canadian universities. And nearly each Canadian province has its own association of media education activists that conducts conferences, publishes periodicals and other materials. French speaking Canadians also do not fall behind in the movement of media education.

In 1991 Vancouver hosted the opening of the CAME: Canadian Association for Media Education. In 1994 this association organized summer courses for teachers and began publications of the teaching recommendations and programs. Finally, the strong chain of efforts led to victory – in September 1999 the study of media culture became obligatory for pupils of all Canadian secondary schools, grades 1-12. Of course, Canadian provinces have certain peculiarities in educational practice. But the coordination of media educators from different regions is

implemented by the CAMEO (Canadian Association of Media Education Organizations) founded in 1992.

Today one can state that media education in Canada is on the upgrade and holds the leading position in the world.

Along with Canada and UK, **Australia** is one of the most advanced countries in media education field. Media studies are provided in the school curricula of all Australian states. Media educators in Australia are united in a professional association ATOM (Australian Teachers of Media), issuing the quarterly magazine *METRO*. ATOM holds regular conferences, publishes books, audiovisual aids, etc.

Every Australian child has to attend school until the age of 15. 70 per cent of students continue their education until 17 [McMahon, and Quin, 1999, p. 191]. Media education is taught essentially in senior classes, although the process starts in elementary school. In high school the specific course Media Studies is taught but at the same time media education is integrated with subject like 'The English Language', 'Arts', 'Technology', etc.

The majority of Australian teachers believe that media literacy is necessary for teaching and learning, because media education is the means of culture dissemination and a source of new knowledge [Greenaway, 1997, p.187]. Media preferences of the particular audience, appreciation of media texts should be considered [McMahon and Quin, 1997, p.317]. There are also the proponents of media as popular art approach in Australia [Greenaway, 1997, p.188]. However many media and ICT education activists in Australia interpret it in a broader than merely art context. Due to the development of the Internet the work of Australian media educators is spread overseas and is acknowledged internationally.

One cannot deny the fact that the **USA** has become a leading country in media culture. American press, radio, and especially cinema, TV and Internet dominate the world's information field. The impact of American mass media on the formation of the personalities of adolescents from different culture is hard to overestimate.

Though media education in the USA initially was not developing so intensely as in Europe, by the beginning of the XXI century we can see a mature system of American media pedagogy, which communicates with other countries through the web sites, publications, conferences. There are several major associations for media education in the USA.

By the early 1990s more than a thousand of American universities have offered over 9000 courses on film and television [Costanzo, 1992, p.73]. In the mid 1990s the growth of the prestige of media education resulted in the integration of media education into the educational standards of the 12 states [Kubey and Baker, 2000, p.9]. However 10 year later – by 2004 the number of states that officially recognized media literacy as part of the curricula, raised to 50.

As for media education in American universities – it has traditionally developed more lively. Nearly all American universities and colleges beginning from the 1960s have one way or another allocated media courses (at journalism departments, Film, Art, Cultural Studies, etc.).

In 46 states media education is woven with the English language or Arts. 30 states integrate media education in Social Science, History, civics, Ecology, Health. Professional associations try to include media education into the state standards (although optional but considered as desirable examples) because the acceptance of the state education standards would facilitate the dissemination of successful media education practices [Kubey, 1998; Tyner, 2000].

In the 1990s media education in the USA was used as a strategy for a television reform, propaganda of the health values, and as means of resistance against destructive stereotypes in multicultural society – in other words, as an extended inoculatory model, that strives to protect the audience from harmful media effects.

American media and ICT educators began to collaborate more closely with their foreign colleagues in the 1990s, particularly from other English-speaking countries. But in order to apply the borrowed experience successfully, Canadian or British models of media education must be certainly adapted to cultural, social, historic and economic conditions lying at the basis of the American education.

Perestroika, initiated by M.Gorbachev has changed the practice of media education in **Russia** dramatically. Media education encountered numerous difficulties during the whole history of its existence (ideological, financial, technical, etc.). In the 1920s – 1980s the political and censorship control, and the poor technical equipment of schools and higher educational

institutions hindered the media education movement. Finally in the 1990s Russian media teachers were granted the freedom and independence for making programs and their practical introduction. But the raised costs increased technical problems of introducing media and ICT education. Many Russian schools and colleges in the 1990s didn't have enough money for paying salary to teachers, to say nothing of the audiovisual equipment. Moreover, at the time few universities were preparing future teachers for media and ICT education of pupils.

And still Russian media education was evolving. In May 1991 the first Russian Cinema Lyceum was opened (and it existed until 1999). International conferences on media education were held in Tashkent (1990), in Moscow region – Valuevo (1992), in Moscow (1992, 1995), Taganrog (2001). The total number of media teachers – members of the Association for Film and Media Education – reached 300. Unfortunately, “the epoch of reform” of the 1990s affected media and ICT education movement not to its advantage. The state support given to the Society of Film Friends (SFF) in the late 1980s ran out by the early 1992. The private firm “VIKING” (Video and Film Literacy), organized by the Head of the Association for Film and Media Education G.Polichko, sponsored a lot of successful projects, such as the Russian-British seminars on media education and conferences, mentioned above. But in late 1990s the firm went bankrupt and closed. However in the 1990s the summer festivals of film & media education for children took place in some Russian cities with workshops on media and ICT. The screen arts and media education laboratories at the Russian Academy of Education continue their projects. The ICT Education development is supported by Russian Federation for Internet Education. Books and teaching materials, media education curricula are published (A.Fedorov, S.Penzin, N.Hilko, A.Sharikov, A.Spichkin, and others), etc.

The important events in media education development in Russia are the registration of the new specialization (since 2002) for the pedagogical universities – ‘Media Education’ (N 03.13.30), and the launch of a new academic journal ‘*Media Education*’ (since January 2005). Additionally, the Internet sites of Russian Association for Film and Media Education <http://eduof.ru/mediaeducation> (English and Russian versions), <http://eduof.ru/medialibrary> and <http://www.mediagram.ru> were created.

Conclusions.

Taking into account the fact that UNESCO defines media education as the priority field of the cultural educational development in the XXI century, media literacy has good prospects in Russia. We can also see the fast progress of media education in other Eastern European countries. For example, Hungary, Slovakia and Czech Republic (since the beginning of the XXI century) became the first European countries to introduce obligatory media education courses in secondary schools.

Summing up, at the beginning of the XXI century media education in the leading world countries has reached the mass scale, supported by the serious theoretical and methodological research. However media education is still not equally spread in all of the European, African and Asian countries.

References

1. 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*.
2. Bagenova, L. (1992). *In the World of Screen Arts*. (in Russian). Moscow: VIPK, 71 p.
3. Baranov, O. (2002). *Media Education in School and University*. (in Russian). Tver: Tver State University, 87 p.
4. Bazalgette, C. (1997). An Agenda of the Second Phase of Media Literacy Development. *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, pp.69-78.
5. Bazalgette, C. (Ed.) (1989). *Primary Media Education: A Curriculum Statement*. London: BFI.
6. Bazalgette, C., Bevort, E., Savino, J. (Eds.) (1992) *Media Education Worldwide*. Paris: UNESCO, 256 p.
7. Bevort, E., Breda, I. (2001) *Les jeunes et Internet*. Paris: CLEMI, 160 p.
8. Bevort, E., Cardy H., De Smedt, T., Garcin-Marrou, I. (1999) *Evaluation des pratiques*

- en education aux medias, leurs effets sur les enseignants et leurs eleves*. Paris: CLEMI, 152 p.
9. Breitman, A. (1999). *The Basics of the Film Art*. (in Russian). Khabarovsk, 112 p.
 10. Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity, 219 p.
 11. Chevallier, J. (Ed.) (1980). *Cine-club et action educative*. Paris: CNDP, 64 p.
 12. CLEMI (1996). *L'Actualite' et les medias `a l'ecole primaire, au college at au lycee*. Paris: CLEMI, 120 p.
 13. Costanzo, W.V. (1992). *Reading the Movie*. Urbana, Illinois: National council of Teachers of English, 201 p.
 14. Fedorov, A. (2001). *Media Education: History, Theory and Methods*. (in Russian). Rostov: CVVR, 708 p.
 15. Fedorov, A. (2005). *Media Education for Future Teachers*. (in Russian). Taganrog: Kuchma Publishing House, 314 p.
 16. Fedorov, A. and Chelysheva, I. (2002). *Media Education in Russia: Brief History of Development*. (in Russian). Taganrog: Poznanie, 266 p.
 17. Fedorov, A. *Development of the Media Competence and Critical Thinking of Pedagogical University's Students*. (in Russian). Moscow: IPOS UNESCO IFAP (Russia), 2007, 616 p.
 18. Freinet, C. (1927). *L'imprimerie a l'ecole*. Boulogne: Ferrary.
 19. Freinet, C. (1963). *Les techniques audiovisuelles*. Cannes: Bibliotheque de l'ecole moderne, 144 p.
 20. Gonnet, J. (2001). *Education aux medias: Les controverses fecondes*. Paris: CNDP, Hachette, 144 p.
 21. Greenaway, P. (1997). Media and Arts Education: A Global View from Australia. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick and London: Transaction Publishers, pp.187-198.
 22. Hart, A. & Suss, D. (Eds.) (2002) *Media Education in 12 European Countries*. Zurich: The Swiss Federal Institute of Technology. <http://e-collection.ethbib.ethz.ch/show?type=bericht&nr=246>
 23. Hart, A. (1988). *Making 'The Real World'*. Cambridge: CUP.
 24. Hart, A. (1991). *Understanding Media: A Practical Guide*. London: Routledge, 268 p.
 25. 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.
 26. Hilko, N. (2001). *The Role of Audiovisual Culture in the Creative Self Expression of the Personality* (in Russian). Omsk: Russian Institute of Cultural Studies, 446 p.
 27. Hilko, N. (2004). *Social and Cultural Aspects of Screen Creativeness*. (in Russian). Moscow: Russian Institute of Cultural Studies, 96 p.
 28. Hodgkinson, A.W. (1964). A Specimen Screen Education Syllabus. In: Hodgkinson, A.W. (Ed.) *Screen Education*. Paris: UNESCO, pp.26-27.
 29. Kirillova, N. (1992). *Theory and Practice of World Film Art*. (in Russian). Ekaterinburg: Ekaterinburg State Theatre Institute, 48 p.
 30. Korkonosenko, S. (2004). *Journalism Education: Professional and Mass Media Education*. (in Russian). St-Petersburg: Mikhailov, 240 p.
 31. Korochensky, A. (2003). *Media Criticism in the Theory and Practice of Journalism*. (in Russian). Ph.D. Diss. St-Petersburg: St-Petersburg State University.
 32. 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.
 33. Kubey, R. (1998). Obstacles to the Development of Media Education in the United States. *Journal of Communication* (Winter), pp.58-69.
 34. Levshina, I. (1974). *Education of Pupils by Means of Film Art*. Ph.D. Diss. (in Russian). Moscow: Russian Pedagogical Academy, 25 p.
 35. Malobitskaya, Z. (1979). *Film Art as Moral and Aesthetic Education of Pupils*. (in Russian). Ph.D. Diss. Irkutsk: Irkutsk State Pedagogical Institute.
 36. Marcussen, E.B. (1964). Teaching Screen Education to the Teachers. In: Hodgkinson, A.W. (Ed.) *Screen Education*. Paris: UNESCO, pp.72-76.

37. Martineau, M. (Ed.) (1988). *L'enseignement du cinema et de l'audiovisuel*. Paris: CinemAction, 299 p.
38. Martineau, M. (Ed.) (1991). *L'enseignement du cinema et de l'audiovisuel dans l'Europe des douze*. Paris: CinemAction, 433 p.
39. Masterman, L. & Mariet, F. (1994). *L'Education aux medias dans l'Europe des annees 90*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 180 p.
40. Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group, 341 p.
41. 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.
42. McLuhan, M. (1967) . *The Gutenberg Galaxy*. London: Routledge & Kegan Paul, 294 p.
43. 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.
44. 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.
45. Minkinen S. (1978). *A General Curricular Model for Mass Media Education*. Paris: UNESCO.
46. Monastyrsky, V. (1979). *Art Education of Pupils by Means of TV in After School Programs*. Ph.D. Diss. (in Russian). Moscow: Russian Academy of Education.
47. Moore, G.J. (1969). The Case for Screen Education. In: Stewart, F.K. and Nuttall, J. (Eds.). *Screen Education in Canadian Schools*. Toronto: Canadian Education Association, pp.6-26.
48. Nechai, O. (1989). *The Basics of Film Art* (in Russian). Moscow: Prosveshение, 288 p.
49. Penzin, S. (1987). *Cinematograph and Aesthetical Education* (in Russian). Voronezh: Voronezh State University, 176 p.
50. Penzin, S. (2004). *Film Education and Modern Times* (in Russian). Voronezh: Voronezh State University, pp.151-163.
51. Polichko, G. (1990). *Introduction to Film Education* (in Russian). Moscow: Russian Pedagogical Academy, 23 p.
52. Potter, W.J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.
53. Rabinovich, U. (1991). *Cinema, Literature and my Life* (in Russian).Kurgan: Periodika, 120 p.
54. Rother, L. Media Literacy and At-Risk Students: A Canadian Perspective.*Telemedium, The Journal of Media Literacy*. 2002. Vol.48. N 2.
55. Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.
56. Sharikov, A., Cherkashin, E. (1991). *Experimental Curricula for Media Education*. (in Russian). Moscow: Russian Pedagogical Academy, 43 p.
57. Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.
58. Sim, J.C. (1977). Mass Media Education in the U.S.A. In: *Media Studies in Education*. Paris: UNESCO, pp.74-88.
59. Spitchkin, A. (1999). *What is Media Education?* (in Russian). Kurgan: Kurgan Teacher Training Institute, 114 p.
60. Stewart, F.K. and Nuttall, J. (1969). What's the Idea? In: Stewart, F.K. and Nuttall, J. (Eds.). *Screen Education in Canadian Schools*. Toronto: Canadian Education Association, p.5.
61. Tulodziecki, G. (1989). *Mediaenerziehung in schule und unterricht*. Bad Heilbrunn.
62. Tyner, K. (1998). *Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 p.
63. Tyner, K. (2000). Directions and Challenges for Media Education. *Telemedium. The Journal of Media Literacy*. Vol. 46. N 1, p.4.
64. Usov, Y. (1989). *Film Education as Aesthetic and Art Education and Development of Pupils*. Ph.D. Diss. (in Russian). Moscow: Moscow State Pedagogical University, 32 p.
65. Usov, Y. (1998). *Basics of Screen Arts*. (in Russian). Moscow: Russian Academy of Education, 60 p.

MARSHALL MCLUHAN AND UMBERTO ECO AS THEORISTS OF MEDIA EDUCATION*

Prof. Dr. Alexander Fedorov, Dr. Victoria Kolesnichenko

mediashkola@rambler.ru

Abstract. Views of M. McLuhan and Umberto Eco on global media village practically coincide, as in the fact that modern society is inconceivable without the (self) media education. According to U. Eco, in the near future our society will split – or already is split – into two – those in their dealings with the media do without the critical selection of information received and those who are able to select and process information. Thus, selection and processing / understanding / analysis of media texts – the basis of people media competence in XXI century.

* this article was written with the financial support of the special Federal program “Scientific and pedagogical manpower of innovation Russia” for 2009-2013 years within the bounds of the activity 1.1. “The conducting of scientific research by the collectives of Scientific-Education centers”, “The conducting of scientific research by the collectives of Scientific-Education Centers in the field of psychology and education”; project “The analysis of the effectiveness of the Russian Media Education Centers in comparison with the leading foreign centers”. Head of the project is Prof. Dr. Alexander Fedorov.

Herbert Marshall McLuhan (1911 - 1980) is a well-known Canadian sociologist and educator, a media theorist. He has laid the foundation of modern media education and predicted the effect of television on contemporary society. M. McLuhan conducted extensive research on the impact of media on human life in the modern information society. His name is often mentioned among such outstanding scientists as Newton, Pavlov, Darwin and others. In 1997, Oxford Dictionary contained 346 references to M. McLuhan’s works.

M. McLuhan was given different epithets from “the clown” and “the utopian” to “the oracle electronic age” and “the guru”. Though only some of his ideas about the impact on individual modern media were confirmed empirically, it is clear that McLuhan’s ideas had a great impact both modern media research, and a system of media education.

McLuhan was born in Edmonton (Alberta province) in a family of an insurance agent and an actress, who performed in church halls. In 1928 he entered the University of Manitoba. In 1933 he won University gold medal in Science and Arts. In 1934-1936 the future theorist of media studied in Cambridge, also he taught at the University of Wisconsin and Saint Louis University.

McLuhan's thinking was influenced by Catholic philosopher P. de Sharden who believed that use of electricity expands the central nervous system. At the same time should be noted religious orientation in McLuhan's creative work. Being a Catholic, he believed that mass media are the Message bestowed upon a person over and which can be guessed only in process of their development. In 1942 McLuhan completed his doctoral thesis *Rhetoric Thomas Nash*. From 1946 to 1977 he was a professor the University of Toronto where he conducted lessons about culture and communications problems.

In 1953 McLuhan (together with E.Carpenter) established such journal as *Explorations*. The primary goal of this journal was to explain the role of press and media literacy for society formation. Practically in 1950 McLuhan was the first Canadian scientist who paid serious attention to research of media in a society.

It is significant to note that McLuhan was the pioneer of media education development in Canada: in the late fifties he developed the first educational course on media culture for university students.

In 1950-1960-s McLuhan's name became more and more famous not only among scientists. In 1951 his book *The Mechanical Bride* was published. It was devoted to advertizing industry. *Understanding Media* (1964) made McLuhan popular in the world. His approach to training media, sometimes called "the Marshall Plan", supposed to involve a pupil in media. "Don't analyze. Don't explain. Just fill a classroom with films, TV, the records, blinking lights, and let the pupils react as they will". Though, a quite reasonable question may be asked: "What is the teacher's role?" And "How functional is this method?" (McLuhan, 2003).

However, McLuhan was the first Canadian teacher who realized the importance and necessity of media education.

It was McLuhan who one of the first studied the processes of mass communications in close connection with common cultural problems, giving top priority to culture. At the same time the scientist emphasized cultural clichés of new media. Probably, it looked like a revolution for official science of the XX-th

century. McLuhan is considered to have used the term “media” for designation of different media for the first time.

Dividing all media into “cool” and “hot”, the scientist borrowed musical terminology of jazz. In jazz the term “cool” defines quiet and passionless rhythm, whereas “hot” mean sensual and fast rhythm. In his opinion “cool” media are television, phone, and others which don't express author's point of view. As for television, we can't agree with his opinion because the “author” is more than obvious. “Hot” media such as film, radio, press printing always express the author's point of view.

McLuhan realized that new technologies belong to the future, and so people (sooner or later) should come to terms with media. In general television was a subject of basic McLuhan's scientific interests. He realized that it was useless to protest against the content of television programs as he considered that spectators would be shown what they wanted. The scientist noted: education is ideally civil defense against media fall-out. Yet Western man has had, so far, no education or equipment for meeting any of the new media on their own terms (McLuhan, 2003, p.220). That is why McLuhan continued to appeal and warn: once we have surrendered our senses and nervous systems to the private manipulation of those who would try to benefit from taking a lease on our eyes and ears and nerves, we don't really have any rights left (McLuhan, 2003, p.81). He marked that development of modern information technology could lose the substantial moments. Also he noted the possible danger of media manipulative effect on people.

In 1960-s McLuhan was incomprehensible in great degree by many. Because of his revolutionary ideas McLuhan wasn't accepted by scientists. McLuhan, in his turn, criticized the experts studying media, declaring that their approaches didn't promote the studying of the subject. He wasn't in good terms with university colleagues. Moreover, students were recommended not to attend lectures of “the media guru”. As a result only seven of his students defended their dissertations.

McLuhan expressed his thoughts in rather original, inconsistent, and eclectic manner. Other strict critics said that he “talked nonsense”. As for this point, a reasonable explanation can be given. M. Vavilov assumes McLuhan’s works were misunderstood because of incompleteness of his working concept. Other possible reason is that the readers aren’t ready to grasp McLuhan’s works without preliminary acquaintance of “the Concept asymmetry of a person as a being” and “the Concept of Kappa-Florensky”. If the readers had known these works they would have understood a lot of his brilliant, unsolved metaphors.

For many years McLuhan believed in a mosaic image of modern civilization. Calling television image “the image of low definition”, McLuhan specified that this image offers an addressee few details and has low degree of informing. The TV image offers about three million dots per second to the receiver, demanding that every second the televiewer filled emptiness to generate the impression. From these he accepts only a few dozen each instant, from which to make an image. Thus the TV image requires each instant that we “close” the spaces in the mesh by a convulsive sensuous participation (McLuhan, 2003, p.359).

McLuhan considered that in television everything is constructed on reaction of a televiewer. He came to such conclusion during the experiments. Children watched westerns, or other episodes with violence scenes. The Mackworth head-camera was worn by children watching TV, which fixed that their eyes follow not the actions, but the reaction of the actors’ faces, that children didn’t pay great attention to the destructive actions. Teenagers had a great passion to strong animation. The scientist believed that a televiewer (especially a child) took an active part in assimilation of this television mosaic. Every person has his own images and pictures. It depends on life experience, education, and the televiewer’s attention at the moment of telecast viewing.

McLuhan positively estimated combined televiewings of children and adults/parents. Speaking about television and educational process, M. McLuhan noticed that by its stress on participation, dialogue, and depth, has brought to

America new demand for crash-programming in education. Whether there ever will be TV in every classroom is a small matter. The revolution has already taken place at home (McLuhan, 2003, p.381).

TV can illustrate the interplay of process and the growth of forms of all kinds. Mere classroom use of television— is useless. According to M. McLuhan television is able to change the approach to subjects, to illustrate process and develop every possible modes of study. M. McLuhan believed that the total involvement in all-absorbing “newness” occurs in young lives via mosaic TV image. Today McLuhan’s ideas about our planet as a global media village and importance/consequence of media messages for people are taken as a principle of modern media education.

Umberto Eco is a famous Italian theorist of media. Being a university professor he was engaged in media education of students. As the consecutive supporter of the semiotic theory, U.Eco has stated these theoretical opinions in his monographic volume which has been edited in different languages. Russian translation of the book *The absent structure. Introduction to Semiology* was published in 1998.

Referring to P.Baldini, R.Barthes, K.Metz, P.– P. Pazolini and other theorists and experts of media culture, U.Eco proved that the analysis of media texts of different kinds and genres (Eco, 1998b, p.71-415), based on semiotics and structuralist approaches, should be a key task of media education.

Semiotic analysis - involves an analysis of the language of signs and symbols in media texts, the analysis is closely connected with the iconographic analysis. Semiotic analysis of media texts for teaching purposes is based on semiotic theory of media education (Semiotic Approach, Le decodage des medias), proved by such famous media theorists of semiotic (structuralist) direction, as R. Barthes (Barthes, 1964), K.Metz (Metz, 1964), U.Eco (Eco, 1976), etc.

“A structure, - wrote U.Eco, - is such way of action (which I’ve developed) to name different things equally” (Eco, 1998b, p.65), however, on the other hand, “a structure is something that doesn’t exist yet. But if I have revealed it, I’ve got

only a link of the chain which points more elementary, more fundamental structures behind it” (Eco, 1998b, p.327).

This paradox shows the essence of semiotic theory using. U.Eco is right, asserting that during an epoch when mass communications are used as the tool power which is carrying out social control by means of planning messages, when it is impossible to change the ways of sending or forming messages, there is a possibility to change — such guerrilla way —when addressees select their own codes reading (Eco, 1998b, p.415).

As a matter of fact, it is the mechanism of resistance ideological influence and manipulation of the consciousness of an individual by media texts. Namely ability critically analyze and estimate media texts is a core media competence which can be regarded as “a sum total of the individual’s motives, knowledge, skills, abilities (indicators: motivation, contact, content, perception, interpretation/estimated, practical-operational, creative), to select, use, critically analyze, evaluate and transfer media texts in various kinds, forms and genres to the analyze complex processes of media functioning” (Fedorov, 2007, p.54).

The analysis of a media text is similar to “decoding”. Let’s suppose that “the code is the structure in the form of model, acting as a basic rule for making concrete messages, which thanks to it can be informed. All codes can compared with each other on the basis of more simple and more comprehensive general code” (Eco, 1998b, p.67).

There are a lot of variants of such interpretation codes and they don’t depend on professional and/or art level of the media text. That is the message turns out to be an empty form, having different meanings (Eco, 1998b, p.73). However, such book as “Finnegan’s wake” of course, can be interpreted, but Fermat’s theorem or W.Allen's full filmography is impossible to get from it by no means. It seems truism, but destructivists believed that the text can be done with everything you like. It is a scandalous nonsense (Eco, 1998a).

A contact of audience with the media text is very important for its perception/reading. It is important both sense and function, and information

component (Eco, 1998b, p.71-72). Therefore we can tell what can be the product, but never, what it has become (Eco, 1998b, p.87).

Last decades preference in media education is given to practical, semiotic theories avoiding esthetic component of media texts, as it is considered minor and unimportant for pragmatic society, using information technology.

As for Umberto Eco, he doesn't reject an esthetic component in semiotic theory of media, a message with esthetic function is ambiguous, first of all, in relation to that system of expectations which and is a code (Eco, 1998b, p.79).

In this connection two problems appear which can be considered separately, and at the same time they are closely connected among themselves:

- a) esthetic communication is such experience of communication which can be neither calculated, nor systematized structurally ;
- b) and still this experience has something that, undoubtedly, must possess a structure, and at all levels, otherwise it wouldn't be communication, but only reflex reaction to stimulus (Eco, 1998b, p.87).

The most significant in semiotic approach to media education is the following Umberto Eco's statement a work of art can't be considered as a scheme or a number of schemes, extracted from them, but he (the researcher-semiotician, the media competent reader/spectator/listener – A.F., V. K) puts it to the scheme to comprehend mechanisms which provide a great variety of perusals and, so, gives the sense to the product-message» (Eco, 1998b, p.284).

At the same time mythological consciousness is being actualized by media, and it, in it's turn, promotes the analysis of the folklore texts in media education (developed by Vladimir Propp) , for example, for trilogy about Indiana Jones by S.Spielberg or *Avatar* (2009) by J. Cameron.

Recent decades both in Western and Russian press is being discussed the Internet influence on people (unfortunately M.McLuhan hasn't lived till its occurrence), that they lose the habit of reading books and press, and, in it's turn, literacy level of population has been declining. Umberto Eco in his recent works insists that total orientation of modern audience to audiovisual, computer

media texts don't conduct to literacy decline as the computer returns people in Guttenberg galaxy, and those who surf around the Internet at night... use words. If the TV screen is a window in the world, represented by images, then the display is an ideal book where the world is expressed by words and divided into pages (Eco, 1998a).

In the Middle Ages the cathedral was considered to give everything necessary both for everyday life, and beyond the grave, as books only distract people from base values, encourage excessive knowledge and unhealthy curiosity. So 500 years ago conformists were afraid of books as now they are afraid of a computer and the Internet while it is not necessary to oppose visual and verbal communications, but improve both (Eco, 1998a). By the way, similar arguments can be found in McLuhan's works.

Moreover, Umberto Eco notes new hypertextual possibilities which are given to a modern person with computer "quests" or Internet forums: in hypertextual transposition even a detective story may be an open structure and a reader can decide for himself, whether a butler is a murderer, or somebody else, or an investigator. It isn't a new idea. Before the computer invention poets and writers dreamed about completely clear text which readers could copy as many times as they like (Eco, 1998a).

There was a precise division in traditional society into those, who make culture and who use it; people who write books and who read them. The Internet has changed everything. The era of a new samizdat is being opened: everyone can write something and be generally recognized by a lot of readers, and it is great (McLuhan, <http://www.mcluhan.utoronto.ca>).

Analogous processes take place in media education. 20-30 years ago not only skilled media teachers and educational supplies were required, but also bulky technical equipment (for example, cinematographic equipment for shootings, film and projection developments), etc.

Up-to-date computer, internet, multimedia technique gives to the person unprecedented possibility for effective media self education. All necessary

educational supplies (for people of different age) and the monograph can be downloaded free of charge from media educational electronic libraries. Written down on disks or other carriers audiovisual and usual texts can be bought, hired and/or downloaded from a network. Having trained theoretically and methodically, it is possible to create a media educational forum/blog, and suggest, for example, own media texts for operative discussion (thus communicating with other Internet users from different cities and countries) ...

Conclusions. Views of Marshall McLuhan and Umberto Eco on global media village practically coincide, as in the fact that modern society is inconceivable without the (self) media education. According to U. Eco, in the near future our society will split – or has already splited – into two – those in their dealings with the media do without the critical selection of information received and those who are able to select and process information (Eco, 1998a). That is why it is necessary to teach people to choose main and useful information, otherwise, access to this information will be useless. Thus, selection and processing / understanding / analysis of media texts – the basis of people media competence in XXI century.

References

- Barthes, R. (1964). Elements de semiologie. *Communications*, N 4, pp.91–135.
- Eco, U. (1976). *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Eco, U. (1984). *The future of the sample* (2007). <http://artpages.org.ua/bukvi/umberto-eko-budushee-obrazca-1984.html> (date of the reference 1.12.07).
- Eco, U. 1998 (a). *From Internet to Gutenberg: the text and the hypertext*. <http://www.philosophy.ru/library/eco/internet.html> (date of the reference 2.12.10).
- Eco, U. 1998 (b). *The Absent structure. Introduction to Semiology*. St-Petersburg: Petropolis, 432 p.
- Fedorov A. (2007). *Development of the Media Competence and Critical Thinking of Pedagogical University's Students*. Moscow: ICOS UNESCO "Information for All", 616 p.
- McLuhan M. (2003). *Understanding media*. Moscow, 2003.
- Metz, C. (1964). Le Cinema: Langue ou language? *Communication*, N 4, pp.52–90. <http://www.mcluhan.ca> (date of the reference 2.12.10).



Received: 06-07-2014
Reviewed: 03-09-2014
Accepted: 17-01-2015



DOI: 10.3916/C45-2015-11

RECYT Code: 29740
Preprint: 15-04-2015
Final Publication: 01-07-2015

The framework of Media Education and Media Criticism in the Contemporary World: The opinion of International Experts **Situación de la educación en medios y la competencia crítica en el mundo actual: opinión de expertos internacionales**

Dr. Alexander Fedorov

Deputy Director for Science of Anton Chekhov Taganrog Institute at the Rostov State University of Economics (Russia) (1954alex@mail.ru).
<http://orcid.org/0000-0002-0100-6389>

Dr. Anastasia Levitskaya

Docent in the Department of Humanities at Institute of Management and Economics in Taganrog (Russia) (a.levitskaya@tmei.ru).
<https://orcid.org/0000-0001-8491-8721>

Abstract

The article analyzes the results of the international survey «Synthesis of Media Literacy Education and Media Criticism in the Modern World», conducted by the authors in May-July 2014. 64 media educators, media critics, and researchers in the field of media education and media culture participated in the survey, representing 18 countries: the USA, the UK, Canada, Australia, New Zealand, Germany, Ireland, Spain, Portugal, Sweden, Finland, Greece, Cyprus, Hungary, Ukraine, Serbia, Turkey, and Russia. Analysis of the data shows that the international expert community on the whole shares the view that the synthesis of media education and media criticism is not only possible, but also necessary, especially in terms of effectively developing the audience's critical thinking skills. However, only 9.4% of the experts believe that media critics' texts are used in media literacy education classes in their countries to a large extent. Approximately one-third (34.4% of the polled experts) believe that this is happening at a moderate level, and about the same number (32.8%) believe that this is happening to a small extent. Consequently, media education and media criticism have a lot to work to do to make their synthesis really effective in the modern world.

Resumen

El artículo analiza los resultados de la encuesta internacional sobre la «Situación de la educación en medios y la competencia crítica en medios en el mundo actual», llevado a cabo por los autores en mayo-julio de 2014. Fueron entrevistados responsables de 64 medios de comunicación, educadores críticos e investigadores en el campo de la educación mediática y la cultura de los medios de comunicación de 18 países: USA, Reino Unido, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Alemania, Irlanda, España, Portugal, Suecia, Finlandia, Grecia, Chipre, Hungría, Ucrania, Serbia, Turquía y Rusia. El análisis global de los datos muestra que la comunidad internacional de expertos comparte la convicción de que la situación de la educación en medios y la competencia crítica no es únicamente posible sino también necesaria, sobre todo en términos del desarrollo del pensamiento crítico de la audiencia. Sin embargo, solamente el 9,4% de los expertos en general cree que se utilizan los textos críticos de los medios en las clases de alfabetización mediática en sus respectivos países. Aproximadamente un tercio (34,4% de los expertos encuestados) creen que esto está sucediendo en un nivel aceptable y un porcentaje similar (32,8% de las respuestas) considera que ocurre en



una mínima parte. En consecuencia, habrá mucho trabajo que hacer para que la educación en medios y su análisis crítico consiga su implementación eficaz en el mundo actual.

Keywords / Palabras clave

Media literacy, media education, media criticism, expert, international survey, functions, genres, critical thinking.

Alfabetización mediática, educación en medios, competencia crítica, experto, encuesta internacional, funciones, géneros, pensamiento crítico.

1. Introduction and state of the question

One of the most important components of media literacy education is teaching the audience to analyze media texts of different kinds and genres. That is where, in our opinion, media criticism serves as an effective ally (Downey, Titley & Toynbee, 2014; Hermes, Van-den-Berg & Mol, 2013; Kaun, 2014; Masterman, 1985; Silverblatt, 2001; Potter, 2011). Media criticism is an area of journalism, a creative and analytical activity that requires the exercising critical awareness and the evaluation of information produced by mass media, including its social significance, relevance, and ethical aspects (Korochensky, 2003). These objectives are linked to using and analyzing media information of different genres, forms and types: and identifying economic, political, social, and/or cultural interests connected to it.

Media criticism can be divided into academic (e.g. publication of research findings related to media understanding, aimed mainly at specialists in the field of media studies and professors/instructors in media departments); professional (publications in journals aimed at media industry professionals); and general (aimed at a general audience) (Bakanov, 2009; Korochensky, 2003; Van-de-Berg, Wenner & Gronbeck, 2014). Thus, it is primarily media critics in mass periodicals, along with media educators who strive to raise the media literacy level of the mass audience.

Media competence is multidimensional and requires a broad perspective, based on well-developed foundational knowledge. It is not a fixed category: theoretically, one can raise his/her media competence level, by perceiving, interpreting, and analyzing cognitive, emotional, aesthetic and ethical media information. The audience that is at a higher level of media literacy has a higher level of understanding and ability to manage and evaluate the world of media (Camarero, 2013; Fantin, 2010; Huerta, 2011; Potter, 2011: 12).

There are still pragmatic pseudo-media education approaches -in which real media education is substituted by teaching elementary media skills or encouraging greater media consumption- in use today (Razlogov, 2005). The danger of such a simplistic attitude to media education has been emphasized by many researchers (for instance, Wallis & Buckingham, 2013).

Media criticism has great potential to facilitate educational efforts to develop the audience's media culture. Again, it is a common feature between media criticism and media education, because one of the main objectives of media education is not only to teach the audience textual analysis techniques, but also to understand the mechanisms of their construction and function.

Moreover, British media educators (Bazalgette, 1995, Buckingham, 2006: 271-272 and others) among the six key aspects of media education emphasize the agency, the category, the technology, the media language, the representation and the audience. As a matter of fact, the same key aspects of media are subject to media criticism, appealing to both the professional and the mass audience. This is why a solid connection between media criticism and media education is so important (Hammer, 2011; Potter, 2011).

2. Materials and methods

We conducted an international survey, entitled «Synthesis of Media Literacy Education and Media Criticism in the Modern World», and analysis from May 2014 through early July 2014. We sent out 300 questionnaires to specialists in the fields of media criticism and media literacy education from



different countries. The choice of experts was determined by their influence and leadership in the academic community and the number of research articles on the theme they had published in peer-review journals.

On the whole we surveyed 64 media educators, critics, and researchers in the field of media education and culture from 18 countries: the USA, the UK, Canada, Australia, New Zealand, Germany, Ireland, Spain, Portugal, Sweden, Finland, Greece, Cyprus, Hungary, Ukraine, Serbia, Turkey, and Russia. Of these 50% (32 people) were from Western countries, while 32 people were from Russia and Ukraine. The list of experts includes such prominent media educators and researchers of media culture as Kathleen Tyner, Faith Rogow, W. James Potter, Marilyn A. Cohen, John Pungente, Ignacio Aguaded, Georgy Pocheptsov, Hanna Onkovich, Sergey Korkonosenko, Alexander Korochemsky, Kirill Razlogov, and other experts to whom the authors are sincerely grateful.

3. Results

Thus, the first point of our survey offered experts a list of media criticism functions, of which they had to choose the most important ones, in their opinion. Table 1 shows the results of the first question.

Table 1. What functions of media criticism do you consider the most important for media literacy education of mass audience?			
Media criticism functions	Number of experts' votes (%):		
	Russia & Ukraine	Western countries	Total
Analytical	84.4	90.6	87.5
Ideological, political	49.8	68.7	56.2
Info-communicational	59.4	59.4	59.4
Educational	75.0	71.9	73.4
Entertaining, recreation	6.2	31.2	18.7
Regulatory, corporate	18.7	18.7	18.7
Advertising	9.4	40.6	25.0
Artistic, aesthetic	53.1	62.5	57.8
Ethical	59.4	65.6	62.5
Other functions	6.2	18.7	12.5
difficult to say	0.0	6.2	3.1

The second question dealt with the genres of media criticism that are most applicable to media education.

Table 2. What media criticism genres do you consider to be the most significant/relevant for mass media literacy education?			
Genres of media criticism	Number of experts' votes (%):		
	Russia & Ukraine	Western countries	Total
Analytical article about events and processes (present or past) in media sphere	87.5	75.0	78.1
Comments on a media topic	46.9	68.7	57.8
Interview, talk, discussion with media personalities	78.1	31.2	54.7
Film/radio/TV/internet short review	40.6	46.9	43.7
Film/radio/internet long review of the specific media text	43.7	40.6	42.2
Memoirs on a media topic	12.5	3.1	7.8
Open letter on a media topic	12.5	15.6	14.1
Essay on a media topic	34.4	53.1	43.7
Parody on a media topic	12.5	46.9	29.7
Report on a media topic	34.4	37.5	35.9



Portrait (characteristics) of a person from media sphere	37.5	18.7	28.1
Pamphlet, satire on a media topic	18.5	25.0	21.9
Other genre	6.2	15.6	10.9
Difficult to say	0.0	0.0	0.0

The third question of the survey dealt with media criticism's degree of compliance with media education functions towards the mass audience. The results are represented in table 3.

Table 3. To what degree does media criticism in your country exercise media literacy education function aimed at the mass audience (audience of mass press, television, and Internet)?

Media criticism in my country exercises media literacy education function aimed at mass audience (audience of mass press, television, and Internet)	Number of experts' votes (%):		
	Russia & Ukraine	Western countries	Total
To a considerable degree	0.0	12.5	6.2
Somewhat	37.5	43.7	40.6
Very little	56.2	37.5	46.9
Difficult to say	6.2	6.2	6.2

The fourth question of the survey concerned the experts' evaluation of the degree of integration of media criticism and media education in public education institutions in their home countries.

Table 4. How does media criticism integrate with media literacy education of school and university students?

Media criticism integrates with media literacy education of school and university students in my country	Number of experts' votes (%):		
	Russia & Ukraine	Western countries	Total
To a considerable degree	0.0	15.6	7.8
Somewhat	15.6	50.0	32.2
Very little	81.2	31.2	56.2
Difficult to say	3.1	3.1	3.1

The fifth question related to the experts' estimation of the degree to which certain texts by media critics are used in media education classes in their countries.

Table 5. Are media critics' texts used in media literacy education classes in your country?

Concrete texts of media critics are used in media literacy education classes in schools and universities in my country	Number of experts' votes (%):		
	Russia & Ukraine	Western countries	Total
To a considerable degree	9.4	9.4	9.4
Somewhat	15.6	53.1	34.4
Very little	43.7	21.9	32.8
Difficult to say	31.2	15.6	23.4

The sixth question dealt with the experts' estimation of which media education objectives can be more effectively reached if supported with the use of media critics' texts. The findings are reflected in the following table.



Table 6. What media literacy education objectives can be facilitated by using media critics' texts in media literacy education classes?

Media literacy education objectives that can be endorsed through using media critics' texts	Number of experts' votes (%)		
	Russia & Ukraine	Western countries	Total
Development of good aesthetic perception, taste, understanding, and appreciation of artistic qualities of a media text	59.4	46.9	53.1
Development of analytical / critical thinking, autonomy of the individual in terms of media	90.6	84.4	87.5
Protection from harmful media effects	62.5	56.2	59.4
Satisfaction of various needs of the audience in terms of media	21.9	40.6	31.2
Development of skills of Political / ideological analysis of different aspects of media / media culture	68.7	81.2	75.0
Development of the audience's skills to perceive, understand and analyze the language of media texts	65.6	68.7	64.1
Development of the audience's skills to conduct morals, spiritual, and psychological analysis of aspects of media / media culture	59.4	37.5	48.4
Amplification of analytical skills related to cultural, and social context of media texts	56.2	68.7	62.5
Preparation of the audience for living in a democratic society	43.7	68.7	56.2
Development of communicative skills of the individual	28.1	28.1	28.1
Encouraging audience's ability to create and publish their own media texts	40.6	65.6	53.1
Learning about history of media / media culture	34.4	46.9	40.6
Learning about theory of media / media culture	31.2	50.0	40.6
Other objective	3.1	3.1	3.1
Difficult to say	0.0	0.0	0.0

The seventh question of the survey related to the experts' self-assessment of the extent they synthesize media literacy education and media criticism in their teaching practice.

Table 7. In what way do you (as teacher/instructor/professor in case you teach) use synthesis of media literacy education and media criticism?

As a teacher I integrate media criticism and media literacy education...	Number of experts' votes (%):		
	Russia & Ukraine	Western countries	Total
To a considerable degree	21.9	56.2	39.1
Somewhat	31.2	28.1	29.7
Very little	34.4	12.5	23.4
Difficult to say	12.5	3.1	7.8

4. Discussion and conclusions

The analysis of table 1 shows that the vast majority of experts (87.5%) support the analytical function of media criticism as the most relevant for mass media education. Then follow educational (73.4%), ethical (62.5%), informational-communicative (59.4%), aesthetical (57.8%), ideological/political (56.2%) and ethical (54.7%). The rest of the functions of media criticism (entertaining, recreation; regulatory, corporate; advertising) did not gain the vote of more than 25% of the experts.

Only 12.5% of experts added other functions of media criticism; among them were the functions of critical thinking development, the audience's socialization, and learning about the economic organization of media and its impact on what is produced. The latter, as rightly mentioned by one of the experts, is very important for facilitating discussion of such questions as: what kind of media landscape would we have if everything was financed by selling advertising? Is there still a role for pub-



lic service media financed out of taxation, and if so, what is that role? Should websites like Facebook be allowed to sell personal data about their users?

We should mention here that while developing the survey, we implied that the function of critical thinking development is a part of the analytical function.

However, if we compare the answers of the experts from post-Soviet countries (Russia and Ukraine), on the one hand and experts from the Western countries, on the other hand, then we are able to see that their views on analytical, informational-communicative, educational, ethical, regulatory, corporate, artistic, and aesthetic functions of media criticism correspond closely, but their opinions about other functions differ substantially. For example, the ideological/political function, gained 49.8% of Russian and Ukrainian experts' votes and 68.7% of Western experts' votes. Entertainment and recreation gained 6.2% of Russian and Ukrainian experts' votes and 31.2% of Western experts' votes. Advertising gained 9.4% of Russian and Ukrainian experts' votes and 40.6% of votes). This considerable difference (ranging from 18 to 31%) demonstrates that Western media educators, critics, and researchers place much more emphasis on the ideological, entertainment, and advertising functions of media criticism. We believe that this can be explained by the fact that media education in post Soviet countries has paid little attention to advertising and entertainment genres until recently; and intensive imposition of communist ideology during the Soviet regime led to media teachers' wary attitude to ideology functions in the post-Soviet era.

The analysis of table 2 demonstrated that the most relevant media criticism genres for media education are considered to be analytical articles about events and processes (present or past) in the media sphere (78.1% experts' votes), comments on a media topic (57.8%), interview, talk, discussion with media personalities (54.7%), short review (film/radio/TV/internet) (43.7%), essay on a media topic (43.7%), long review of a specific media text (film/radio/internet) (42.2%), and report on a media topic (35.9%). The remaining media criticism genres (memoir on a media topic, open letter on a media topic, parody on a media topic, portrait (characteristics) of a person from the media, pamphlet, satire on a media topic) did not exceed 30% of the experts' votes. Only 10.9% of experts supplied other genres. They mentioned pitches, presentations, intercultural dialogue, open discussions, evaluation of public service announcements, readers' Internet forum inspired by a media critic's publication, etc. In our opinion, this attests to the fact that we have managed to represent the main genres of modern media criticism in our survey.

However, if we compare the answers of experts from post-Soviet countries (Russia and Ukraine) and experts from the Western countries, then we can see that while they are quite close in their views about such genres of media criticism as short review (film/radio/TV/internet), long review of a specific media text (film/radio/internet), open letter on a media topic, report on a media topic, pamphlet, and satire on a media topic, they differ drastically about such genres as comments on a media topic (experts from Russia and Ukraine, 46.9% of votes, Western experts, 68.7%), interview, talk, or discussion with media personalities (experts from Russia and Ukraine, 78.1%, Western experts, 31.2%), memoir on a media topic (experts from Russia and Ukraine, 12.5%, Western experts, 3.1%), essay on a media topic (experts from Russia and Ukraine, 34.4%, Western experts, 53.1%), parody on a media topic (experts from Russia and Ukraine, 12.5%, Western experts, 46.9%), portrait (characteristics) of a person from the media (experts from Russia and Ukraine, 37.5%, Western experts, 18.7%).

This significant difference (reaching 47% in the case of interview, talk, or discussion with media personalities) shows that in Western countries, media educators, critics and researchers lay more emphasis on entertaining genres of media criticism (e.g. a parody) on the one hand, and on the other hand – prefer contents and composition of «loose» media criticism genres (such as comments and essays). At the same time the analysis of the data in table 2 shows that Russian and Ukrainian experts tend to a larger degree to prioritize genres popular in the post-Soviet media such as interview, talk, or discussion with media personalities and memoirs on a media topic. However, let us bear in mind that it is about priorities, because in their comments many experts wrote that all the suggested genres are important.



The analysis of data in table 3 shows that on the whole experts think that media criticism realizes educational functions on a medium level (40.6% of surveyed experts) or to a small extent (46.9%). Only 6.2% of experts believe that media criticism exercises educational functions to a great degree in their home countries. In the meantime, if the answers of experts from post-Soviet countries (Russia and Ukraine) are compared to the answers of their Western colleagues, we can see that the latter are more optimistic: 12.5% of them do believe that media criticism performs educational functions to a large extent and 43.7% – to a medium extent. However, more than one third of the experts from western countries believe that media criticism has little educational effect. These data, in our opinion, testify to the fact that even in European and North American countries, according to experts' views, the media educational potential of criticism most often remains untapped.

The analysis of the data in table 4 indicates that only 7.8% of experts in general consider that media criticism is integrated with the media literacy education of school and university students to a considerable degree. About one third (32.2% of those polled) think that this integration is at the medium level, and over one half (56.2%) – to a small degree.

Still, comparing the answers of experts from post-Soviet countries on the one hand, and the Western countries on the other hand, we can trace the difference: 15.6% of the latter are sure of considerable degree of usage of media criticism in media education classrooms in schools and universities, while all the experts from Russia and Ukraine left this column blank. This means that experts from post-Soviet countries do not see the examples of considerable integration of media criticism and formal education practices, so it is only logical that 81.2% of them claim that this process is developing very little in their countries. This is accounted for by the sad fact that the media criticism potential remains untapped in educational institutions.

Table 5 demonstrates that 9.4% of experts in general believe that media critics' texts are used in media literacy education classes in their countries quite often. Around one third (34.4% of those polled) think that the educational application of concrete texts of media critics is implemented at a medium level, and about the same number (32.8% of votes) consider that this is almost not happening.

Among the names of media critics whose texts are widely used in educational practices, Western experts mentioned Marshall McLuhan, David Buckingham, Roland Barthes, Noam Chomsky, Neil Postman, and Denis McQuail, and experts from Russia and Ukraine referred to Irina Petrovskaya, Alexander Korochensky, Georgy Pocheptsov, Roman Bakanov, and Len Masterman. A closer look at these names reveals that Western experts mostly named well-known English-speaking authors (UK, USA, and Canada). For example, authors from Australia and Northern Europe have entered this list at minimum, and Russian and Ukrainian authors were not included at all. On the contrary, experts from Russia and Ukraine gave preference to Russian-speaking authors. In our opinion, this fact confirms the general tendency of both the Western and post-Soviet expert community not to address the wider spectrum of their colleagues' works but instead to focus on a familiar names, mainly from countries that share their mother tongue.

However, if we compare the answers of experts from post-Soviet countries (Russia and Ukraine) and those from the Western countries, then we can see that the number of Western experts that are sure of a moderate level of media criticism application in educational institutions is over one half (53.1%, vs. 15.6% of experts from post-Soviet countries). 43.7% of Russian and Ukrainian experts are sure that this process is undeveloped and one third (31.2%) found it difficult to answer this question at all.

These data, to our mind, account for the fact that in experts' opinion, specific texts by media critics are used in media education practice in schools and universities little or only somewhat. This correlates to the data from table 4 as well.

The analysis of table 6 demonstrates that, according to the experts' opinions, the most important media literacy education objectives that can be facilitated by using media critics' texts in media literacy education classes are the following:

- Development of analytical/critical thinking, autonomy of the individual in terms of media (87.5% of those polled).



- Development of skills of political/ideological analysis of different aspects of media/media culture (75.0%);
- Development of the audience's ability to perceive, understand and analyze the language of media texts (64.1%).
- Amplification of analytical skills related to the cultural and social context of media texts (62.5%).
- Protection from harmful media effects (59.4%).
- Preparation of the audience for living in a democratic society (56.2%).
- Development of good aesthetic perception, taste, understanding, and appreciation of artistic qualities of a media text (53.1%).
- Development of the audience's ability to create and publish their own media texts (53.1% of respondents).

If we compare the answers of the experts from post-Soviet countries (Russia and Ukraine) and experts from Western countries, then we can see the relatively similar views about such media education objectives as the development of analytical/critical thinking, autonomy of the individual in terms of media, protection from harmful media effects, development of the audience's skills in perceiving, understanding and analyzing the language of media texts, and development of communicative skills of the individual. The positions of experts in Russia and Ukraine differ considerably from Western experts about such objectives as:

- Preparation of the audience for living in a democratic society (experts from Russia and Ukraine – 43.7% of votes, Western experts – 68.7%).
- Development of the audience's ability to create and publish their own media texts (experts from Russia and Ukraine – 40.6%, Western experts – 65.6%),
- Development of the audience's skills in carrying out moral, spiritual, and psychological analysis of aspects of media and media culture (experts from Russia and Ukraine – 59.4%, Western experts – 37.5%).
- Satisfaction of various needs of the audience in terms of media (experts from Russia and Ukraine – 21.9%, Western experts – 40.6%).
- Learning about the theory of media and media culture (experts from Russia and Ukraine – 31.2%, Western experts – 50.0%).
- Learning about the history of media and media culture (experts from Russia and Ukraine – 34.4%, Western experts – 46.9%).
- Development of good aesthetic perception, taste, understanding, and appreciation of artistic qualities of a media text (experts from Russia and Ukraine – 59.4%, Western experts – 46.9%).
- Development of skills of political/ideological analysis of different aspects of media/media culture (experts from Russia and Ukraine – 68.7%, Western experts – 81.2%).
- Amplification of analytical skills related to cultural, and social context of media texts (experts from Russia and Ukraine – 56.2%, Western experts – 68.7%).

This significant difference (ranging from 12% to 25%) demonstrates that Western media educators, critics, and researchers place more emphasis on the preparation of the audience for living in a democratic society, developing the audience's ability to create and publish their own media texts, satisfaction of various needs of the audience in terms of media, learning about theory and history of media and media culture, development of skills of political/ideological analysis of different aspects of media/media culture, and amplification of analytical skills related to the cultural, and social context of media texts. On the other hand, Russian and Ukrainian educators, critics, and researchers emphasize the development of the audience's skills in carrying out moral, spiritual, and psychological analysis of aspects of media, and media culture; and development of good aesthetic perception, taste, understanding, and appreciation of the artistic qualities of a media text. Developing the audience's ability to create and publish their own media texts, satisfaction of various needs of



the audience in terms of media, and learning about the theory and history of media and media culture get less attention.

We think that these differences are connected to the fact that the development of the audience's skills in carrying out moral, spiritual, and psychological analysis of aspects of media and media culture and development of good aesthetic perception, taste, understanding, and appreciation of artistic qualities of a media text are traditional points of emphasis for the media education of the Soviet and post-Soviet period, while the preparation of the audience for living in a democratic society is more typical of the Western approach.

As for the development of skills of political/ideological analysis of different aspects of media/media culture, the differences in approaches, as reflected in table 1, are linked to the fact that the imposition of communist ideology in Soviet times led to a skeptical attitude toward this function later on.

The analysis of data in table 7 shows that 39.1% of experts in general think that as teachers they integrate media criticism and media literacy education to a considerable degree, and 29.7% of experts believe that they do this somewhat. However, only one-fourth of experts confess that they integrate media criticism little in their classes.

Additionally, if the answers of Russian and Ukrainian experts are compared to the answers of their Western colleagues, one can see that the number of Western professionals sure of considerable integration of media criticism in their classes is over one-half (56.6%) while in post-Soviet countries this number is only 21.9%.

While one-third (34.4%) of Russian and Ukrainian specialists acknowledge the weak degree of application of media criticism in their classrooms, only 12.5% of Western experts hold the same view.

These data, in our opinion, attest that:

- Even among the expert community around half (53.1%) integrate media criticism and media literacy education fairly little or very little.
- Russian and Ukrainian media educators integrate criticism in their classrooms far less than their western colleagues.

This is in spite of the fact that, according to the table 3 data, the majority of experts do recognize that the educational potential of media criticism in educational institutions remains untapped.

Because of the conflicting political, economic and media situation around Ukraine that occurred in 2014, we considered it essential to compare not only the differences in expert opinions between post-Soviet countries and Western countries, but between Russian and Ukrainian ones as well. With all the similarities of approaches detected by the survey answers, it appears that many Ukrainian experts are sensitive about the correlation of the current political situation with the position of media criticism in education.

Despite the relatively small number of respondents, it is important to note that the survey results to one of the key questions, shown in table 6 (What media literacy education objectives can be facilitated by using media critics' texts in media literacy education classes?) almost completely coincided with the results of our previous sociological research (Fedorov, 2003). In 2003 we surveyed 26 experts in the field of media education/literacy from 10 countries. In particular, they answered questions about the main objectives of media education/media literacy. The comparative analysis of both surveys reveals the following characteristic congruence about the objectives of media education:

- Development of analytical/critical thinking, autonomy of the individual in terms of media (84.3% in 2003 and 87.5% in 2014).
- Development in the area of cultural/social media context (61.5% in 2003 and 62.5 in 2014).
- Development of good aesthetic perception, taste, understanding, and appreciation of artistic qualities of a media text (54.9% in 2003 and 53.1 in 2014).
- Development of the audience's ability to create and publish their own media texts (53.8% in 2003 and 53.1 in 2014).
- Learning about the history of media and media culture (37.8% in 2003 and 40.6% in 2014).
- Learning about the theory of media and media culture (47.9% in 2003 and 40.6 in 2014).



- Preparation of the audience for living in a democratic society (61.9% in 2003 and 56.2 in 2014).

However, there are some differences, for example, the objective of the development of communicative skills of the individual (57.3% in 2003 and 28.1% in 2014). In our opinion, this fact is not connected to a decrease in number of experts who chose this media education objective as one of the most important in 2014, because the share of Western experts in the 2003 questionnaire remained almost the same in 2014 (in the survey of 2003 14 (53.8%) Western experts were among the 26 participants, and in 2014 – 32 (50%) Western experts out of 64 respondents). We tend to believe the fall in popularity of the objective of the development of communicative skills is due to the fact that 2014 experts reasonably think that communicative skills development by itself cannot be the aim of media education. There are now more vital objectives such as development of analytical/critical thinking, autonomy of the individual in terms of media, development of skills of political/ideological analysis of different aspects of media/media culture, amplification of analytical skills related to the cultural and social context of media texts, and preparation of the audience for living in a democratic society (56.2% of votes).

Quite reasonably, one of the leading Russian experts added in the margins of our survey that the development of mass media criticism in Russia as well as in foreign countries is hindered by the lack of interest on the part of the authorities and the media business in having a media-competent audience of active citizens (which is an essential prerequisite of democratic development in a modern media saturated society). But media criticism is more and more often used as a new information propaganda resource, used to influence communities of media professionals and mass audiences during crisis situations.

To sum up, media criticism and education have a lot in common: for instance, both media education and criticism place great emphasis on the development of analytical thinking in the audience. One of the main objectives of media education is, in fact, to teach the audience not only to analyze media texts of various types and genres, but to understand the mechanisms of their construction and functioning in society. As a matter of fact, media criticism deals with the same thing, appealing to professional and mass audiences. Therefore, in our opinion, the synthesis of media education and criticism is very important. For this reason, the discussion about the role and function of media in society and analysis of various media texts in educational institutions is very important. Both media criticism and education have great potential in terms of the support of the efforts of educational institutions to develop the media competence of the audience (Buckingham, 2003; Fenton, 2009; Hobbs, 2007; Korochensky, 2003; Miller, 2009; Sparks, 2013). We should expand the participation of academic communities, researchers, specialists in different fields (teachers, sociologists, psychologists, cultural studies experts, journalists and philosophers), institutions of culture and education, social organizations and funds in order to promote the development of media literacy/media competence of the citizens, and to create organizational structures able to implement the whole spectrum of media education objectives in alliance with media critics.

Support and acknowledgement

This article is written within the framework of a study supported by the grant of the Russian Science Foundation (RSF). Project № 14-18-00014 «Synthesis of media education and media criticism in the preparation of future teachers», performed at Taganrog Management and Economics Institute.

References

- Bakanov, R.P. (2009). Media Criticism of the Federal Periodicals of 1990s. Information Field of Modern Russia: The Practices and Effects. Kazan: Kazan University Press, 2009, 109-116.
- Bazalgette, C. (1995). Key Aspects of Media Education. Moscow: Russian Association for Film Education.
- Buckingham, D. (2003). Media Education. London: Polity Press.
- Buckingham, D. (2006). Defining Digital Literacy. Digital Kompetanse, 1(4), 263-276.
- Camarero, E. (2013). Training, education and innovation in audiovisual media to Social Change in Nicaragua (<http://goo.gl/pQFC3R>) (07-07-2014).



- Downey, J., Titley, G., & Toynbee, J. (2014). Ideology Critique: The Challenge for Media Studies. *Media, Culture & Society*, 36(6), 878-887. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0163443714536113>
- Fantin, M. (2010). Literacy, Digital Literacy and Information Literacy. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 1(4), 10-15. DOI: <http://dx.doi.org/10.4018/jdlc.2010100102>
- Fedorov, A. (2003). *Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. Mentor. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.
- Fenton, N. (2009). My Media Studies: Getting Political in a Global, Digital Age. *Television New Media*, 10, 55-57. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1527476408325100>
- Hammer, R. (2011). Critical Media Literacy as Engaged Pedagogy. *E-learning and Digital Media*, 8(4), 357-363. DOI: <http://dx.doi.org/10.2304/elea.2011.8.4.357>
- Hermes, J., Van-den-Berg, A., & Mol, M. (2013). Sleeping with the Enemy: Audience Studies and Critical Literacy. *International Journal of Cultural Studies*, 16(5), 457-473. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1367-877912474547>
- Hobbs, R. (2007). *Reading the Media: Media literacy in High School English*. New York, NY: Teachers College Press.
- Huerta, R. (2011). Hybridation between Media Education and Visual Arts Education. Miyazaki's Cinema as a Revulsive'. *Acta Didactica Napocensia*, 4(4), 55-66.
- Kaun, A. (2014). I really don't Like them! – Exploring Citizens' Media Criticism. *European Journal of Cultural Studies*, 17(5), 489-506. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1367549413515259>
- Korochensky, A.P. (2003). *Media Criticism in the Theory and Practice of Journalism*. Rostov: Rostov State University Press.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group.
- Miller, T. (2009). Media Studies 3.0. *Television & New Media*, 10(1), 5-6. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1527476408328932>
- Potter, W.J. (2011). *Media Literacy*. LA: Sage.
- Razlogov, K.E. (2005). Media Education: What is it for? *Media Education*, 2, 68-75.
- Sharikov, A.V. (2005). Media Education: So what is it for? *Media Education*, 2, 75-81.
- Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut. London: Praeger.
- Sparks, C. (2013). Global Media Studies: Its Development and Dilemmas. *Media, Culture & Society*, 35(1), 121-131. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0163443712464566>
- Temple, M. (2013). The Media and the Message. *Journal of Political Marketing*, 12, 147-165. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/15377857.2013.781479>
- Van-de-Berg, L.R., Wenner, L.A. & Gronbeck, B.E. (2014). Media Literacy and Television Criticism: Enabling an Informed and Engaged Citizenry. *American Behavioral Scientist*, 48, 219-228. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0002764204267266>
- Wallis, R., & Buckingham, D. (2013). Arming the Citizen-consumer: The Invention of 'Media Literacy' within UK Communications Policy. *European Journal of Communication*, 28(5), 527-540. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0267323113483605>



Comunicar

Revista Científica de Comunicación y Educación
Media Education Research Journal

E-ISSN: 1988-3293 | ISSN: 1134-3478

PREPRINT

Recibido: 06-07-2014
Revisado: 03-09-2014
Aceptado: 17-01-2015



DOI: 10.3916/C45-2015-11

Código RECYT: 29740
Preprint: 15-04-2015
Publicación: 01-07-2015

Situación de la educación en medios y la competencia crítica en el mundo actual: opinión de expertos internacionales

The framework of Media Education and Media Criticism in the Contemporary World: The opinion of International Experts

Dr. Alexander Fedorov

Director Adjunto de Ciencia de Anton Chéjov Instituto Taganrog en la Universidad Estatal de Economía en Rostov (Rusia) (1954alex@mail.ru).
(<http://orcid.org/0000-0002-0100-6389>)

Dra. Anastasia Levitskaya

Profesora del Departamento de Humanidades del Instituto de Administración y Economía en Taganrog (Rusia) (Rusia) (a.levitskaya@tmei.ru).
(<https://orcid.org/0000-0001-8491-8721>)

Resumen

El artículo analiza los resultados de la encuesta internacional sobre la «Situación de la educación en medios y la competencia crítica en medios en el mundo actual», llevado a cabo por los autores en mayo-julio de 2014. Fueron entrevistados responsables de 64 medios de comunicación, educadores críticos e investigadores en el campo de la educación mediática y la cultura de los medios de comunicación de 18 países: USA, Reino Unido, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Alemania, Irlanda, España, Portugal, Suecia, Finlandia, Grecia, Chipre, Hungría, Ucrania, Serbia, Turquía y Rusia. El análisis global de los datos muestra que la comunidad internacional de expertos comparte la convicción de que la situación de la educación en medios y la competencia crítica no es únicamente posible sino también necesaria, sobre todo en términos del desarrollo del pensamiento crítico de la audiencia. Sin embargo, solamente el 9,4% de los expertos en general cree que se utilizan los textos críticos de los medios en las clases de alfabetización mediática en sus respectivos países. Aproximadamente un tercio (34,4% de los expertos encuestados) creen que esto está sucediendo en un nivel aceptable y un porcentaje similar (32,8% de las respuestas) considera que ocurre en una mínima parte. En consecuencia, habrá mucho trabajo que hacer para que la educación en medios y su análisis crítico consiga su implementación eficaz en el mundo actual.

Abstract

The article analyzes the results of the international survey «Synthesis of Media Literacy Education and Media Criticism in the Modern World», conducted by the authors in May-July 2014. 64 media educators, media critics, and researchers in the field of media education and media culture participated in the survey, representing 18 countries: the USA, the UK, Canada, Australia, New Zealand, Germany, Ireland, Spain, Portugal, Sweden, Finland, Greece, Cyprus, Hungary, Ukraine, Serbia, Turkey, and Russia. Analysis of the data shows that the international expert community on the whole shares the view that the synthesis of media education and media criticism is not only possible, but also necessary, especially in terms of effectively developing the audience's critical thinking skills. However, only 9.4% of the experts believe that media critics' texts



are used in media literacy education classes in their countries to a large extent. Approximately one-third (34.4% of the polled experts) believe that this is happening at a moderate level, and about the same number (32.8%) believe that this is happening to a small extent. Consequently, media education and media criticism have a lot to work to do to make their synthesis really effective in the modern world.

Palabras clave / Keywords

Alfabetización mediática, educación en medios, competencia crítica, experto, encuesta internacional, funciones, géneros, pensamiento crítico.

Media literacy, media education, media criticism, expert, international survey, functions, genres, critical thinking.

1. Introducción y estado de la cuestión

Uno de los componentes más importantes de la educación en alfabetización mediática es enseñar al público a analizar textos mediáticos de diferentes tipos y géneros. Ahí es donde, en nuestra opinión, la educación en medios –media criticism– sirve como un aliado eficaz (Downey, Tittley & Toynbee, 2014; Hermes, Van-den-Berg & Mol, 2013; Kaun, 2014; Masterman, 1985; Silverblatt, 2001; Potter, 2011). La educación en medios es un área del periodismo, una actividad creativa y analítica que implica el ejercicio de la conciencia crítica y la evaluación de la información producida por los medios de comunicación, incluyendo su importancia social, relevancia y los aspectos éticos (Korochensky, 2003). Estos objetivos están relacionados con el uso de la información de los medios de diferentes géneros, formas, tipos, así como su análisis y la definición de los intereses económicos, políticos, sociales y/o culturales conectados a ellos.

La crítica mediática se puede dividir desde el punto de vista académico; por ejemplo, la publicación de resultados de investigación relativos a la comprensión de la esfera mediática, principalmente dirigido a los especialistas en el campo de los estudios de medios y profesores, y educadores de los departamentos de comunicación; profesional (publicaciones en revistas dirigidas a los profesionales de la industria de medios); y en general (dirigido a la audiencia de masas) (Bakanov, 2009; Korochensky, 2003; Van-de-Berg, Wenner & Gronbeck, 2014). Por lo tanto, se trata de utilizar la educación en medios en publicaciones científicas y divulgativas junto con los educadores en medios, para que estos últimos logren elevar el nivel de alfabetización mediática de un público educativo lo más amplio posible.

La competencia mediática es un concepto multidimensional y requiere una perspectiva amplia, basada en el conocimiento fundacional bien desarrollado. No es una categoría fija; en teoría, se puede aumentar el nivel de competencia mediática, al percibir, interpretar o analizar cognitiva, emocional, estética y éticamente la información multimedia. El público que está a un nivel más alto de alfabetización mediática alcanza un mayor nivel de comprensión y capacidad para gestionar y evaluar el mundo de los medios de comunicación (Camarero, 2013; Fantin, 2010; Huerta, 2011; Potter, 2011: 12). Todavía se utilizan hoy enfoques de pseudo- educación pragmática en los cuales la educación mediática se sustituye por la enseñanza de habilidades mediáticas elementales, o alentando un mayor consumo de los medios de comunicación (Razlogov, 2005). El peligro de una actitud tan simplista en la educación mediática ha sido enfatizado por muchos investigadores (Wallis & Buckingham, 2013).

La educación en medios posee un gran potencial a la hora de facilitar los esfuerzos educativos en el desarrollo de la cultura mediática de la audiencia. De nuevo, es una característica común entre la competencia y educación mediática, ya que uno de los principales objetivos de esta no es solo enseñar técnicas de análisis de audiencias textuales, sino también comprender los mecanismos de su construcción y funcionamiento.

Por otra parte, los educadores mediáticos británicos (Bazalgette, 1995; Buckingham & al., 2006: 271-272), destacan entre los seis aspectos clave de la educación mediática: las agencias de los medios, los lenguajes, las categorías, las representaciones, las técnicas de producción y los públi-



cos. Es un hecho constatado que estos mismos aspectos clave de los medios de comunicación están sujetos a la competencia mediática, apelando tanto al profesional como al público de masas. Por eso es tan importante una conexión sólida entre la crítica y la educación mediática (Hammer, 2011; Potter, 2011; Van-de-Berg, Wenner & Gronbeck, 2014).

2. Materiales y metodología

Hemos llevado a cabo una encuesta internacional, titulada «Synthesis of Media Literacy Education and Media Criticism in the Modern World», así como su análisis desde mayo de 2014 hasta principios de julio de 2014. Enviamos 300 cuestionarios a especialistas en el campo de la crítica y la educación mediática de diferentes países. La selección de expertos fue determinada por su influencia y liderazgo en la comunidad académica y el número de artículos científicos sobre el tema, publicados en revistas de revisión por pares.

Fueron encuestados en total 64 expertos entre educadores mediáticos, críticos e investigadores en el campo de la educación mediática y para la cultura de 18 países: EEUU, Reino Unido, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Alemania, Irlanda, España, Portugal, Suecia, Finlandia, Grecia, Chipre, Hungría, Ucrania, Serbia, Turquía y Rusia. De ellos el 50% (32 personas) provienen de países occidentales, mientras que 32 personas vienen de Rusia y Ucrania. La lista de expertos incluye docentes o investigadores de la cultura mediática tan destacados como Kathleen Tyner, Faith Rogow, W. James Potter, Marilyn A. Cohen, John Pungente, Ignacio Aguaded, Georgy Pocheptsov, Hanna Onkovich, Sergey Korkonosenko, Alexander Korochensky, Kirill Razlogov y otros expertos a los que estamos realmente agradecidos por su colaboración en este estudio.

3. Resultados

El primer punto de nuestra encuesta se refería a las posibles funciones de la educación mediática. Los expertos encuestados debían elegir, según su opinión, los más importantes. La tabla 1 muestra los resultados de esta primera pregunta.

Tabla 1. ¿Qué funciones críticas de los medios considera las más importantes en la alfabetización mediática de la audiencia?			
Crítica de los medios. Funciones	Número de respuestas de los expertos (%):		
	Rusia & Ucrania	Países occidentales	Total
Analítica	84,4	90,6	87,5
Ideológica, política	49,8	68,7	56,2
Info-comunicacional	59,4	59,4	59,4
Educacional	75,0	71,9	73,4
Entretenimiento	6,2	31,2	18,7
Reguladora, corporativa	18,7	18,7	18,7
Publicitaria	9,4	40,6	25,0
Artística, estética	53,1	62,5	57,8
Ética	59,4	65,6	62,5
Otras funciones	6,2	18,7	12,5
NS/NC	0	6,2	3,1

La segunda pregunta trataba de establecer los géneros de educación mediática que, según los expertos, pueden aplicarse a la educación mediática.



Tabla 2. ¿Qué géneros de educación mediática considera que son los más importantes y relevantes para la alfabetización mediática en mass-media?

Géneros propios de la educación mediática	Número de respuestas de los expertos (%):		
	Rusia & Ucrania	Países occidentales	Total
Artículo de análisis sobre eventos y procesos (presentes o pasados) en la esfera de medios	87,5	75,0	78,1
Comentarios sobre un tópico mediático	46,9	68,7	57,8
Entrevistas, debates, discusiones con personalidades de los medios	78,1	31,2	54,7
Reseñas breves sobre Cine/radio/TV/internet	40,6	46,9	43,7
Reseñas amplias sobre un texto mediático específico de cine, radio, Internet	43,7	40,6	42,2
Memorias sobre un tópico mediático	12,5	3,1	7,8
Carta abierta sobre un tópico mediático	12,5	15,6	14,1
Ensayo sobre un tópico mediático	34,4	53,1	43,7
Parodia sobre un tópico mediático	12,5	46,9	29,7
Informe sobre un tópico mediático	34,4	37,5	35,9
Semblanza de una persona de la esfera mediática	37,5	18,7	28,1
Panfleto, sátira sobre un tópico mediático	18,5	25,0	21,9
Otros	6,2	15,6	10,9
NS/NC	0	0	0

La tercera pregunta de la encuesta se refirió al grado de efectividad de la educación mediática con las funciones de la educación mediática en su relación con el público de masas. Los resultados se representan en la tabla 3.

Tabla 3. ¿En qué medida cree que en su país la educación en los medios cumple con su función de educar a la audiencia de masas en la alfabetización mediática (prensa, televisión e Internet)?

La educación en medios cumple en mi país con su función de educar a la audiencia de masas en la alfabetización mediática (prensa, televisión e Internet)	Número de respuestas de los expertos (%):		
	Rusia & Ucrania	Países occidentales	Total
De forma considerable	0	12,5	6,2
Algunas veces	37,5	43,7	40,6
Muy poco	56,2	37,5	46,9
NS/NC	6,2	6,2	6,2

La cuarta pregunta de la encuesta se refería a la evaluación de los expertos sobre el grado de integración de la competencia y la educación mediática en las instituciones de enseñanza pública en sus países de origen.



Tabla 4. ¿En qué medida la educación en los medios está integrada en la educación y la alfabetización mediática de los estudiantes y universitarios de su país?

La educación en medios está integrada en la educación y la alfabetización mediática de los estudiantes y universitarios de mi país	Número de respuestas de los expertos (%):		
	Rusia & Ucrania	Países occidentales	Total
De forma considerable	0	15,6	7,8
Algunas veces	15,6	50,0	32,2
Muy poco	81,2	31,2	56,2
NS/NC	3,1	3,1	3,1

La quinta pregunta establecía la estimación de los expertos sobre la frecuencia con la que en sus países son utilizados en el aula textos sobre competencia mediática.

Tabla 5. ¿Se usan textos de educación mediática utilizados en las clases de educación y alfabetización mediática de su país?

Textos concretos de educación en medios utilizados en mi país en las clases de alfabetización mediática de escuelas y universidades	Número de respuestas de los expertos (%):		
	Rusia & Ucrania	Países occidentales	Total
De forma considerable	9,4	9,4	9,4
Algunas veces	15,6	53,1	34,4
Muy poco	43,7	21,9	32,8
NS/NC	31,2	15,6	23,4

La sexta pregunta se refería a la estimación de los expertos sobre qué objetivos de la educación mediática pueden ser alcanzados de forma más efectiva utilizando textos de crítica mediática. Los resultados se reflejan en la siguiente tabla.

Tabla 6. ¿Qué objetivos de la educación mediática pueden alcanzarse fácilmente utilizando textos de educación en medios en las aulas?

Objetivos de la alfabetización mediática que pueden alcanzarse a través del uso de textos de educación en medios	Número de respuestas de los expertos (%):		
	Rusia & Ucrania	Países occidentales	Total
Desarrollo de una buena percepción estética, gusto, comprensión y apreciación de las cualidades artísticas de un texto mediático	59,4	46,9	53,1
Desarrollo de un pensamiento crítico/analítico, así como de la autonomía del individuo en términos de medios de comunicación	90,6	84,4	87,5
Protección contra los efectos nocivos de los medios	62,5	56,2	59,4
Satisfacción por parte de la audiencia de sus necesidades en relación con los medios	21,9	40,6	31,2
Desarrollo de habilidades política e ideológicas, y de análisis de diferentes aspectos de los medios de comunicación y cultura mediática	68,7	81,2	75,0
Desarrollo por parte de la audiencia de habilidades para percibir, comprender y analizar el lenguaje de los textos mediáticos	65,6	68,7	64,1
Desarrollo por parte de la audiencia de habilidades morales, espirituales			



y de análisis psicológico sobre los medios de comunicación y cultura mediática	59,4	37,5	48,4
Ampliación de la capacidad de análisis en relación con el contexto cultural y social de los textos mediáticos	56,2	68,7	62,5
Preparación de la audiencia para vivir en una sociedad democrática	43,7	68,7	56,2
Desarrollo de habilidades comunicativas del individuo	28,1	28,1	28,1
Favorecer las habilidades de la audiencia para crear y publicar sus propios textos mediáticos	40,6	65,6	53,1
Aprender sobre la historia de los medios de comunicación y cultura mediática	34,4	46,9	40,6
Aprender acerca de la teoría de los medios de comunicación y cultura mediática	31,2	50,0	40,6
Otros objetivos	3,1	3,1	3,1
NS/NC	0	0	0

La séptima pregunta de la encuesta buscaba la auto-evaluación de los expertos sobre la magnitud del uso conjunto de la educación y la alfabetización mediática y la competencia mediática en sus prácticas docentes.

Tabla 7. ¿En qué medida en su labor como docente e instructor-profesor en activo, utiliza de forma conjunta la alfabetización mediática y la educación en medios?

Como profesor, integro la educación en medios en la alfabetización y educación mediática	Número de respuestas de los expertos (%):		
	Rusia & Ucrania	Países occidentales	Total
De forma considerable	21,9	56,2	39,1
Algunas veces	31,2	28,1	29,7
Muy poco	34,4	12,5	23,4
NS/NC	12,5	3,1	7,8

4. Discusión y conclusiones

El análisis de la tabla 1 muestra que la gran mayoría de los expertos (87,5%) admite la función analítica de la competencia mediática como lo más relevante para la educación en mass-media. A continuación, le siguen la función educativa (73,4%), ética (62,5%), informativo-comunicacional (59,4%), estética (57,8%), ideológica, política (56,2%) y ética (54,7%). El resto de las funciones críticas de los medios (entretenimiento, reguladora, corporativa, publicitaria) no alcanzaron el voto de más del 25% de los expertos.

Solo el 12,5% de los expertos añadió otras funciones a la competencia mediática, entre ellas la función del desarrollo del pensamiento crítico, la socialización de la audiencia, el aprendizaje sobre la organización económica de los medios de comunicación y su impacto en la producción de ingresos. En este último caso, como acertadamente mencionó uno de los expertos, es un factor muy importante para encontrar respuesta a preguntas como ¿qué tipo de paisaje mediático tendríamos si todos estuvieran financiados por la publicidad?; ¿existe todavía una vocación de servicio público en los medios de comunicación financiada con los impuestos? Y si es así ¿qué rol deben desempeñar?, ¿debería permitirse a sitios web como Facebook que pudieran vender los datos personales de sus usuarios?

Cabe mencionar aquí que durante el desarrollo de la encuesta, de forma implícita se daba a entender que la función del desarrollo del pensamiento crítico forma parte de la función analítica.

Sin embargo, si comparamos las respuestas de los expertos de los países post-soviéticos (Rusia y Ucrania), por un lado, y los expertos de los países occidentales por otro lado, observamos que existe una relativa cercanía de opinión sobre la educación en medios y sus funciones analítica, info-comunicacional, educativa, ética, normativa, empresarial, artística y estética; en cambio las



opiniones sobre el resto de funciones difieren sustancialmente. La función ideológica-política alcanzó el 49,8% de votos de los expertos de Rusia y Ucrania, frente al 68,7% de los expertos occidentales; el entretenimiento, un 6,2% frente a un 31,2%; la publicitaria un 9,4% frente a un 40,6%. Esta considerable diferencia (que va del 18% al 31%), demuestra que los educadores e investigadores en comunicación occidentales ponen especial énfasis en las funciones ideológicas, de entretenimiento y publicidad de la competencia mediática. Creemos que esto se puede explicar por el hecho de que la educación mediática de los países post-soviéticos ha prestado hasta hace poco escasa atención a los géneros de publicidad y entretenimiento; la intensa imposición de la ideología comunista durante el régimen soviético llevó a los profesores de comunicación a mantener una actitud en guardia frente a las funciones ideológicas ya en el tiempo post-soviético.

El análisis de la tabla 2 demuestra que los géneros críticos ante los medios considerados los más importantes para la educación mediática son los artículos de análisis sobre eventos y procesos (presentes o pasados) en la esfera de medios (78,1%), comentarios sobre un tópico mediático (57,8%), entrevista, debate, discusión con personalidades de los medios (54,7%), la reseña breve sobre una película, radio, TV e Internet (43,7%), el ensayo sobre un tópico mediático (43,7%), la reseña amplia sobre un texto mediático específico de cine/radio/internet (42,2%), y el informe sobre un tópico mediático (35,9%). El resto de los elementos críticos de los medios (memorias, carta abierta o parodia sobre un tópico mediático, semblanza de una persona de la esfera mediática, folleto, sátira sobre un tópico mediático) no superaron el 30% de las calificaciones de los expertos. Solo el 10,9% de los expertos se refirieron a otros géneros; mencionaron lanzamientos, presentaciones, el diálogo intercultural, debates abiertos, evaluación de campañas de concienciación, foros en Internet de lectores inspirados por una publicación de educación en medios, etc. En nuestra opinión, estos resultados dan fe del hecho de que hemos logrado representar a los principales géneros del criticismo mediático moderno en nuestra encuesta.

Sin embargo, si comparamos las respuestas de los expertos de los países post-soviéticos (Rusia y Ucrania) y la de los expertos de los países occidentales, entonces podemos observar que mientras los resultados son cercanos acerca de géneros tales como la reseña breve sobre una película, radio TV, Internet, película, y radio e Internet, la reseña amplia sobre un texto mediático específico de cine, radio e Internet, la carta abierta, el informe o el folleto y la sátira sobre un tópico mediático, difieren drásticamente sobre géneros tales como comentarios sobre un tópico mediático (expertos de Rusia y Ucrania 46,9% de los votos, frente a 68,7% de los expertos occidentales); entrevistas, debates con personalidades de los medios (78,1%, los frente al 31,2%); las memorias sobre un tópico mediático (12,5% frente al 3,1%); ensayo sobre un tópico mediático (34,4% frente al 53,1%), parodia sobre un tópico mediático (12,5% frente al 46,9%), semblanza de una personalidad de los medios de comunicación (37,5%, frente al 18,7% de los encuestados).

Esta diferencia significativa (alcanzando el 47% en el caso de la entrevista, debate y discusión con personalidades de los medios) muestra, por un lado, que en los países occidentales los educadores, críticos e investigadores mediáticos ponen más énfasis en los géneros de entretenimiento crítico ante los medios (por ejemplo, una parodia) que sus colegas post-soviéticos, y por otro lado, prefieren los contenidos y componentes de géneros «poco precisos» como comentarios y ensayos. Al mismo tiempo, el análisis de los datos de la tabla 2 muestra que los expertos rusos y ucranianos tienden a dar mayor prioridad a los géneros populares en los medios post-soviéticos tales como la entrevista, el «talk show», el debate con personalidades de los medios y las memorias sobre un tópico mediático. Sin embargo, debemos tener en cuenta que se trata solo de prioridades, ya que en sus comentarios un gran número de expertos afirmó que todos los géneros propuestos son importantes.

El análisis de los datos de la tabla 3 muestra que, en conjunto, los expertos creen que la educación en medios es consciente de sus funciones educativas en un grado medio (40,6% de los expertos encuestados) o en un pequeño grado (46,9%). Solo el 6,2% de los expertos consideran que la competencia mediática ejerce en gran medida funciones educativas en sus países de origen. Por otro lado, si las respuestas de los expertos de los países post-soviéticos (Rusia y Ucrania) se comparan con las respuestas de sus colegas occidentales, podemos observar que estos últimos



son más optimistas: el 12,5% de ellos creen que la educación en medios lleva a cabo en gran medida funciones educativas, y el 43,7% en un grado medio. Sin embargo, más de un tercio de los expertos de los países occidentales asumen que la competencia mediática tiene poco efecto educativo. Estos datos, en nuestra opinión, dan testimonio del hecho de que incluso en los países europeos y de América del Norte, de acuerdo a las opiniones de los expertos, el potencial educativo de la educación en medios permanece aún sin explotar.

El análisis de los datos de la tabla 4 indica que solo el 7,8% de los expertos considera que la educación en medios está integrada en la alfabetización mediática de los escolares y universitarios de forma considerable. Alrededor de un tercio (32,2% de los encuestados), estiman que esta integración está en un nivel medio, y más de la mitad (56,2%), en un pequeño grado.

Aun así, la comparación de las respuestas de los expertos de los países post-soviéticos por un lado, y los países occidentales, por otro, nos permite trazar la diferencia: el 15,6% de estos últimos afirman que la educación en medios se integra de forma considerable en las aulas de educación mediática de colegios y universidades, mientras que todos los expertos de Rusia y Ucrania dejaron esta columna en blanco. Esto significa que los expertos de los países post-soviéticos no encuentran ejemplos de integración reseñable de la educación en medios en las prácticas de educación, así que es lógico que el 81,2% de ellos afirmen que este proceso se encuentra escasamente desarrollado en sus países. Ello confirma la triste realidad de que el potencial la educación en medios permanece sin explotar en sus instituciones educativas.

En la tabla 5 se comprueba que el 9,4% de los expertos, en general, cree que los textos de educación mediática se utilizan con bastante frecuencia en las clases de educación y alfabetización mediática en sus países. Alrededor de un tercio (34,4% de los encuestados) piensa que la aplicación educativa de los textos concretos de críticos de los medios se implementa en un nivel medio, y aproximadamente el mismo número (32,8% de los votos) considera que esto casi nunca ocurre.

Entre los nombres de los críticos de los medios cuyos textos son ampliamente utilizados en las prácticas educativas, los expertos occidentales mencionan a Marshall McLuhan, David Buckingham, Roland Barthes, Noam Chomsky, Neil Postman y Denis McQuail, y los expertos de Rusia y Ucrania se refieren a Irina Petrovskaya, Alexander Korochensky, Georgy Pocheptsov, Roman Bakanov, y Len Masterman. Una mirada más de cerca a estos nombres revela que los expertos occidentales más nombrados son autores de habla inglesa (Reino Unido, EEUU y Canadá). Son escasos los autores de Australia y el norte de Europa en esta lista, y los autores rusos y ucranianos no aparecen en absoluto. A su vez, los expertos de Rusia y Ucrania dieron sus preferencias a los autores de habla rusa. En nuestra opinión, este hecho confirma la tendencia general tanto de la comunidad de expertos occidentales y la de los post-soviéticos, de que no siempre se aborda de forma amplia las obras de sus colegas, sino que se centran en nombres ya conocidos, principalmente de los países que comparten su lengua materna.

Sin embargo, si a continuación comparamos las respuestas de los expertos de los países post-soviéticos (Rusia y Ucrania) y la de los expertos de los países occidentales, podemos ver que en este segundo grupo más de la mitad (53,1% frente a 15,6% de los expertos de los países post-soviéticos), afirman que existe un grado medio en la utilización de la competencia mediática en las instituciones educativas. El 43,7% de los expertos rusos y ucranianos están seguros de que este proceso no está desarrollado, y a un tercio (31,2%) le resultó difícil responder a esta pregunta o no lo sabía.

En nuestra opinión estos datos explican el hecho de que, según los expertos, los textos específicos de educación en medios se utilizan poco o algunas veces en la práctica de la educación mediática en las escuelas y universidades. Estas afirmaciones se correlacionan también con los datos de la tabla 4.

El análisis de la tabla 6 demuestra que, según la opinión de los expertos, los objetivos más importantes de la alfabetización mediática que puede alcanzarse más fácilmente mediante el uso de textos de educación en medios en las clases de educación y alfabetización mediática, son los siguientes:



- Desarrollo de un pensamiento crítico-analítico, así como de la autonomía del individuo en términos de medios de comunicación (87,5% de los encuestados).
- Desarrollo de habilidades de análisis político-ideológico de diferentes aspectos de los medios de comunicación y cultura de los medios (75,0%).
- Desarrollo de las habilidades de la audiencia para percibir, entender y analizar el lenguaje de los textos mediáticos (64,1%).
- Ampliación de la capacidad de análisis en relación con el contexto cultural y social de los textos mediáticos (62,5%).
- Protección contra los efectos nocivos de los medios (59,4%).
- Preparación de la audiencia para vivir en una sociedad democrática (56,2%).
- Desarrollo de una buena percepción estética, del gusto, la comprensión y apreciación de las cualidades artísticas de un texto mediático (53,1%).
- Fomento de la capacidad del público para crear y publicar sus propios textos mediáticos (53,1% de los encuestados).

Si comparamos a continuación las respuestas de los expertos de los países post-soviéticos (Rusia y Ucrania) y los expertos de los países occidentales, podemos observar la relativa cercanía de puntos de vista acerca de objetivos de educación mediática tales como el desarrollo del pensamiento analítico y crítico, la autonomía del individuo en términos de medios de comunicación, la protección contra los efectos nocivos de los medios, el desarrollo de las habilidades de la audiencia para percibir, comprender y analizar el lenguaje de los textos mediáticos o el desarrollo de las habilidades comunicativas de los individuos. Mientras que las posiciones de los expertos varían considerablemente sobre objetivos tales como la preparación de la audiencia para vivir en una sociedad democrática (expertos de Rusia y Ucrania con el 43,7% de los votos, frente al 68,7% de los expertos occidentales); fomentar la capacidad del público para crear y publicar sus propios textos mediáticos (40,6% frente al 65,6%); desarrollo por parte de la audiencia de habilidades morales, espirituales y de análisis psicológico sobre los medios de comunicación y cultura mediática (59,4%, frente al 37,5%); satisfacción por parte de la audiencia de sus necesidades en relación con los medios (21,9% frente al 40,6%); aprender sobre la teoría de los medios de comunicación y cultura mediática (31,2% frente al 50,0%); aprender sobre la historia de los medios de comunicación y cultura mediática (34,4%, frente al 46,9%); desarrollo de una buena percepción estética, del gusto, la comprensión y apreciación de las cualidades artísticas de un texto mediático (59,4% frente al 46,9%); desarrollo de habilidades de análisis político-ideológico de los diferentes aspectos de los medios de comunicación y cultura mediática (68,7% frente al 81,2%); ampliación de la capacidad de análisis en relación con el contexto cultural y social de los textos mediáticos (56,2% frente al 68,7%).

Esta diferencia significativa (que va del 12% al 25%) demuestra que los educadores, críticos e investigadores mediáticos occidentales ponen más énfasis en aspectos como la preparación de la audiencia para vivir en una sociedad democrática, el fomento de la capacidad del público para crear y publicar sus propios textos mediáticos, la satisfacción de las diversas necesidades de la audiencia en términos de medios de comunicación, el aprendizaje acerca de la teoría y la historia de los medios de comunicación y cultura mediática, el desarrollo de habilidades de análisis político-ideológico de los diferentes aspectos de los medios de comunicación y cultura mediática, la ampliación de la capacidad de análisis relacionados con la cultura, y contexto social de los textos mediáticos. Por otro lado, los educadores, críticos e investigadores rusos y ucranianos enfatizan más el desarrollo de habilidades de la audiencia para llevar a cabo un análisis moral, espiritual y psicológico de aspectos de los medios de comunicación y cultura mediática; el desarrollo de una buena percepción estética, del gusto, la comprensión y apreciación de las cualidades artísticas de un texto mediático. Reciben menos atención el fomento de la capacidad del público para crear y publicar sus propios textos mediáticos, la satisfacción de las diversas necesidades de la audiencia en términos de medios de comunicación y aprender acerca de la teoría y la historia de los medios de comunicación y cultura mediática.



Creemos que estas diferencias tienen relación con el hecho de que el desarrollo por parte de la audiencia de habilidades morales, espirituales y de análisis psicológico sobre los medios de comunicación y cultura mediática y el desarrollo de la buena percepción estética, el gusto, el entendimiento y la apreciación de las cualidades artísticas de un texto mediático, son tradicionales de la educación mediática de la época soviética y post-soviética, mientras que la preparación de la audiencia para vivir en una sociedad democrática es más típico del enfoque occidental.

En cuanto al desarrollo de las habilidades de análisis político-ideológico de diferentes aspectos de los medios de comunicación y cultura mediática, las diferencias en los enfoques, como se refleja en la tabla 1, están vinculadas al hecho de que la imposición de la ideología comunista en la época soviética condujo más adelante a una actitud escéptica respecto a esta función.

El análisis de los datos de la tabla 7 muestra que, en general, el 39,1% de los expertos cree que de forma considerable los profesores integran la educación en medios en la alfabetización mediática, mientras que el 29,7% de los expertos estima que lo hacen algunas veces. Sin embargo, solo una cuarta parte de los expertos confiesan que integran poco la educación mediática en sus clases.

Junto a ello, si las respuestas de los expertos rusos y ucranianos se comparan con las respuestas de sus colegas occidentales, puede observarse que el número de profesionales occidentales que afirma que existe una considerable integración de la educación en los medios en sus clases es de más de la mitad (56,6%), mientras que en los países post-soviéticos este porcentaje es solo del 21,9%.

Mientras que un tercio (34,4%) de los especialistas rusos y ucranianos reconoce que existe una débil educación en medios en sus aulas, solo el 12,5% de los expertos occidentales sostienen la misma opinión. En nuestra opinión, estos datos dan fe de que:

- Entre la comunidad de expertos en torno a la mitad (53,1%) integran poco o muy poco la educación en medios en la alfabetización mediática.
- Los educadores mediáticos rusos y ucranianos integran la educación en medios en sus clases mucho menos que sus colegas occidentales.

Y todo ello, a pesar del hecho de que, según los datos de la tabla 3, la mayoría de los expertos sí reconoce que el potencial educativo de la competencia mediática en las instituciones educativas permanece sin explotar.

A causa del conflicto político y la situación económica y de los medios de comunicación en Ucrania durante 2014, se consideró esencial contar con la opinión de expertos ucranianos para comparar las diferencias entre los países post-soviéticos y los países occidentales. Analizando las similitudes de enfoques detectadas por las respuestas de la encuesta, parece que una gran cantidad de expertos ucranianos se muestran sensibles acerca de la correlación entre la situación política actual del país con la posición crítica ante los medios en la educación.

A pesar del número relativamente pequeño de encuestados, es importante tener en cuenta que los resultados de la encuesta a una de las preguntas clave que se muestra en la tabla 6: ¿Qué objetivos de la educación y alfabetización mediática pueden alcanzarse de forma más fácil utilizando textos de educación mediática en las aulas? De forma casi completa, coincide con los resultados de nuestra investigación sociológica anterior (Fedorov, 2003). En 2003, encuestamos a 26 expertos en el campo de la educación y alfabetización mediática de 10 países, dando respuestas a la pregunta sobre los principales objetivos de la educación y alfabetización mediática. El análisis comparativo de ambas encuestas revela las siguientes congruencias en relación con los objetivos de la educación mediática:

- Desarrollo de un pensamiento crítico-analítico, así como de la autonomía del individuo en términos de medios de comunicación (84,3% en 2003 y 87,5% en 2014).
- Desarrollo en el área cultural y social del contexto mediático (61,5% en 2003 y 62,5% en 2014).
- Desarrollo de una buena percepción estética, del gusto, la comprensión y apreciación de las cualidades artísticas de un texto mediático (54,9% en 2003 y 53,1% en 2014).



- Desarrollo de la capacidad del público para crear y publicar sus propios textos mediáticos (53,8% en 2003 y 53,1% en 2014).
- Aprender sobre la historia de los medios de comunicación y cultura mediática (37,8% en 2003 y 40,6% en 2014).
- Aprender sobre la teoría de los medios y cultura mediática (47,9% en 2003 y 40,6% en 2014).
- Preparación de la audiencia para vivir en una sociedad democrática (61,9% en 2003 y 56,2% en 2014).

Sin embargo, debemos hacer notar que existen algunas diferencias. Por ejemplo, el objetivo del desarrollo de las habilidades comunicativas de los individuos (57,3% en 2003 y 28,1% en 2014). En nuestra opinión, este hecho no está conectado a una disminución en el número de expertos que eligieron este objetivo de la educación mediática como uno de los más importantes en 2014, ya que el porcentaje de expertos occidentales que participaron en el cuestionario de 2003 se mantuvo casi igual en el año 2014, 53,8%, frente al 50% (en 2003 fueron 14 expertos occidentales de un total de 26, y en 2014 los expertos occidental fueron 32 de un total de 64 encuestados). Tenemos a pensar que la caída de la popularidad del objetivo del desarrollo de las habilidades comunicativas se debe al hecho de que en 2014 los expertos creen mayoritariamente que el desarrollo de habilidades comunicativas por sí mismo no puede ser un objetivo de la educación mediática. En la actualidad hay objetivos más vitales, como el desarrollo del pensamiento crítico-analítico, la autonomía del individuo en términos de medios de comunicación, el desarrollo de habilidades de análisis político-ideológico de los diferentes aspectos de los medios de comunicación y cultura mediática, la amplificación de la capacidad de análisis relacionada con el patrimonio cultural, el contexto social de los textos mediáticos y la preparación de la audiencia para vivir en una sociedad democrática (el 56,2% de los votos).

De forma muy razonable, uno de los expertos rusos añadió «en los márgenes» de nuestra encuesta que el desarrollo crítico de los medios tanto en Rusia como en otros países se ve obstaculizado por la falta de interés por parte de las autoridades y de la industria de los medios de comunicación en tener un público competente y ciudadanos activos en los mass-media (que es un requisito esencial del desarrollo de la democracia en una sociedad saturada de medios de comunicación modernos). Pero la educación en medios es cada vez más a menudo utilizada como un nuevo recurso de propaganda informativa, usada para influir especialmente en situaciones de crisis en las comunidades de profesionales de los medios y las audiencias masivas.

En resumen, la competencia mediática y la educación tienen mucho en común: por ejemplo, la educación y la competencia mediática ponen ambas gran énfasis en el desarrollo del pensamiento analítico en la audiencia. Uno de los principales objetivos de la educación mediática es, de hecho, enseñar a la audiencia no solo a analizar textos mediáticos de diferentes tipos y géneros, sino enseñar a comprender los mecanismos de su producción y funcionamiento en la sociedad. Como un hecho comprobado, la educación en medios trata en gran medida de lo mismo, apelando a un público profesional y de masas. Por lo tanto, en nuestra opinión, la síntesis de la educación mediática es muy importante; la discusión sobre el papel y las funciones de los medios de comunicación en la sociedad, y el análisis de diversos textos mediáticos en las instituciones educativas es esencial en nuestras sociedades. La educación mediática tiene un gran potencial en términos de apoyo a los esfuerzos de las instituciones educativas para desarrollar competencias mediáticas en la audiencia (Buckingham, 2003; Fenton, 2009; Hobbs, 2007; Korochensky, 2003; Miller, 2009; Sparks, 2013). Probablemente, con el fin de promover el desarrollo de las competencias y la alfabetización mediática de los ciudadanos, deberíamos ampliar la participación a las comunidades académicas, investigadores, especialistas en diferentes campos (profesores, sociólogos, psicólogos, expertos en estudios culturales, periodistas y filósofos), las instituciones de la cultura y la educación, las organizaciones sociales.... Y también para crear estructuras organizativas capaces de poner en práctica todo el espectro de objetivos de la educación mediática en alianza con los críticos de los medios.



Apoyos y reconocimiento

Este artículo se realizó en el marco de un estudio subvencionado por la Fundación de Ciencias de Rusia (RSF) (Proyecto 14-18-00014: «Situación de la educación mediática y la competencia crítica en la formación de los futuros docentes», realizadas en el Instituto de Gestión y Economía de Taganrog).

Referencias

- Bakanov, R.P. (2009). Media Criticism of the Federal Periodicals of 1990s. Information Field of Modern Russia: The Practices and Effects. Kazan: Kazan University Press, 109-116.
- Bazalgette, C. (1995). Key Aspects of Media Education. Moscow: Russian Association for Film Education.
- Buckingham, D. (2003). Media Education. London: Polity Press.
- Buckingham, D. (2006). Defining Digital Literacy. Digital Kompetanse, 1(4), 263-276.
- Camarero, E. (2013). Training, education and innovation in audiovisual media to Social Change in Nicaragua (<http://goo.gl/pQFC3R>) (07-07-2014).
- Downey, J., Titley, G., & Toynbee, J. (2014). Ideology Critique: The Challenge for Media Studies. Media, Culture & Society, 36(6), 878-887. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0163443714536113>
- Fantin, M. (2010). Literacy, Digital Literacy and Information Literacy. International Journal of Digital Literacy and Digital Competence, 1(4), 10-15. DOI: <http://dx.doi.org/10.4018/jdlc.2010100102>
- Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. Mentor. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean. Paris: UNESCO.
- Fenton, N. (2009). My Media Studies: Getting Political in a Global, Digital Age. Television New Media, 10, 55-57. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1527476408325100>
- Hammer, R. (2011). Critical Media Literacy as Engaged Pedagogy. E-learning and Digital Media, 8(4), 357-363. DOI: <http://dx.doi.org/10.2304/elea.2011.8.4.357>
- Hermes, J., Van-den-Berg, A., & Mol, M. (2013). Sleeping with the Enemy: Audience Studies and Critical Literacy. International Journal of Cultural Studies, 16(5), 457-473. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1-367877912474547>
- Hobbs, R. (2007). Reading the Media: Media literacy in High School English. New York, NY: Teachers College Press.
- Huerta, R. (2011). Hybridation between Media Education and Visual Arts Education. Miyazaki's Cinema as a Revulsive'. Acta Didactica Napocensia, 4(4), 55-66.
- Kaun, A. (2014). I really don't Like them! – Exploring Citizens' Media Criticism. European Journal of Cultural Studies, 17(5), 489-506. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1367549413515259>
- Korochensky, A.P. (2003). Media Criticism in the Theory and Practice of Journalism. Rostov: Rostov State University Press.
- Masterman, L. (1985). Teaching the Media. London: Comedia Publishing Group.
- Miller, T. (2009). Media Studies 3.0. Television & New Media, 10(1), 5-6. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177-1527476408328932>
- Potter, W.J. (2011). Media Literacy. LA: Sage.
- Razlogov, K.E. (2005). Media Education: What is it for? Media Education, 2, 68-75.
- Sharikov, A.V. (2005). Media Education: So what is it for? Media Education, 2, 75-81.
- Silverblatt, A. (2001). Media Literacy. Westport, Connecticut. London: Praeger.
- Sparks, C. (2013). Global Media Studies: Its Development and Dilemmas. Media, Culture & Society, 35(1), 121-131. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0163443712464566>
- Temple, M. (2013). The Media and the Message. Journal of Political Marketing, 12, 147-165. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/15377857.2013.781479>
- Van-de-Berg, L.R., Wenner, L.A. & Gronbeck, B.E. (2014). Media Literacy and Television Criticism: Enabling an Informed and Engaged Citizenry. American Behavioral Scientist, 48, 219-228. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0002764204267266>
- Wallis, R., & Buckingham, D. (2013). Arming the Citizen-consumer: The Invention of 'Media Literacy' within UK Communications Policy. European Journal of Communication, 28(5), 527-540. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0267323113483605>

Copyright © 2015 by Academic Publishing House *Researcher*



Published in the Russian Federation
European Researcher
Has been issued since 2010.
ISSN 2219-8229
E-ISSN 2224-0136
Vol. 93, Is. 4, pp. 331-334, 2015

DOI: 10.13187/er.2015.93.331
www.erjournal.ru



UDC 37

Media Literacy Function in Critical Blogs

¹Alexander Fedorov

²Anastasia Levitskaya

¹Anton Chekhov Taganrog Institute, Russian Federation

Branch of Rostov State University of Economics

Doctor of Pedagogic Sciences, Professor

E-mail: mediashkola@rambler.ru

²Taganrog Management and Economics Institute, Russian Federation

PhD, Associate professor

E-mail: mediashkola@rambler.ru

Abstract

The Internet is widely recognized as playing an important role in facilitating education on a range of issues, including media literacy. Analyzing the media critical activity of contemporary Russian bloggers, the authors of the article reveal the following reasons for popularity or, on the contrary, unpopularity of blogger's media criticism: targeted orientation, emotional charge, entertainment nature, duration, interactivity, multimedia mode, simplicity/complexity of the language of a media text, the level of conformity.

Keywords: media criticism; media education; media literacy; media competence; analytical thinking; ethics; media blogger.

Introduction

It is difficult to challenge the viewpoint that the new "hyper technological environment, this deepening of communicative globalization, has not only altered the way we perceive and use time and space, it has also changed the chemistry of our everyday life and our culture. This new life and cultural chemistry fostered by the acceleration of the rapid configuration of huge, changing publics is in fact generating chain reactions of an unheard of scope and complexity that we are still far from being able to grasp. It is affecting our environment, our culture and also our way of being individuals, our way of framing ourselves as human beings. Perhaps we are not prepared to wholly explain the change, but we must examine it because it affects all the dimensions of our existence. Perhaps this is an unprecedented mutation that will not only affect our environment but also decisively influence our psyche and our character" [Perez Tornero, Varis, 2010, p. 13-14].

In fact, interactive media, engaging their user into the creating process, thus turning him/her from a receiver/translator into a creator of media texts, have made a real breakthrough to a personal freedom in mass information sphere. The degree of dependence of a person from the dictate of a media message's producer has significantly decreased and the borders of choice have been broadened; the personality's status and self esteem have been raised [Korkonosenko, 2013, p. 38].

Materials and methods

S.V. Ushakova (2006) classified the forms of media contribution to the development of citizens' media competence. According to her, there are two groups - of direct and of indirect participation.

The forms of indirect participation include:

- self education of the audience during media exposure; additionally, broadening of one's communicative experience;
- enhancement of the audience's media competence due to its cooperation with media agencies as freelance correspondents, sources of journalistic information, and/or participants of television/radio programs;
- release of periodicals and TV/radio programs by a media center in an educational institution/club/community center;
- blogging - publishing discussion or informational posts on the World Wide Web;
- "self-press" - participation in publication of alternative (informal) periodicals;
- public, out-of-editorial body communication of journalists and other media sphere specialists with representatives of the audience (in the form of special events, journalists' meetings with public, television audiences, etc.).

In contrast, the forms of direct participation include:

- media education publications and programs in mass media;
- media journalists/ media critics articles, containing analysis, interpretation and evaluation of the contents of mass media and the issues of their functioning in society;
- publishing periodical TV guides and film guides, targeted at the mass audience and aimed at the development of basic abilities to perceive and evaluate audiovisual media texts (facilitated by reading publications, related to the analysis of TV programs and films);
- publishing syllabi, lesson plans and other materials produced by public media monitoring organizations and media activists - representatives of civic society;
- sections and columns in mass media aimed at maintaining the feedback with the audience, and explaining the "inside" journalism policy of collecting, evaluating, and verifying the information;
- ombudsmen's columns, inquiring into disputable cases of journalism [Ushakova, 2006].

Whereby, speaking about professional media criticism, the peculiarity of the current situation is connected to the fact that some media critics, actively involved in press, also successfully collaborate with electronic media as well, thus television criticism begins to acquire some synthetic forms, uniting political analysis and dismantling internal corporate problems, political bias and the independent view, theoretical analysis of the form and method, and superficial, tabloid-tinted simplistic view [Gureev, 2004].

One would think that such active media critics as Dmitry Bykov, working nearly 24/7 in press, on TV and on the Internet, would fully get hold of the audiences' attention. However it is not happening - there are quite a few media bloggers on the Internet who sometimes attract even more readers.

Conclusions

Why is bloggers' media criticism popular?

We suggest the following reasons for popularity or, vice versa, unpopularity of bloggers' media criticism:

1) *Targeted orientation*: media texts of popular bloggers may be aimed at a broad audience (thus potentially popular) or at a narrow circle, joined by thematic or other interests. Professional media critics' texts, apart from being targeted at a wide audience, may be corporative, that is "can influence comparatively small, but strategically important groups of audiences (journalists and top media managers, teachers and students of journalism schools, working journalists, researchers in various fields of social studies and humanities, and social activists), empowering them with new ideas and approaches, new vision of common problems of media functioning" [Korochensky, 2003, p.33].

2) *Duration*: popular media bloggers' texts are usually short, and professional media critics' texts, on the contrary, often require prolonged reading/listening, that, evidently, discourages the concentration of an impatient part of the audience with a short attention span (especially, the young);

3) *Interactiveness, multi-media mode*: popular media bloggers' texts are often interactive. Short texts are accompanied by photographs, video clips, links to other sites, etc. On the other hand, professional media critics' texts, even on the web, resemble the format of print press;

4) *Language*. Popular media bloggers' texts are written in plain, understandable for a wide audience, language; often without a deep analysis and logical structure. Meanwhile professional media critics' texts are well structured, logical, and often aimed at media competent readers who are aware of the social and cultural context of the issue, understand media language, and specialized media terms, know the functions of media agencies, manipulative effects, the creative work of media professionals, and so on.

5) *Emotional charge*. The texts written by media bloggers, in general, are clearly emotionally charged. They sometimes contain sharp, straightforward judgments and comments, while professional media critics' texts are characterized by the understatement, sometimes ambivalent, (implicitly) ironic, reasonable, argumentative evaluation of the ethical, aesthetic and other categories. Moreover, the media critics of older generation often act in the spirit of "enlightenment" and development of good taste in their audience.

6) *Entertainment*. Popular media bloggers' texts frequently exploit the entertainment function, while professional media critics' texts are occasionally too serious, or even pompous.

7) *Conformity*. On the one hand, non-conformist texts of media bloggers commonly oppose any authority, criticize media personalities of any scale and position. On the other hand, professional media critics avoid any personal attacks, they tend to use apophasis, they do not break social taboos. That said, we encounter that both bloggers and professional journalists frequently break social norms [Muratov, 2001], and are not shy to use abusive language, including obscene lexis, in their political propaganda statements.

What does the above-said mean for the media education practice? In this sense, it implies that besides the mass communications theory, the syllabi for media teachers' pre-service or in-service education should include theoretical units on non-mass mediated communication - ranging from auto-media communication and interpersonal communication to in-group and intergroup media communication. This theoretical background should become a starting point for the development of the new framework of media education both in schools and universities [Sharikov, 2012]. Bloggers' media texts may become a useful teaching and learning tool for a modern teacher, the same as traditional media texts, created by professionals working in press, on television, and on radio.

Acknowledgement

The article is written within the framework of a study supported by the grant of the Russian Science Foundation (RSF). Project № 14-18-00014 "Synthesis of media education and media criticism in the preparation of future teachers", performed at Taganrog Management and Economics Institute.

References:

1. Gureev, M. Does modern television criticism exist? // *Culture*. 2004. № 44.
2. Korkonosenko, S.G. Journalism education: the need for pedagogical conceptualization // *International journal of experimental education*. 2013. №1, pp. 38-41.
3. Korochensky, A.P. *Media criticism in the theory and practice of journalism*. Ph.D. dis. St.Petersburg, 2003.
4. Muratov, S.A. *TV - the evolution of intolerance*. Moscow: Logos, 2001. 240 p.
5. Sharikov, A.V. On the need for reconceptualization of media education // *Media Education*. 2013. № 4.
6. Ushakova, S.V. The role of journalism in the development of media culture of the audience // *Journalism and Media Education in the XXI century*. Belgorod: Belgorod State University, 2006.

УДК 37

Медиаобразовательная функция блогерской медиакритики

¹ Александр Федоров

² Анастасия Левицкая

¹ Таганрогский институт имени А.П. Чехова, Российская Федерация

Доктор педагогических наук, профессор

E-mail: mediashkola@rambler.ru

² Таганрогский институт управления и экономики, Российская Федерация

Кандидат педагогических наук, доцент

E-mail: mediashkola@rambler.ru

Аннотация. Анализируя медиакритическую деятельность современных российских блоггеров, авторы статьи выявили следующие причины популярности или, наоборот, непопулярности блоггерской медиакритики: целевые ориентации, эмоциональность, развлекательный характер, продолжительность, интерактивность, мультимедиахарактер, простота/сложность языка медиатекста.

Ключевые слова: медиа; медиакритика; медиаобразование; медиаграмотность; медиакомпетентность; аналитическое мышление; этика; средства массовой информации; блоггер.

***Violence on the Russian & American
Media Screen and Youth Audience***

Alexander Fedorov

Violence on the Russian & American Media Screen and Youth Audience

Alexander Fedorov

This publication was prepared (in part) under a grant funded by the United States Information Agency and administered by the Kennan Institute for Advanced Russian Studies of the Woodrow Wilson International Center for Scholars, Washington D.C. The statements and views expressed herein are those of the author and are not necessarily those of the Wilson Center.

***Kuchma Publisher House.
Taganrog, 2003***

Published in 2003 by
Kuchma Publisher House.
43, Turgenevsky,
Taganrog, 347900, Russia.

Copyright © 2003 by Alexander Fedorov. fedor@pbox.ttn.ru All right reserved.

10 9 8 7 6 5 4 2 1

Fedorov, Alexander. 1954-.

Violence on the Russian & American Media Screen and Youth Audience/Alexander Fedorov.
p. cm.
Includes bibliographical references.

ISBN 5-901625-10-2

1. Violence in mass media -- United States, Russia. 2. Violence in television -- United States, Russia.. 3. Television and children -- United States, Russia. 4. Television broadcasting policy. 5. Mass media. 6. Mass media and culture. 7. Study and teaching. 8. Media Literacy. I. Title.

The final phase of research for this book was supported in part under a grant funded by the United States Information Agency and administered by the Kennan Institute for Advanced Russian Studies of the Woodrow Wilson International Center for Scholars, Washington D.C. The statements and views expressed herein are those of the author and are not necessarily those of the Wilson Center.

The initial phase of research for this book was supported by Open Society Institute (1998, grant № MCC809), ECHO Program (Central European University, Budapest, Senior Visiting Grant, 1998, October), Russian Science Foundation for Humanities (RGNF, 1999-2000, grant N 99-06-00008a, and partly published in *Russian Foundation for Humanity Journal*. 2001. N 1, pp.131-145). Another short publications: *Media I Skole og Samfunn* /Norway, 2001. N21, p.41, 2000. N 1, pp.16-23. 1999. N 5, pp.37-39; *News from The UNESCO International Clearinghouse on children and Violence on the Screen*. 2000. N 2, p.5; *The International Research Forum on Children and Media* /Australia. 2000. N 9, p.5.

Contents

	Preface	p.
1	Russian Cinematography and the Theme of Violence	p.
2	Russia's Violent Television Programs	p.
3	Television, Film Repertoire, and the Problem of Violence on the Screen	p.
4	Russian Teenagers and Violence on the Screen	p.
5	Computer/Video Games: Media Violence and Russian Teenager Audience	p.
6	Media Violence & Youth Audience in the USA	p.
7	The short Comparative Analysis of American and Russian Studies about Media Violence and Children/Youth	p.
8	Appendices	p.
8.1	Short U.S. Media Violence History	p.
8.2	The Special Course "The Mass and Individual Terror and Terrorism in the Mirror of the Russian Cinema (The Feature Films of the Sound Period)"	p.
8.3	Organizations' Internet Sites	p.
8.4	Bibliography (Suggesting Reading)	p.
8.5	About the Author	p.

Preface

Violence is an increasing problem in modern society. “If in the USSR in 1989 639 crimes were committed per 1000 residents, then in 1999 more than 2000 crimes were committed” (Ovsyannikov, 2001, p.17). “Murder Rates in Russia (1995) were 3.1 times higher than in United States” (Ovsyannikov, 2001, p.18). The increase of violence among Russian youngsters is extremely dangerous (about 32,000 of Russian teenagers commit a violent crime every year). Most Western research concerning violence in the media suggests that there is a connection between presentation of violence in the media and violence in society (Federman, 1997; Cantor, 2000; Potter, 1999; 2003; Slaby, 2002 and others).

The report of the “National Commission on the Causes and Prevention of Violence” noted the “weakness of the network codes, particularly the lack of effective sanctions and the absence of control over the number of violent programs. Legislative hearing in the Congress and Senate of the United States Government heard repeated demand for the reduction of televised violence” (Gerbner, 1988, p.9). American Psychological Association (APA) concluded: “there is absolutely no doubt that those who are heavy viewers of this violence demonstrate increased acceptance of aggressive attitudes and increased aggressive behavior” (Wilson, B.J. and others, 1998, p.16). “There certainly appear to be correlation between the rise of violence depicted in media and the rise of violent acts and crimes committed by juveniles in this country. The United States has the most violent adolescent population out of all 20 developed nations on Earth” (Cantor, 2000, p. 91). “We uncovered a dramatic correlation between media violence and crime. When asked what their favorite movie was, the same fifty one percent (51%) of adolescents who committed violent crimes claimed that their favorite movie contained violence” (Cantor, 2000, p. 91).

It is clear that the problem exists in Russian and American society as well. “Today youth may be regularly exposed to:

- violent programming on broadcast TV, cable TV, and satellite TV;
- violent programming in motion pictures and on videocassettes, digital video disks, and Internet websites;
- violent audio programming delivered through traditional radios, Walkman radios, compact disk players, and Internet websites;
- violent interactive video games delivered through television monitors, computer monitors, portable devices, Internet web sites, and arcade games;
- violent toys, games, and other devices directly related to violent media programming” (Slaby, 2002, p.311).

I agree with J.Goldstein’s definition of media violence production: “We regard violent entertainment as descriptions or images of fighting, bloodshed, war, and gunplay produced for the purpose of entertainment, recreation, or leisure. Violent entertainment includes murder and horror stories; comic books, television

programs, films, and cartoons depicting war or fighting; video games with martial-arts and military themes; toy weapons and military materiel; and aggressive spectator sports, like boxing and wrestling” (Goldstein, 1998, p.2).

The scientists concluded:

“-media violence can teach adolescents social scripts (approaches to solving social problems) about violence;
 -it can create and maintain attitudes in society that condone violence;
 -constant exposure to media violence can lead to emotional desensitization in regard to violence in real life;
 -the social, political, and economic roots of violence are rarely explored, giving the impression that violence is mainly an interpersonal issue” (Slaby, 2002, p.310).

P.David (Secretary of the Committee on the Rights of the Child, Office of the UN High Commissioner for Human Rights) writes: The theme of the child and media is typically a challenging one as it closely combines three major aspects of children’s rights: access to provision, protection and participation. This multidimensional nature of the right to information is generously recognized by the Convention on the Rights of the Child in its article 17, which explicitly refers to many other provisions recognized by this human rights treaty. Therefore, a decade after the adoption of the Convention by the UN General Assembly, the child’s right to information remains one of the most complex provisions to be implemented by states (David, 1999, p. 31)

Article 17 of The United Nations Convention on the Rights of the Child aspires to encourage the mass media to disseminate information and material of social and cultural benefit to the child; encourage the development of appropriate guidelines for the protection of the child from information and material injurious to his or her well-being. The convention states the right of children *for* information, but also for protection *from* information that might threaten their well-being and personal development. In societies that heavily expose children to media, the healthy development of democratic institutions and civil society can be greatly influenced by the impact of media violence on children’s behavior and perception of society. An emphasis on this particular aspect of societal regulation of children’s media viewing is strongly recommended by UN and UNESCO.

Unfortunately, The United Nations Convention on the Rights of the Child has not succeeded in modern Russian society with regard to the media-screen (television, cinema, video, PC-games) because scenes of hard violence persist on all Russian cinema and television screens. The infringement of the Rights of the Child on the Russian screen is a very important problem and Russian pedagogues should not only attract societal and governmental attention to it, but should also provide training and education about children and violence on the screen.

Western scientists have researched the theme “Children and Violence on the Screen” but this theme is new and original to the modern Russian sociocultural situation. Consequently, Russian science currently conducts little research on this theme. For example, we do have sociological research results from Dr. K.Tarasov (Moscow) who tested Russian pupils on the subject of “Violence on the Screen”.

He writes that: “a questionnaire survey, conducted by the Research Institute of Cinema Art among 510 students from 9th to 11th grades (14-17 years old) of 30 Moscow schools (52 classes) in late 1995, showed that with respect to violent films the young viewers formed three groups. The first (55%) comprises “hyperactive” consumers of violent fare. Half or more of the films they had seen in theatres or on television and video during four weeks prior to the survey contained violence. The second group (11%) includes “active” adherents to aggressive films. Violence is included in one-third of their chosen film repertoire. The third group (24%) constitutes young people with “moderate” attachment to movie mayhem” (Tarasov, 2000, p.5).

The Russian situation is different from that of the West because throughout Russian media history scenes of violence on the screen have existed without strict censorship. My content analysis of all features films produced in Russia during the 1990s (1,041 films) shows that 43% contain violent scenes. Completed content analysis of violence on Russian television during one week indicates that serious and graphic violence in news and so-called reality-programs (about murder, crime, and accidents) is aired around the clock. The analysis also shows that fiction series and films with serious and graphic violence are most often broadcast after 10 p.m., but also relatively frequently during prime time when children are watching.

I created the test “Russian Teenagers and Violence on the Screen” and have surveyed 430 Russian students (age from 16 to 17). The information I obtained helped me:

- take into consideration the real preferences of teenagers;
- pay attention to concrete films, television programs, genres, and themes that are popular and thus have maximum moral and psychological influence;
- quantify the students who are attracted and repulsed by scenes of violence on the screen;
- reveal main factors attracting teenagers to scenes of violence on the screen (entertaining function, function of identification, compensatory function, function of recreation, professional directorship, outstanding acting, outstanding special effects, etc.). The results are necessary for comparison with written papers and discussions in order to state the self-evaluation of the audience’s preferences and real motives as revealed in the course of the full research;
- reveal main reasons to dislike scenes of violence on the screen;
- learn about teenage enthusiasm for acting in a violent scene in the media. The results confirmed the students’ answers concerning their positive or negative attitudes towards violence on the screen; and
- determine the opinion of teenagers concerning reasons for violence and aggression in society, the influence of violence on the screen upon the increase of crime, and the prohibition of violent scenes from the screen (with reference to their future children).

To sum up the analysis of this test one may conclude that the influence of violence on the screen on Russian teenagers is rather perceptible. About a half of the teenagers are positive about its demonstration. They like films, television shows,

and computer games containing scenes of violence, and they like violent characters (including "bad guys"). One-third of the teenagers claimed that they are not attracted by the violence on the screen. Only 18% of teenagers discuss and share their opinions with their parents. Teenagers practically never include teachers as interlocutors for their screen preferences. Therefore the influence of Russian schools upon the relationship between teenagers and violence on the screen is, unfortunately, zero.

This cannot help but evoke alarm, since violence on the screen penetrates into Russian society more and more since 1990. It can be safely said that in Russia the Convention of Child's Rights concerning mass media is not working. There is no effective system of age ratings for watching and selling cinema, video, or PC-game productions. In spite of the efforts of some teacher-enthusiasts, the media education at schools, colleges, and universities remains relatively poor. Russian students have developed very little understanding of the impact of violence upon themselves.

Of course, "there will still be violence in the media, as in life, because there is evil in the world and human nature has its shadow side" (Thoman, 1995, p.127). But I hope the dissemination of my research's results to broad groups (state policymakers, TV/filmmakers, teachers, students and parents, press readers, members of associations for media education/literacy, etc.) will spark an interest in this topic and contribute new sources of information and fresh approaches. I believe that the comparison of the Russian and American experience regarding media violence, standards for rating Russian media programs, and a course of study on media violence for students will have a significant impact upon Russian society, will raise Russian societal and governmental attention to the infringement of the Rights of the Child on the Russian screen, will help to mobilize Russian society against unnecessary violence in the media, will raise the level of responsibility expected of those who disseminate violence on the television, cinema, video, PC-games, etc., and will decrease the atmosphere of Russian social indifference to this problem.

References

- Cantor, J. (2000). Mommy, I'm Scared: Protecting children from Frightening Mass Media. In: Stoughton, C. *Media Violence Alert*. Zionsville, IN: Dream Catcher Press, Inc., pp. 69-85.
- David, P. (1999). Children's Rights and Media: Conciliating Protection and Participation. In: Feilitzen, C. von and Carlsson, U. (Eds.) (1999). *Children and Media: Image, Education, Participation*. Goteborg: UNESCO International Clearing House on Children and Violence on the Screen, p.31.
- Federman, J. (Ed.) (1997) National Television Violence Study, Volume 2. Santa Barbara: University of California, Center for Communication and Social Policy, 53 pp.
- Gerbner, G. (1988). *Violence and Terror in the Mass Media*. Paris: UNESCO, 46 pp.
- Goldstein, J. (Ed.) (1998). *Why We Watch: The Attractions of Violent Entertainment*. N.Y., Oxford University Press, 270 pp.
- Ovsyannikov, A.A. (2001). Declaration of Humanitarian Value in Contemporary Russian Society. In: Teaching Social-Humanitarian Disciplines in Russian higher Education: Conditions, Problems, and Perspectives. Moscow: Logos, p.17.
- Potter, W.J. (1999). *On Media Violence*. Thousand Oaks, CA – London: Sage Publication, Inc., 304 pp.
- Potter, W.J. (2003). *The 11 Myths of Media Violence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication, Inc., 259 pp.
- Slaby, R.G. (2002). Media Violence: Effects and Potential Remedies. Katzemann, C.S. (Ed.). *Securing Our Children's Future*. Washington D.C.: Brooking Institution Press, pp. 305-337.

- Tarasov, K. (2000). Film Violence: Attraction and Repulsion. In: News from The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen. N 2, p. 5.
- Thoman, E. (1995). Media Literacy Education Can Effectively Combat Media Violence. In Wekesser, C. (Ed.). *Violence in the Media*. San Diego, CA: Greenhaven Press, pp. 127-129.
- Wilson, B.J., Smith, S.L. and others. (1998). Content Analysis of Entertainment Television: The 1994-95 Results. In Hamilton, J.T. (Ed.). *Television Violence and Public Policy*. Michigan: The University of Michigan Press, pp.105-147.

1. Russian Cinematography and the Theme of Violence

Russian society and state censorship has historically treated violence on the screen more tolerantly than erotic or pornographic scenes. Violence on the Russian screen first frequently appeared in detective, mystery, and criminal dramas and melodramas in the 1910s. Since the 1920s screen violence in Russia has been concentrated in war films and so-called "historical and revolutionary" drama and adventure films. Mystery and horror films were completely excluded from the Russian screen. This pattern continued until the middle of the 1980s.

Since the beginning of "perestroika", Russian censorship has gradually lost power. Russian filmmakers are beginning to address genres and themes that were previously forbidden. The number of films containing violent episodes is growing steadily, as is the degree of realism in its representation. In the beginning of the 1990s, in the epoch of "reforms", violence became a basic attraction in Russian thrillers, criminal dramas, and horror and detective films.

I conducted a content analysis of the Russian film repertoire of the 1990s. The purpose of the analysis was to measure the number of Russian films from the 1990s that included scenes of violence (fights, beatings, murders, executions, shots of dead people, accidents, etc.). The data from this content analysis follow below:

Tab.1 VIOLENCE IN RUSSIAN FEATURE FILMS IN THE 1990s

Year:	Number of Russian films:	Number of Russian Films with scenes Of violence:
1990	300	88 (29.3 %)
1991	213	102 (47.9 %)
1992	172	79 (45.9 %)
1993	152	65 (42.8 %)
1994	68	28 (41.2 %)
1995	46	29 (63.0 %)
1996	28	9 (32.1 %)
1997	32	14 (43.7 %)
1998	35	18 (51.4 %)
1999	41	14 (34.1 %)
Total :	1041	446 (42.8 %)

My calculations show that as many films including the word "death" in their titles were produced from 1990 to 2000 as were produced from 1919 to 1989! Many aggressive words, such as "murder", "kill", "war", "enemy", or "shoot" appear in the titles of Russian films of the 1990s. The amount of violence is impressive: on the average 42.8% percent of Russian productions contain scenes of violence.

Of course, violence episodes do exist in such artistic films as *The Inner Circle* by A.Konchalovsky, *Krustalev*, *the Car!* by A.German, and others. If violence, alas, is an integral part of Russian life, then art has the indisputable right to reflect this on the screen. In fact, Russian "high art" not only represents but also condemns violence. However, my content analysis of the Russian film repertoire of the 1990s and begin of XXI century shows that the bulk of "film violence" has a low artistic level (and low commercial potential): *The Wolves in the Zone*, *Hunting the Souteneur*, *Charged by Death*, etc.

The majority of the hundreds of Russian films of the 1990s did not reached the "big screen", but nearly all were broadcast on television and many were shown in prime time (8 to 10 p.m.). Prime time is the most accessible viewing period for children. So while erotic *1/2 Weeks* was shown at midnight in Russia, many channels still played violent films in both the morning and evening.

For example, the very popular Russian television series *Cops (Menty: The Street of the Broken Lanterns)* contains some very real murders, fights, and close-ups of dead bodies. This serial is broadcast during prime time. Of course, this is an accessible time for Russian children.

The genre spectrum of the Russian films containing episodes of violence was rather wide in the 1990s and begin of XXI century: dramas, detective films, thrillers, horrors, melodramas, parables, parodies and even comedies. Content analysis has shown that the basic plots of violent Russian films are the following:

1. Terror in the army and prisons. A common man of the second half of the 20th century enlists in the army (variant: is thrown in a prison, an asylum, etc.), where he sees severe violence (*Cane Paradise*, *Ivin A, Do - One!*, *100 Days till the Demobilization*, etc.).

The action of these films, as a rule, takes place in unattractive interiors, such as dirty cells, half-destroyed buildings, and flooded cellars. The Russian army is shown as a typical model of the state, where violence is the main instrument of power. This is very good material not only for realistic dramas, but also for gloomy parables, pathological visions, and shock visual images.

2. War terror. People at war in a "trouble spot", where violence becomes their livelihood (*Caravan of Death*, *Afghani Break*, *To Survive*, *The War*, etc.).

3. Criminal terror & the revenge of good guys. A man with big muscles returning home from the army (Afghanistan, Chechnya, etc.). He discovers that gangsters/mafia run the whole city/village. These "bad guys" kill/rape his friend/sister/girlfriend/relative. The brave "good guy" fights the bad guys. Violence (murders, explosions, etc.) ensues.

Variant: Gangsters hijacking a ship (bus, plane, train), terrorizing the passengers and the crew (*A Mad Bus*, *Gangsters at the Ocean*, etc.). But the hero takes his revenge on the serial maniacs, gangsters, killers, aggressive drug addicts, and other "bad guys".

4. Criminal terror and bad/good cops. A dangerous gang or murderer devastating a city in which the police are powerless (*Satan*, *Snake Spring*, *The Contract with Death* etc.). Alternatively, rather than an "independent" murderer, the killer may be

a hired hitman (*Dead Line, Brother*, etc.). Occasionally we encounter a revival of the traditional detective plot: a criminal vs. an honest policeman (*Kamenskaya*).

5. Holocaust terror (*From a Hell to a Hell*, etc.)

6. Sexual violence as a part of Russian life. In these films, the protagonist's sexual relationships are on the verge of sexual violence. Some very talented people have produced Russian movies of this sort, including N. Hubov's *The Body*. He reproduces an atmosphere of provincial Russia with great accuracy. He describes a poor and hopeless life: A "normal" love between a young girl and her boyfriend transforms into crime. The boy rapes his girlfriend together with his friend, and the girl subsequently takes her revenge.

7. Mystical terror. Vampires attacking defenseless people (*Drinking Blood, Family of Vampires*, etc.).

8. Violence as humor (such as exists in Quentin Tarantino's films). The problems of morals are rejected as ridiculous and old-fashioned (*The Sky in Diamonds, The Body will be in the Ground...*, *Mom, don't cry!*, etc.).

9. Communist terror. The heroes of the film endure executions and violence in concentration camps and prisons. The styles of communist terror films are rather diverse: traditional realistic, grotesque, ironic, etc. Some of these films produce a very shocking impression upon the audience (*Khrustalev, the Car!*).

The prevailing models of the contents are:

-Mass terror during war, such as communist terror: the communist regime deforms and transforms people into hangmen and victims. This is especially evident in pictures about mass terror of Caucasians in the 1940s (*Cold, The Road on the Edge of Life*, etc.);

-A common man trying to avoid politics and to stay impartial becomes a victim of terror, only then the "enemies of the Soviet state" and realize that everything they believed in was nothing but a understanding the anti-human essence of the communist authority; (variant: people, sincerely believing in communist ideas and Stalin, experience the horrors of being lie (*The Inner Circle, Burnt by the Sun, Khrustalev, the Car!*);

-"Revolutionary terror". The "ideological terror" attracts people with aggressive thirsts for power and people with mental diseases who desire to leave a bloody trace through history (*The Killer of the Emperor, Trotsky, Romanov: The Tsar's Family*).

10. Violence in relation to children. Having received freedom, the Russian cinema has produced many hard and violent films about children. The action in these films often takes place at school or in prison. Such films are filled with scenes of dark restrooms, violence, drug addiction, and cruelty. In one of these films a tutor in an orphanage, aware of the unofficial laws, chooses not to notice fresh blood on a mirror in a children's bedroom. In another a strong bully terrorizes a weak child. Twenty years ago, Russian movie-goers enjoyed sentimental stories about thoughtful and tender tutors. But nearly every other film about children and youth made in the 1990s was an indictment. On the Russian screen there are terrible images of hostile state houses, where the teachers are only additional tools for the violence.

Of course, other genre of films may contain violence. But these pictures are not intended for preschoolers and children under 10 years of age with sensitive psyches. Therefore it would be better to show these films on television after 10 p.m.

2. *Russia's Violent Television Programs*

Just how frequently is violence shown on Russian television? At what time is it shown? Is screen violence accessible to the child audience? I have tried to answer these questions through an analysis of the repertoire of a week's television programming. Except for STS, all television channels include television news programs (3-8 times per day) containing scenes of violence (murder victims, accidents, military actions, terrorism, etc.). There are also special programs specializing in criminal topics: violence and victims of violence, bloody details of accidents etc. Some night programs are replayed in the morning. These include *The Police Station*, *Crime*, *Crime: Frank Confession*, *Road Patrol*, and *Petrovka, 38*.

Programs average 15-20 minutes in length, but in total approximately six hours are dedicated to special "criminal programs" on Russian television channels! These are some examples of "criminal programs" that Russian children watch in the morning and daytime.

Monday: Close-ups of children's corpses.

Tuesday: Again, strangled and murdered corpses are shown on the screen. This time four dead bodies are shown, including a close-up of a murdered gangster.

Wednesday, Thursday, Friday, Saturday...more dead people.

I monitored special Russian television programs dedicated to criminal themes over seven days (from Monday, January 10th, 2000 to Sunday, January 16th, 2000). My recorded data are presented in the tables below.

Table 1. PERIODICITY OF VIOLENT SPECIAL TELEVISION PROGRAMS IN RUSSIA

Violent TV-Program	Channel	Day of Week	Time of Violence Programs			
			6am-12pm	12pm – 6pm	6pm-11pm	After 11pm
<i>The Police Station</i>	RTR	Mon-Sun	Yes	Yes	No	No
<i>Crime</i>	NTV	Mon-Sun	Yes	Yes	Yes	No
<i>Road Patrol</i>	TV-6	Mon-Sun	Yes	No	Yes	Yes
<i>Petrovka, 38</i>	TV-Center	Mon-Fri	Yes	No	Yes	No

As one can see from Table 1, different Russian channels broadcast special criminal programs - including documentary films of victims of violence and accidents - practically all week long. They do this not only in the evening, but also in the morning and afternoon. These programming periods are quite open to the junior audience.

Table 2. VIOLENT IMAGES AND VICTIMS OF VIOLENCE ON RUSSIAN SCREEN IN SPECIAL "CRIMINAL PROGRAMS"

TV Program of a Violence Theme	Channel	Day(s) of Week	Realistic images of violence and victims of violence (corpses, wounds, including close ups of the victims of crimes, human blood, etc.)
<i>The Police Station</i>	RTR	Thurs, Fri	Yes
<i>Crime</i>	NTV	Mon, Thu, Thurs, Fri	Yes
<i>Road Patrol</i>	TV-6	Mon- Sat	Yes
<i>Petrovka, 38</i>	TV-Center	Mon-Fri	Yes

The analysis of Table 2 shows that almost every day a special "criminal" television program broadcasts shots of real corpses, victims of accidents, and murdered people. For example, in *Crime* (NTV) on January 10th and 13th, 2000, close-ups of bloody corpses were shown. Two dead bodies in pools of blood were shown in *The Police Station* in the program January 13th, 2000, as well as close-ups of more corpses in a program from January 14th, 2000. Similar documentary shots were shown on *Road Patrol* (TV-6) on January 1st, 10th, 11th, and 13th, 2000.

I emphasize that it would be perfectly acceptable if criminal television programs were shown to adults and after 10p.m. or 11pm. Adults should have independent choice. But I have already argued, they are accessible to young children in the morning and afternoon as well.

Certainly, some scenes of violence are shown in usual television news in Russia. But these are not so frequently or aggressively shown as in special "crime-programs".

3. Television, Film Repertoire, and the Problem of Violence on the Screen

The third part of my research is dedicated to monitoring violence in Russian television's film repertoire. There are dozens of films and serials each week (mainly from the US, France, and Latin America) containing all kinds of violence.

"Violence dominates U.S. exports. We compared 250 U.S. programs exported to ten countries with 111 programs shown in the U.S. during the same year. Violence was the main theme of 40% of home-shown and 49% of exported programs. Crime/action series comprised 17% of home-shown and 46% of exported programs" (Gerbner, 2001, p.135).

The majority of films containing realistic images of violence are shown after 10 p.m., thus avoiding the child audience. However, similar productions often occur during "children's time". The following is the television film repertoire between January 10th and 16th, 2000 between the hours of 6 a.m. and 11 p.m.

Monday: On the whole the repertoire of leading Russian television companies did not contain serials and films with excessive violence. If violence occurred in the course of a plot, it was represented in an unrealistic manner (for example, in the serial *Murder, She Wrote*). The famous hit *Highlander* (ORT, 7 – 11 p.m.) is almost completely composed of violence. Certainly, violence in *Highlander* lacks horrifying realism - it is violence from fairy tales and legends. Also, the protagonist

personifying Good wins the battle over Evil. Nevertheless, in the US this film was rated "R" (Restricted). Similarly, the "fantasy" serial *The Legend of William Tell* was shown from Monday till Friday on TV-6 during "children's time" (5 till 5:40 p.m.). In this serial there was a great deal of violence (battles, duels, fights, murders), but it lacked realistic detail.

Tuesday: At 9:45 p.m., RTR showed a Hong Kong martial arts film. There were many fights and much violence, but without realistic detail.

Wednesday: RTR broadcast another Hong Kong martial arts film from 9:45 p.m. till 11:45 p.m. This film contained scenes of violence, but without much realism.

Thursday: From 8:45 p.m. till 10:00 p.m., NTV showed a thriller of Richard Donner's *Assassins* (1995) with Sylvester Stallone. This film presented many murders, but also portrayed a killer as the "good guy". Many Stallone action films are "R" rated, but the Russian NTV presented them openly to small children.

Friday: Each Friday at 9:45 p.m., ORT ran the American detective story serial *Colombo*. The serial contained scenes of violence.

Saturday: At 7:50 p.m., NTV showed the first part of "Bondiana": *Dr. No*. In America, Bond films are generally rated "PG" (Parental Guidance).

Sunday: From 12:05 till 2 pm, ORT ran a Russian film about the Civil War: *Winner* (1976). This is a traditionally Soviet picture, and its violence against "public enemies" is portrayed as a "dictatorship of the proletariat". From 7 till 9 p.m. ORT played author Luc Besson's cut of *The Professional*, a thriller with great violence. This film ran with age restrictions in America and Europe, but ORT broadcast the picture in "children's time". It should be also noted that the leading female character is a young girl. In the morning (8:15 – 9 a.m.), NTV replayed the previous night's presentation of the Canadian television serial *Nikita*. The same channel from 8:50 to 9:50 p.m. ran the Russian criminal serial *Cops-2*. A close-up of a dead woman and man is included in the opening credits of each part of this popular television serial.

Certainly, relative to the violence in crime documentaries, the violence in feature films does not seem as horrifying or shocking. That is, we can always say to a child: "Don't be afraid, it's not real - it's cinema! He's not a gangster, and he's not a policeman - he's an actor".

However, the negative influence on the psychology and mentality of minors is significant. Recent Russian research has shown that:

*"The video and the television menus of school age children are rather monotonous: every third film is an action or a thriller, and every fifth is erotic. (...) The characters' purposes and motives are rather different from that of the "home and family". These purposes and motives include satisfaction of the libido (41%), murder (17%), and self-defense (17%) (...) Such values as friendship, law, and honor are represented by only 3%. (...) The abundance of violence suggests that violence is the only way to solve conflicts. The authors observed the reaction of children during a showing of the violent film **Art of Death**. This film contains various sorts of murders. (...) Younger children watching experienced shock. I think it is clear that scenes of violence have a harmful influence on children. One*

feature of a child's mentality is that information received from the screen is perceived as a real. Both in games and in reality, children frequently imitate what they have seen, including violence "acquired" with help from the media screen. As a result they may perceive violence as an acceptable social model of behavior and as a means to solve problems. One may or may not agree with these conclusions, but one cannot deny the horrifying statistics of child and teenage cruelty and criminality, nor the fact that an overwhelming majority of criminal minors cited "screen examples or analogies" among the motives for their crimes. (...) In Germany, Sweden and other countries of Europe, special laws protecting children from violence on the screen have appeared. In Russia there are still no protective measures of this kind" (Abramenkova, 1999, p.7).

My content analysis of one week's television programming is quite representative of the present situation. Many Russian sociologists, film historians, and journalists share my point of view.

A. Vartanov writes:

*"Realistic details not only have a depressing impact on millions of viewers - they quite often provoke a thirst for revenge. (...) In one release of **Today** (a news program on the Russian private television channel NTV – A.F.), journalist V. Grunsky emotionlessly describes the terrible scenes from Chechnya. In one shot, a Chechen soldier shoots the hand of a hostage. In the next shot the man pleads for help. In the third, the Chechen terrorist chops off the man's head. I must confess, it is terrifying for me even to retell it - not to mention to watch it. Yet still a civilized and diligent television company such as NTV shows this hard violence" (Vartanov, 1999, p.12).*

I. Naidenov writes:

*"The corpse of a Chechen soldier - a close-up on his body - crushed under a concrete wall. A victim of an explosion in Moscow... Programs such as **Road Patrol, Accidents of The Week, Criminal Russia** and others fill domestic television channels and enjoy high ratings. They speculate on a phenomenon of human sub-consciousness - attracting the viewer to the violent plots. The interactive interrogations show that the viewer would prefer to watch a collision of trains in India to an artist's exhibition (...). Television programs like Road Patrol show details of murders, transport accidents and so on, such as you cannot see on a European channel" (Naidenov, 1999, p.1).*

E. Ivanova writes, "Our television channels, mildly speaking, at any time demonstrate programs, commercials, feature films that distort or hurt the gentle mentality of a child and create a cold, aggressive man" (Ivanova, 1997, p.28).

K. Tarasov writes:

"As a biological creature, man is extremely sensitive to real violence. Therefore many viewers are excited by episodes of violence, and in them an almost instinctual fascination arises (Tarasov, 1997, p.77). Teenage crime in Russia is becoming a national crisis and many lawyers label low-standard action films as the catalyst (Tarasov, 1997, p.78). Young viewers can be conventionally divided

into three typological groups. "Highly-active" consumers of media violence constitute the first group, which accounts for 55% of Russian youth. Of the films this group watched during four weeks, half or even a majority contained scenes of violence. The second group is characterized by an "aggressive film-diet" and is made up by 11% of young viewers. In the third group, young men and women who watch a "moderate" proportion of screen violence constitute 24% of the whole. (...) The percentage of "highly active" consumers of screen violence is 62 among boys and 50 among girls" (Tarasov, 1997, p.78-79).

Should we react by banning television programs and films with criminal themes, and at the same time proscribe the sale of video-CD, DVD, and CD-ROM disks with games based on violence? Certainly not. An adult audience has a right to know what the state of crime is in Russia and abroad. But violence on the screen should be not open to children under 10-12 year ages with gentle and sensitive mentalities. Hence, films and television programs that include violence, accidents, and wars should be shown at nighttime and should not be replayed in the morning and daytime.

Russia today experiences many problems, but it is necessary to spare more effort in order to protect childhood's peaceful illusions and to not destroy its fragile well-being. Thankfully, our children under ten are usually indifferent to our political and economic crises. They deserve to watch animated cartoons and cheerful comedies in "children's time" - not of criminal horrors.

References

- Abramenkova V. (1999). Mom, Daddy, and Video. In: *Trud*. May 28, p.7.
- Gerbner, G. (2001). Communities Should Have More Control over the Content of Mass Media. In: Torr, J.D. (Ed.). *Violence in the Media*. San Diego, CA: Greenhaven Press, pp.129-137.
- Ivanova E. (1997). Kid at the Screen. In: *Trud*. Oct. 17, p.28.
- Naidenov I. (1999). Operation "Provocation". In: *Kultura*. N 35, p.1.
- Tarasov K. (1997). Violence in Cinema: An Attraction and Pushing Away. In: *Test by Competition*. Moscow: Scientific Institute of Cinema Publishing House, pp.74-97.
- Vartanov A. (1999). The People and Anti-People. In: *Trud*. Sept. 16, p.12.

4. Russian Teenagers and Violence on the Screen

4.1. Description of the Test

This is one of the first studies of violence on media screen in modern Russia. A public debate about Youth and Violence on the Screen exists because Russian television channels frequently show violent films and television programs. I compiled survey data from 430 sixteen and seventeen year old students of Taganrog's high schools and of the first course of Taganrog State Pedagogical Institute.

I used a multiple choice ("closed") form of survey because most teens, as a rule, are not able to state their points of view concerning media preferences precisely or quickly. Also, a "closed" form test is easier and takes less time to complete. The test was conditionally divided into 3 parts:

1. Violence on the Screen: Teenage Orientations and Preferences;
2. Teenage Attitude toward Violence on the Screen: Reasons and Results; and
3. Teenagers and Violence on the Screen: Situational Tests.

Part 1. Violence on the Screen: Teenage Orientations and Preferences:

1. Teenagers were given a list of forty Russian and foreign films, about half of them popular comedies and melodramas containing no violence. In the other half (thrillers, horror films, criminal and war epics), violence often played a major role. Since these films are often shown on television and are available on video, we can suggest that teenagers who are attracted to violence will prefer this latter, more violent half;
2. By analogy to this, I compiled a list of popular computer games among youth. I assumed that a teenager who favored games filled with fights and shooting (*Doom*) would not mind seeing violence on the screen;
3. After an indirect clarification of teenage attitude towards violence on the screen, I proceeded to the direct questions 3, 4, and 5. Through these questions it was possible to learn which films, television shows, and computer games of which countries, genres, and themes contained the most violence. From a sample of forty countries, many African, Asian, and South American countries were absent because their film or television industries did not reach the Russian market.
4. Having learned the audience's knowledge of which genre-theme components most often accompany scenes of violence, I continued with questions 6, 7, and 8 concerning the most popular movie characters among teenagers. For that purpose, the film list was solely violent productions. Were a teenager to prefer American thrillers and horror films, then among his favorite characters would be such heroes as the Terminator or Rambo;
5. By knowing a teenager's favorite characters, we supposed that among the most likable character traits were strength, courage, and self-confidence (n 7). A number of students who made such a choice would like to resemble their hero in behavior and world outlook (n 8).

Part 2. Teenage Attitude toward Violence on the Screen: Reasons and Results

1. Through direct questioning we quantified the students who were attracted and not attracted to scenes of violence on the screen. If in the first part of the test teenagers preferred violent films, violent computer/video games, and violent protagonists (such as the Terminator or Rambo), then the test-taker's answer to this question would be positive.
2. With reference to the preceding query's answer, teenagers chose factors that attracted or repelled them to the scenes of violence. One may presume that the entertainment value of a show or recreation would attract, and that fear of blood, violence, and crime would repel.
3. Proceeding from numerous observations in cinema theaters, we assumed that teenagers attracted to violence on the screen would frequent cinemas together with friends (three or more).
4. We then asked questions concerning motives for watching violence on the screen and concerning the psychological state afterwards. Given the psychology of teenagers (aspiration to self-affirmation, appearing mature, etc.) one could not expect a majority of the teenage audience to confess that

they become sad or bitter upon witnessing violence on the screen. More often, teenagers emphasized that it does not influence them.

5. It is natural that teenagers claim to not remember scenes of violence nor to discuss them, but if they do discuss them they prefer to do so among friends. The psychology of a teenager does not allow him to consider his parents as interlocutors.

Part 3. Teenagers and Violence on the Screen: Situational Tests

In this part of the test, teenagers faced hypothetical game situations. Some of the questions may seem trivial - for instance, a question about naming pets. Yet these were purposefully included so as to relax the teenagers between more serious questions.

1. The first question asked which videotape a teenager would take with him to a desert island. This question to some extent duplicated the question n 1, Part 1. A teenager who has, even only in his imagination, just one film at his disposal for a long period of time may somehow change his preferences. That is, a person who prefers watching violent films would not necessarily choose to keep *Rambo* on a desert island.
2. The second question concerned a comic situation with choosing names for pets. This question provided an opportunity to indirectly explore the degree of popularity of movie characters among teenagers.
3. The third question directly asked teenagers' reactions to scenes of violence on the screen. This question intentionally repeated a question in Part 2 because it was presumed that teenagers who liked scenes of violence on the screen would not switch off the television when violence was shown.
4. Such is the case with the fourth question, in which a teenager was asked about his interest in acting in scenes of violence on the screen. It was presumed that a teenager who disapproved of violence on the screen would not act in a violent film production.
5. The fifth question generated a discussion of reasons for and influence of aggression and violence in society, as well as and the prohibition of violence on the screen. This question was also aimed to affirm the answers to previous parts of the test: a person who enjoyed watching scenes of violence on the screen, probably would not point at such violence as the reason for increasing crime in real-life, nor would be pay attention to its influence nor wouldn't demand censorship).
6. The last question asked the age at which children should be allowed to watch scenes of violence on the screen. Teenagers who enjoy violence on the screen chose the lowest age possible or were against any prohibitions whatever.

4.2. The Main Aims of the Test

(Violence on the Screen: Teenage Orientations and Preferences)

1. To determine the degree of popularity of violent screen productions (films, television shows, and computer games). The obtained information helped me to take into consideration the real preferences of teenagers and to pay

attention to the films, genres, and themes that are popular and thus have a maximum moral and psychological influence.

2. To determine to what extent teenagers associate productions of different genres, countries, and themes with violence on the screen. The results I obtained explained the teenage approach to mass media culture and the ability to distinguish between different genres and themes.
3. To reveal the primary traits of popular movie characters - including those whom they would like to resemble. I was careful to take into consideration new fashions and trends and to pay attention to popular films and heroes.

(Part 2. Teenage Attitude toward Violence on the Screen: Reasons and Results)

4. To quantify the students who are attracted to scenes of violence on the screen. This number should coincide with the number of students who prefer heroes of bloody thrillers and horror films.
5. To reveal the main factors attracting teenagers to scenes of violence on the screen, such as entertaining function, function of identification, compensatory function, function of recreation, professional directorship, outstanding acting, and outstanding special effects. The results are necessary to compare with written papers and discussions in order to know the audience's self-evaluation of its preferences and real motives.
6. To establish the motives for disliking of scenes of violence on the screen. (This is also important for the special student course.)
7. To find out with whom teenagers prefer to watch scenes of violence on the screen, and to ascertain the communicative results and consequences of such shows. This is important for a comparison of the audience's self-evaluation with the results of the test on the whole.

(Part 3. Teenagers and Violence on the Screen: Situational Tests)

8. To find out to how stable students' current media preferences regarding violence are.
9. To find out the type of teenage reaction to scenes of violence on the screen. The results confirmed students' answers to the main question of Part 2 of the test concerning their attitudes towards on-screen violence.
10. To learn about the imaginary readiness of teenagers to act in a violent scene in a film. The results confirmed students' answers concerning their attitudes towards on-screen violence.
11. To determine teenage opinion of the reasons for violence and aggression in society, of the influence of violence on the screen upon the increase of crimes, and of prohibition of scenes of violence on the screen (including with regard to their future children). The analysis of the results will also confirmed tendencies revealed in the first two parts of the test.

4.3. Results of the Test "Russian Teenagers and Violence on the Screen"

(430 people were questioned, aged 16 to 17 years)

Part 1. Violence on the screen: teenage orientations and preferences

Made clear by the data in Table 1, just 4 of 10 popular films contained violence (*From Dusk Till Dawn, Speed, Basic Instinct, Twin Peaks*), while the top

three most watched were melodramas (*Pretty Woman*) and comedies (*Diamond Hand*, *Gentlemen of Good Luck*). The proportion of teenagers who were fans of Robert Rodriguez' film *From Dusk Till Dawn* – a parody of tough gangster dramas and horror films – did not exceed 17%, while *Pretty Woman* was favored by 26% of teenagers. Therefore we may conclude that on-screen violence is not so popular (for students) as screen comedies. But the way, the Russian comedies *Diamond Hand* and *Gentlemen of Good Luck* were included in the hit-film list, and placed third (76.7 million) and twelfth (65 million) in number of tickets sold...

The same situation took place concerning teenage attitude toward violent computer games (Table 2). *Tetris* took first place (44.65% picked it) and didn't contain any violent scenes. *Doom*, on the other hand, was based on violence and enjoyed half *Tetris*' popularity (25.11%). (We must point out that in Russia not every family has a computer, so teenage access to computer games is still rather limited.)

An analysis of Table 4 suggested that teenagers know which countries produce the most violent screen productions. The United State and Hong Kong were the primary production centers. Teenagers pointed out that violence on the screen in the 1990's also became common in Russian media. It is notable that no European country (except Italy, which placed 5th with 11.39% of the votes) was identified by teenagers as a leader in on-screen violence. This may be explained not only by the "peaceful" character of European screen production, but also by the absence of Russian contact with productions from European countries (except Italy and France).

Tables 4 and 5 suggest that Russian teenagers distinguish well the genres and themes of screen violence: action, drama, horror, criminal, war, science-fiction, psychological, etc. An analysis of Table 6 produces even more interesting results: Russian teenagers liked "good" characters in such films as *Twin Peaks* and *The Silence of the Lambs*, as well as "evil" characters of films containing violent scenes – *The Godfather* (31.86%), *From Dusk Till Dawn* (26.27%), *The Terminator* (24.41%), *Natural Born Killers* (11.39%). Among the character traits teenagers admired were "firmness" (41.62%), "intellect" (40.23%), "power" (36.27%), and "cruelty" (19.53%). "Kindness" only gathered 10.46% of teenagers' votes. To my mind, this supports the idea of a negative influence of on-screen violence upon the young audience.

A comparative analysis of Tables 1 and 6 showed that there was some difference between teenagers' favorite films and their protagonists. 16.97% of students liked *From Dusk Till Dawn* while its main characters – murderers - were popular with 26.27% of the audience. The same situation was true with the television series *Twin Peaks*: 37.67% like the hero, and 12.32% liked only the movie itself. Teenagers would like to emulate the movie characters mentioned above in world outlook (19.76%), behavior (12.32%), attire (9.69%), job (8.60%), and attitude (7.99%). A low percentage of teenagers chose to answer this question because many teenagers considered this question to be childish and "just for kids". On the margins of some tests was written, "I'm too old to imitate anyone".

Part 2. Teenage attitude to on-screen violence: reasons and results

The data listed in Table 9 show that 48.14% of the teenagers were attracted to violence on the screen, 28.84% had a negative attitude toward the violence, and 23.02% were not sure. A comparative analysis of Tables 1, 2, 6, and 9 proves that the self-evaluation of teenagers corresponds to their real screen preferences. None of the violent films or computer games couldn't overcome the limit of 40% popularity, that is screen production of such kind was chosen by 48% of teenagers who are supporters of screen violence according to the statistics of the table 9.

The test I made in Table 10 revealed factors that influence teenage perception and estimation of on-screen violence. Among the factors that attracted teenagers were: entertaining function, acting, direction, recreation, informative function, special effects, and action dynamics. We must also bear in mind that a high rating of the actor's and director's skill does not demonstrate that all teenagers who made such a choice are good judges of a film's artistic value. Quite often a teenager who were entertained by a film also claimed that the performance and directors' work was good.

Table 10 also shows that the majority of those teenagers (28,84%) who were "not attracted" by on-screen violence in Table 9, actually make quite another choice. In Table 10 just 5.34% of teenagers asserted that nothing in on-screen violence appeals to them, and the rest said some factors (e.g. acting or special effects) draw them to the television set. Their reasons for disliking on-screen violence are shown in Table 11. First among the most common reasons was the influence on the increase of crimes. The second was disgust towards bloody details of violence, hatred, fear of violence, and unwillingness to experience unpleasant emotions. The percent data of Table 11 on the whole corresponds to the figures of Table 9 (the number of students who not attracted by the violence is about 30% only), so the correctness of the test's results is confirmed.

Tables 12 and 17 confirm a known truth: teenagers prefer to watch television and discuss together with their friends. According to Table 16 – 22.79% of the audience discuss it regularly. Such is the case with on-screen violence. Parents acted as interlocutors in both cases with 17% of the teenagers. Among the reasons for watching on-screen violence (Table 13) teenagers rated "nothing else to do" as an "ok" (62.32%), "good" (26.27%) and "bad" (11.39%) mood. Table 14 reflects the main types of psychological states in which teenagers find themselves after they watched on-screen violence. The majority of them claimed that their psychological states did not change, and only a small number of the students (4%-5%) confessed that they became aggressive or bitter. The majority of the audience (65%) while assuring that their psychological states remained the same, were not inclined to remember the on-screen violence (Table 15), and just 6.27% of teenagers pointed out that screen violence stayed in their memories for a long time.

Part 3. Teenagers and violence on the screen. the results of the situations' tests.

Table 18 suggests that despite liking on-screen violence, not all of the 48.14% teenagers would go to a desert island with only a videotape of *Basic Instinct* or *The Silence of the Lambs*. As in Table 1, first place in screen preferences was taken

again by the American comedy *Pretty Woman* (it was particularly favored by girls) and the Russian comedies *Diamond Hand* and *Gentlemen of Good Luck*. As for the violent films, the highest number of votes was received by *From Dusk Till Dawn* (3.95%), which was four times less than *Pretty Woman*'s rating. In Table 19 the data of a comic situation are given. This comic situation was included to relax students. The results of Table 20 are important because they checked the data of Tables 9 and 11. The number of teenagers who continue to watch a film despite on-screen violence should correspond to the number of students who answered "yes" to the question of attraction to violence in Table 9. Likewise, the number of teenagers who avoid on-screen violence should correspond to the number of teenagers who answered "no" to the questions of Tables 9 and 20. This is precisely what occurred. As in Tables 9, 11, and 20, the amount of teenagers who dislike on-screen violence is 30%.

Table 21 shows the data reflecting teenage attitude toward acting in on-screen violence. The data shows that more than half the students (59.53%) would disregard their aversions to on-screen violence were they to be generously compensated. Only 7.67% (out of 28.84% from Table 9) of the students remained negative about on-screen violence and absolutely would not act in violent scenes. It is my opinion that to a large degree the economic situation in Russia explains these results.

As for the reasons behind violence and aggression in society, teenagers claimed in Table 22 that violence is in the nature of all humans and also mentioned psychological diseases. On-screen violence was mentioned as a cause of real-life violence only by 3.25% of teenagers. The data in Table 23 confirm this orientation of the audience: 33.58% believed that only psychologically sick people can possibly be influenced by on-screen violence. 33.02% considered this influence unimportant, and 14.18% of teenagers think that showing on-screen violence leads to an increase in real-life violence. Such a scattered spectrum of view points can be explained perhaps by the fact that the attitude of teenagers toward on-screen violence is not yet final, and that this is why some of them sometimes answer differently to similar questions.

The data of Table 24 are also comparable with the results of Tables 9, 11, 20, 21 and 23. Teenagers who, according to Table 9, were attracted to on-screen violence no doubt wanted zero restrictions concerning on-screen violence: 48.14% (Table 9), 56.97% (Table 20) and 48.60% (Table 24). 12.79% of teenagers wanted violence to be proscribed from the screen and 20.23% thought that only the most cruel films and television shows should be banned. According to the data in Table 24, 33.02% of teenagers wanted some kind of restriction for on-screen violence. This number corresponds to the data in Table 9 (28.84%), Table 11 (30.46%) and Table 20 (28.83%). Just 3.02% of teenagers desired more on-screen violence in Russia. A comparison between Tables 24 and 25 showed that there was a great disparity of opinion concerning age restrictions for watching on-screen violence generally (Table 9) and age restrictions for future children (Table 25).

Assuming the role of a censor, teenagers considered it possible to ban on-screen violence for all children (11.16%), to not let children under 10 watch it

(5.11%), and to not let children under 15 watch on-screen violence (3.95%). Acting as parents they became much stricter: 38.37% did not want their children to watch violence until they were 10, and 25.34% did not want their children to watch violence until they were 15. 35.58% of teenagers were ready to let their children watch on-screen violence at any age. The latter figures correspond to the results of Tables 9, 10, 20 and 23.

From an analysis of the test *Russian Teenagers and On-Screen Violence* one may conclude that the influence of on-screen violence upon Russian teenagers is rather significant. About half the teenagers were positive about its demonstration: they enjoyed films, television shows, and computer games containing on-screen violence and they admired the characters - including "bad guys". A third of the teenagers were not sure about their opinion of on-screen violence, although they claimed to not be attracted by it. Just 18% of teenagers discuss and share their opinions with their parents. The influence of Russian schools upon the teenage relationship with on-screen violence is minimal. All this can't but evoke alarm, because since the 1980s on-screen violence has begun to penetrate into Russian society more and more. It can be safely said that in Russia the *Convention of Child's Rights* concerning mass media is not working. There is no effective system of ratings for watching and selling videos or PC-games. In spite of the efforts of some teacher-enthusiasts, the media education at schools, colleges and universities remains relatively poor.

4.4. Results of the Test "Russian Teenagers and On-Screen" (A survey of 430 16 and 17 year-old students)

PART 1. On-screen violence: teenage orientations and preferences

TABLE 1. Cinema preferences of Russian teenagers

1. *Pretty Woman* (USA, 1990). 26.04%
2. *Diamond Hand* (Russia, 1969). 23.02%
3. *Gentlemen of Good Luck* (Russia, 1974). 22.09%
4. *Back to the Future* (USA, 1985). 18.13%
5. *From Dusk Till Dawn* (USA, 1995). 16.97%
6. *Speed* (USA, 1994). 16.27%
7. *Irony of the Fortune* (Russia, 1975). 14.88%
8. *Basic Instinct* (USA, 1992). 13.25%
9. *Twin Peaks* (USA, 1989). 12.32%
10. *White Sun of the Desert* (Russia, 1970). 11.86%

TABLE 2. Favorite PC-games of Russian teenagers

1. *Tetris*. 44.65%
2. *Doom*. 25.11%
3. *Sport Games*. 15.81%
4. *Aladdin*. 7.20%
5. *Mortal Combat*. 3.02%
6. No opportunity to play PC-games. 25.11%

TABLE 3. Russian teenage estimation of countries that produce the most films, television shows, and PC-games containing on-screen violence

1. USA. 90.93%
2. China (Hong Kong). 52.79%
3. Japan. 30.69%
4. Russia. 28.83%
5. Italy. 11.39%

TABLE 4. Films, television shows, and PC-game genres that, according to Russian teenagers, most frequently accompany on-screen violence

1. Action. 90.23%
2. Thriller. 76.27%
3. Horror. 43.72%
4. Fantasy. 23.72%
5. Detective. 22.09%

TABLE 5. Films, television shows, and PC-game themes that, according to Russian teenagers, most frequently accompany on-screen violence

1. Criminal. 54.88%
2. Military. 49.53%
3. Science-fiction. 29.76%
4. Psychological. 25.34%
5. Erotic. 22.79%

TABLE 6. Violent films whose protagonists are admired by Russian teenagers

1. *Twin Peaks* (1989). 37.67%
2. *The Silence of the Lambs* (1991). 32.79%
3. *The Godfather* (1972). 31.86%
4. *From Dusk Till Dawn* (1995). 26.27%
5. *The Terminator* (1984). 24.41%
6. *Basic Instinct* (1992). 19.53%
7. *Nikita* (1990). 18.83%
8. *Bram Stoker's Dracula* (1992). 17.90%
9. *Rambo* (1981). 17.44%
10. *Nightmare on Elm Street* (1984). 12.09%
11. *Natural Born Killers* (1993). 11.39%
12. *The Professional* (1995). 10.23%
13. *Pulp Fiction* (1994). 9.06%
14. *Once Upon a Time in America* (1984). 6.04%
15. *Friday the 13th* (1980). 4.41%

TABLE 7. Character traits that Russian teenagers admire in heroes of violent films

1. Firmness. 41.62%
2. Intellect. 40.23%
3. Beauty. 36.51%
4. Power. 36.27%
5. Courage. 27.44%
6. Fascination. 22.55%
7. Cruelty. 19.53%

- 8. Resourcefulness. 16.51%
- 9. Purpose. 15.34%
- 10. Cunning. 13.48%
- 11. Optimism. 12.09%
- 12. Kindness. 10.46%

TABLE 8. Ways in which Russian teenagers would most like to resemble the heroes of violent films

- 1. World Outlook. 19.76%
- 2. Behavior. 12.32%
- 3. Attire. 9.69%
- 4. Job. 8.60%
- 5. Attitude toward people. 7.44%

PART 2. Teenage attitude toward on-screen violence: reasons and results

TABLE 9. Russian teenage attitude toward on-screen violence

- 1. Attracted by the violence. 48.14%
- 2. Not attracted by the violence. 28.84%
- 3. No definite opinion about the problem. 23.02%

TABLE 10. Factors attracting Russian teenagers to on-screen violence

- 1. Entertaining function. 33.02%
- 2. Outstanding acting. 28.37%
- 3. Professional directing. 22.09%
- 4. Function of recreation. 15.81%
- 5. Information function. 11.86%
- 6. Outstanding special effects. 8.37%
- 7. Dynamics / speed of action. 7.90%
- 8. Function of identification. 6.74%
- 9. No attractive factors. 5.34%
- 10. Compensatory function. 3.95%

TABLE 11. Motivations for not liking on-screen violence

- 1. Violence on the screen increases violence in real life. 30.46%
- 2. Disgust towards seeing blood and crippled people. 14.65%
- 3. Hatred toward violence of any kind. 8.60%
- 4. Fear of violence of any kind. 8.13%
- 5. Not wanting to experience negative emotions. 3.95%

TABLE 12. The type of company with whom Russian teenagers prefer to watch on-screen violence

- 1. Friends. 54.88%
- 2. Girlfriend, boyfriend. 22.79%
- 3. Alone. 21.16%
- 4. Parents. 17.44%
- 5. Anyone. 14.88%

TABLE 13. Motivations for watching on-screen violence

- 1. Nothing else to do. 62.32%
- 2. Good mood. 26.27%

3. Low spirits. 11.39%
4. Disagreement with parents. 5.81%

TABLE 14. Psychological states in which Russian teenagers find themselves after watching on-screen violence.

1. Psychological state doesn't change. 65.81%
2. Excitement. 29.76%
3. Disorder. 13.72%
4. Depression. 6.27%
5. Aggression. 5.58%
6. Bitterness. 4.88%
7. Reticence. 2.32%
8. Agitation. 2.09%
9. Joy. 1.62%
10. Indifference 1.16%

TABLE 15. How long Russian teenagers remember on-screen violence

1. On-screen violence are remembered for a short time only. 65.58%
2. On-screen violence are forgotten immediately. 33.95%
3. On-screen violence are remembered for a long time. 6.27%

TABLE 16. Russian teenage attitude towards discussing on-screen violence

1. On-screen violence is discussed sometimes. 63.48%
2. On-screen violence is discussed regularly. 22.79%
3. On-screen violence is never discussed. 13.73%

TABLE 17. The type of company with whom Russian teenagers prefer to discuss on-screen violence

1. Friends. 64.18%
2. Parents. 17.90%
3. Anyone. 12.09%
4. Boyfriend/Girlfriend. 5.81%

PART 3. Teenagers and on-screen violence: situational tests

TABLE 18. Films that Russian teenagers would take to a desert island

1. *Pretty Woman* (USA, 1990). 16.04%
2. *Gentlemen of Good Luck* (Russia, 1974). 10.23%
3. *Diamond Hand* (Russia, 1969). 9.06%
4. *Irony of the Fortune* (Russia, 1975). 4.18%
5. *From Dusk Till Dawn* (USA, 1995). 3.95%

TABLE 19. Favorite names of pets, named after movie characters

1. Fantomas. 19.59%
2. Batman. 12.79%
3. Dracula. 9.53%
4. Angeliques. 9.06%
5. Superman. 7.67%

TABLE 20. Russian teenage reaction to on-screen violence

1. Calmly continuing watching. 36.51%
2. Food in front of the television. 20.46%

3. Turning away from the television. 18.37%
4. Turning down the volume. 16.51%
5. Turning off the television. 10.46%

TABLE 21. Russian teenage attitude toward acting in violent films

1. Would participate on the condition of high pay. 59.53%
2. Would participate to show off. 20.23%
3. Would not participate because of a lack of acting talent. 14.41%
4. Would not participate because of a preference for erotic scenes. 9.30%
5. Would not participate because of a disgust for on-screen violence. 7.67%

TABLE 22. Reasons for violence and aggression in society

1. Inherent to the human nature. 45.11%
2. Psychological deviants. 38.60%
3. Material inequality. 18.37%
4. On-screen violence. 3.25%

TABLE 23. Russian teenage opinion on the influence of on-screen violence upon the increase of the crime in society

1. On-screen violence leads to an increase in crime among those with psychotic behavior. 35.58%
2. On-screen violence leads to a small increase in crime. 33.02%
3. On-screen violence does not lead to an increase in crime because crimes existed before the invention of cinema and television. 16.04%
4. On-screen violence undoubtedly leads to an increase in crime. 14.18%
5. On-screen violence does not lead to an increase in crime because it disgusts people. 4.18%

TABLE 24. Russian teenage attitude towards prohibition of on-screen violence

1. The current levels of on-screen violence are acceptable. 48.60%
2. Only the most violent scenes should be proscribed. 20.23%
3. On-screen violence should be proscribed because it makes people aggressive. 12.79%
4. Children should not be allowed to watch on-screen violence because it is for adults only. 11.16%
5. Children under the age of 10 should not be allowed to watch on-screen violence. 5.11%
6. Children under the age of 15 should not be allowed to watch on-screen violence. 3.95%
7. Further on-screen violence won't do any harm. 3.02%

TABLE 25. The age at which Russian teenagers would allow their children to watch on-screen violence

1. 10 years. 38.37%
2. From birth. 35.58%
3. 15 years. 25.34%

5. Computer/Video Games: Media Violence and Russian Teenager Audience

Based on unpublished research of J.L.Sherry, L.Bensley & J.Van Eenwyk created the conclusion about the main video games/children theories:

-“First, psychological social learning theory suggest that at least some aggression is learned by observing and then imitating a model who acts aggressively. Aggressive video game characters, similar to TV characters, might serve as models for aggressive behavior. (...) according to this theory, observing and then producing violence in a video game would be expected to increase aggression.

-Second, an arousal theory predicts that if the video game player has an aggressive disposition or is angered, then playing an arousing video game might cause increased aggression due to a generalized increase in energy and intensity. According to this theory, violent video games would be expected to increase aggression only in the presence of anger from some other cause.

-Third, a cognitive theory of priming suggests that violent video games will activate related cognitive structures, making it more likely that other incoming information would be processed in an “aggression” framework, possibly increasing aggressive behavior. For example, according to this theory, someone for whom thoughts of aggression have been evoked might be more likely to interpret an ambiguous behavior as aggressive and respond accordingly.

-Fourth, catharsis theory suggest that violent video games can provide a safe outlet for aggressive thoughts and feelings. Fifth, drive-reduction theory suggest, similar to catharsis theory, that violent video games may be useful in managing aggression. According to this theory, highly stressed or frustrated individuals may play violent video games in order to re-establish emotional equilibrium, thus reducing “real-life” aggressive behavior.

Integrative model based on the notion that a combination of priming and arousal effect best account for greater aggression effects in the short term, which weaken as initial arousal wears off (Bensley, Van Eenwyk, 2000, p.4).

Video games are relatively recent invention, being first introduced in the 1970s. But “in a 1996 survey of teenagers, 68% of boys and 30% of girls included “playing video games” among their non-school activities (...) both boys and girls favor games with violent content, with boys preferring games involving human violence, and girls preferring fantasy or cartoon violence”(Bensley, Van Eenwyk, 2000, p.3). We can find the same conclusion in the work of E.F.Provenzo (Provenzo, 1991): 40 of 47 most popular video games in 1988 included violence as a major theme.

The research of American scientists “established that for pre-school and early elementary school aged children, playing video games that have aggressive themes leads to increased aggression or aggressive play during free play immediately following the video game. We did not find consistent evidence that video games increased aggressive behaviors of teenagers or young adults” (Bensley, L., Van Eenwyk, J., 2000, p.27). However I agree with J.Goldstein – some “players who like video games with action/adventure or martial-arts themes, for example, are not necessarily attracted by the violence. These games have other features that appeal to players – their engaging fantasy, challenge, and simulation, scorekeeping, feedback, graphics, and sound effects” (Goldstein, 1998, p.213).

J.Goldstein presents the reasons for play with war/violence toys:

Biological/Physiological (to discharge energy; to achieve a desired level of arousal/simulation/excitement; "hard-wired" tendency to practice adult skills and roles); *Psychological* (to engage in fantasy/imaginative play; to experience "flow"; in response to priming/salience of violence; to come to terms with violence, war, death; to achieve a desired emotional state; to experience and express intense emotions; to see justice enacted; to control and resolve conflict satisfactorily; to practice strategic planning; to set goals and determine effective means for accomplishing them; to gain a sense of mastery; to experience intimacy); *Social/Cultural* (direct modeling by peers or family; indirect modeling: influences of media, marketing; to belong to a group; to exclude oneself from a (negative reference) group (e.g. parents, girls, boys who disapprove of these games); rewards and encouragement for such play; salience within a culture of war, violence; to wield power; to affect others; to elicit a predictable reaction from parents/teachers; to sample a variety of adult roles; as a reflection of cultural values – dominance, aggression, and assertion (Goldstein, 1998, p.61).

Of course all these tendencies are very typical and for Russian children audience.

Ten years ago, Russian children spent much of their time with VCRs. They watched American blockbusters from pirated videocassettes of terrible quality. There are no deficit American films in modern Russia. The different television channels show from morning to night show dozens of foreign thrillers, melodramas, comedies and horrors. Today, Russian children from low-paid families spend many hours in computer clubs, where they play video games for a relatively small charge. Children from richer families play these games at home.

But what games do they play?

I undertook a special content analysis of 87 video games which circulate in Russian computer clubs. These are the results of the analysis:

- 1) practically all video games available for visitors to computer clubs (the visitors are nearly all teenagers) contain interactive criminal, military, fantastic and sporting (for instance, car races) subjects;
- 2) only 17.24% (15 of 87) of video games did not contain any scenes of violence;
- 3) 55.17% (48 of 87) of video games contained episodes of various murders (*Doom*, *Young Blood*, *Final Doom* and others);
- 4) 39.08% (34 of 87) of video games contained many elements of fights and different degrees of cruelty (*Kensei*, *Hercules* and others);
- 5) 35.63% (31 of 87) of video games included images of catastrophes (*X-COM*, *Resident Evil 1* and others);
- 6) As a whole, 82.75% (72 of 87) of video games contained at least one type of screen violence (murders, fights, or catastrophes). Many games presented the violence in several types and combinations of fights, murders, tortures, catastrophes, etc.;
- 7) The primitive video games ("shoot"- "fire") are the basic repertoire of computer clubs. The more complex games - so-called "strategies" and "quests" - are less common.

Next, I organized the questionnaires for the 76 visitors to Taganrog's computer - schoolboys aged from 7 to 17 years old. The results confirmed my preliminary observation that vast majority of visitors are boys (73 persons). The amount of schoolgirls playing video games in computer clubs was only 3.94% (3 persons). However, the girls' video game preferences did not differ from the boys' preferences.

Tab.1. The age range of schoolchildren who play video games in the computer clubs

№	Age of computer/video game users	Number of schoolchildren of this age	Percent of schoolchildren of this age
1	17 years	3	3.94%
2	16 years	8	10.52%
3	15 years	10	13.15%
4	14 years	10	13.15%
5	13 years	11	14.47%
6	12 years	10	13.15%
7	11 years	6	7.89%
8	10 years	9	11.84%
9	9 years	4	5.26%
10	8 years	4	5.26%
11	7 years	1	1.31%

An analysis of Table 1 shows that the teenagers from 12 to 15 years of age are the main visitors to computer clubs. The younger children (from 7 to 9 years of age), usually living under more parental supervision, form the minority (from 1 to 5 percent). Practically all visitors to computer clubs play games containing scenes of violence (83%).

Tab.2. Themes of video games attractive to schoolchildren

№	Age of video game users:	Number of schoolchildren this age and percent schoolchildren this age:	Number of popular video games containing elements of violence:	Number of popular video games <i>not</i> containing without elements of violence:
1	17 years	3 (3.94%)	5	3
2	16 years	8 (10.52%)	11	8
3	15 years	10 (13.15%)	13	11
4	14 years	10 (13.15%)	16	6
5	13 years	11 (14.47%)	17	10
6	12 years	10 (13.15%)	14	7
7	11 years	6 (7.89%)	10	3
8	10 years	9 (11.84%)	14	9

9	9 years	4 (5.26%)	7	4
10	8 years	4 (5.26%)	4	4
11	7 years	1 (1.31%)	2	1
Total:		76	113	66

An analysis of Table 2 shows that the number of popular video games containing elements of violence, is higher than the number of the video games not containing elements of violence in all age groups. Moreover, children from 11 to 14 years of age prefer video games with murders, fights and other hard elements of violence (*Doom*, *Final Doom*, *Resident Evil*, and *Mortal Kombat*).

Undoubtedly, the problem of violent computer games' influence on shaping teenage consciousness can be not considered simple. To play violent video games and to understand real-life violence are quite different.

References

- Bensley, L., Van Eenwyk, J. (2000). *Video Games and Real-Life Aggression: A Review of the Literature*. Olympia, WA, 47 pp.
- Provenzo, E.F. (1991). *Video Kids*. Cambridge, MA: Harvard University Press. *Renewing the Mind of the Media* (1998). Washington D.C.: United State Catholic Conference, 36 pp.
- Goldstein, J. (Ed.) (1998). *Why We Watch: The Attractions of Violent Entertainment*. N.Y., Oxford University Press, 270 pp.

6. Media Violence & Youth Audience in the USA

6.1. American Screen Media & Violence

The system of the American TV essentially differs from Russian where free-of-charge (for an audience) ordinary (non-cable & non-satellite) channels have the greatest distribution and influence. Certainly, the channels like this too exist in the USA, but they are, as a rule, belong to the information types. Films and TV series are basically shown here on paid cable/satellite channels. From the beginning of the XXI century almost all American television programs going on the paid channels, are accompanied by age ratings. However these channels have no time restrictions for violence's demonstration. Media violence can not only be seen in the late evening/night, but also in the morning/day: "Turn on your TV virtually any time of any day and you can bring a carnival of murder, mayhem and bloodshed right into your living room. (...) but step back and look at this kaleidoscope of killing through the eyes of a child – and consider what role it's played for America's new generation of ultra-violent killers – and you see what a menace TV violence really is. Televised mayhem is seen as a leading cause of America's epidemic of violent crime. (...) Typically, prime-time programming has average 8 to 12 violent acts per hour. A recent study by the Annenberg School of Communications found violence in children's programming at an historic high – 32 violent acts per hour. And TV Guide study counted 1,845 acts of violence in 18 hours of viewing time, an average of 100 violent acts per hour, or one every 36 seconds. (...) 80% of all television programs contain violent acts. But the violence is like a drug: viewers develop a tolerance for it, so media "pushers" give them steadily more" (Lamson, 1995, pp.25-26).

American "National Television Violence Study" has examined the amount

and way in which violence is portrayed across 23 channels in the USA. The proportion of violent programs increased overall from 58% in 1994/95 to 61% in 1995/96. Premium cable channels showed the highest number of violent programs at prime-time (85%). Concerning the way in which violence is portrayed, note that 75% of violent scenes contained no remorse, criticism or penalty for the aggression and 55% no form of injuries. Note also that strong anti-violence themes only appeared in 4% of shows and the long-term consequences of violence only appeared in 15%. The conclusion after 6,000 hours of programs from 23 channels between 6 a.m. and 11 p.m. hrs was: “TV violence as portrayed poses a serious risk of harm to children” (Basta, 2000, p.227).

American researchers studied Commercial Broadcast (ABC, CBS, FOX, NBC), Basic Cable (A&E, AMC, BET, Cartoon Network, Disney, Family Channel, Lifetime, Nickelodeon, TNT, USA, VH-1, MTV), Premium Cable (Cinemax, HBO, Showtime). All programs listed in a TV Guide from 6 a.m. until 11 p.m. were eligible for inclusion in the sample (a total of 17 hours per day) for 20 weeks (Potter, J. and others, 1998, p.67).

Thus, as one would expect, the most part of the TV-programs and films containing episodes of violence, was registered on premium cable channels: “As for distribution, public broadcast exhibits the smallest range of violent interactions per program (from 1 to 29), followed by the broadcast networks (from 1 to 35), basic cable (from 1 to 64), independent broadcast (from 1 to 69), and premium cable (from 1 to 88)” (Wilson, B.J., Smith, S.L. and others 1998, p.110).

The violence episodes (the same as in Russia) exist most frequently in plots of movies (90%). Further go: drama series (72%), children series (66%), music video (31%), reality based (30%), comedy series (27%) (Wilson, B.J., Smith, S.L. and others 1998, p.111).

Certainly, to some extent it is possible to console oneself by the fact, that findings reveal that almost half of violent programs can be classified as fantasy (49%) and fiction (43%). And only 4% of violent programs involve actual reality and only 4% depict re-creations of reality (Wilson, B.J., Smith, S.L. and others 1998, p.127). However, in my opinion, this consolation is rather an illusion because fantasy and fiction quite often contain scenes of the most naturalistic and severe violence represented in close-up bloody format.

The percentage of fantastic and realistic violence in the American TV is submitted on Tab.1 in more detail.

Tab.1. Percentage of violent programs, by channel:

Types:	Percentage of violent programs, by channel:				
	Basic Cable	Premium Cable	Independent Broadcast	Broadcast Networks	Public Broadcast (KCET)
Fantastic	55%	21%	61%	40%	8%
Realistic	45%	79%	39%	60%	92%

(Wilson, B.J., Smith, S.L. and others 1998, p.128).

Research of the American scientists has shown: though the maximal presence of television violence episodes (on the average - 27-28%) attacks from 8 pm, the media violence is also stable (5%-20%) in the morning and at a day time (as - according to my researches - on Russian TV too) in TV-programs of basic American channels (see. Tab.2).

Tab.2. Percentage of violent scenes with blood and gore, by day-part

	Percentage of violent scenes with blood and gore, by day-part:				
	6am – 9 am	9am-3 pm	3pm-6pm	6pm-8pm	8pm-11pm
Weekend	9%	14%	20%	19%	27%
Weekday	5%	15%	9%	12%	28%

(Wilson, B.J., Smith, S.L. and others 1998, p.127).

On the whole researches have shown, “57 percent of coded programs contain some violence. (...) Movies and drama series are more likely to contain violence, whereas comedy series, reality-based programs, and music videos are less likely. (...) The vast majority of violence is not punished at the time that it occurs within a scene. Punishments more typically occur toward the end of the program, but only for bad characters. (...) 39 percent of all violent scenes contain humor. (...) Only 4 percent of all programs with violence feature a strong antiviolence theme” (Wilson, B.J., Smith, S.L. and others 1998, p.143-145).

So, the results of long-term researches of the American scientists convincingly prove, that episodes of violence occupy a significant part of modern television programs. Many researchers are alarmed and concerned about that. At the same time there are also opponents of limitations of violence in audiovisual media. We will consider their basic argument below.

References

- Basta, S.S. (2000). Culture, Conflict, and Children: *Transmission of Violence to Children*. Lauham – N.Y. – Oxford: University Press of America. 256 pp.
- Lamson, S.R. (1995). Media Violence Has Increased the Murder Rate. In: Wekesser, C. (Ed.). *Violence in the Media*. San Diego, CA: Greenhaven Press, pp. 25-27.
- Potter, J. and others. (1998). Content Analysis of Entertainment Television: New Methodological Development. In: Hamilton, J.T. (Ed.). *Television Violence and Public Policy*. Michigan: The University of Michigan Press, pp.55-103.
- Wilson, B.J., Smith, S.L. and others. (1998). Content Analysis of Entertainment Television: The 1994-95 Results. In: Hamilton, J.T. (Ed.). *Television Violence and Public Policy*. Michigan: The University of Michigan Press, pp.105-147.

6.2. The main arguments of opponents and supporters of studying of influence of media violence on children and youth

To begin with, I will tell some statistics, proving that the children & youth audience is extremely active consumer of audiovisual media texts. “Children begin actively watching television at about age two, and the typical American child spends about 30 percent of his or her waking hours in front of a TV. The average child will have watched 5,000 hours of TV by the time he or she starts first grade and 19,000 hours by the end of high school” (Dodrill, 1993, p.51).

“By 6 years of age, more than 90% of American children watch television as

steady habit. The typical child between the age of two and eighteen currently consumes an average of 5.5 hours of media daily outside of school. Television (2 hours, 46 minutes) is the clear favorite, followed by computer games and other computer uses (49 minutes), recorded music (48 minutes), reading (44 minutes) and radio (39 minutes) (Slaby, 2002, p.314). As the results before finishing elementary school, the average US child is said to have watched 8,000 murders and 100,000 acts of violence on screen. By the age of 18, the American child will have watched 40,000 murders and 200,000 acts of violence, according to the American Medical Association (Basta, 2000, p.222-223).

The research of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry has revealed the similar picture of overactive media consumption: "The average American child spends as much as 28 hours a week watching television, and typically at least an hour a day playing video games or surfing the Internet. Several more hours each week are spent watching movies and videos, and listening to music" (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2002, p.10).

The majority of researches of the American scientists (Cantor, 2000; Potter, 1999; 2003; Slaby, 2002 and others) about media violence & young audience contain conclusions about negative influence of the violence image on children and youth. "Throughout the last several decades, many professional organizations, including the American Academy of Pediatrics, the American Medical Association, the American Psychological Association, the National Association for the Education of Young Children, and the National Parent Teachers Association, have reviewed the large body of research evidence on the effect of media violence, adopted resolutions, and presented recommendations for policymakers, practitioners, and the general public. (...). A half-century of research evidence on television violence has conclusively documented its potential harm" (Slaby, 2002, pp.310, 311).

However on occasion there are also other points of view:

- "a direct cause-and-effect relationship between media violence and violence in society has not been demonstrated (...) I took the position that the evidence does not support a casual relationship between television violence and aggression. (...) We do not know the true causes of aggression and crime, but almost everyone who studies this agrees that poverty and racial conflict, discrepancy between what people want and their hopes, the availability of guns, and drug use, and so on, are major causes; probably family breakup, poor child rearing, all of those thing are major causes of violence. We do not really know. But no one seriously suggests that television violence is one of the major causes. It is, at best, a very minor cause" (Freedman, 1999, pp.49-51);

- "they have laid to rest many of the speculations regarding violent entertainment. For example, they could find no evidence to support the position that people experience a catharsis of deep-seated fears, such as fear of the dark, or fear of aging, death, AIDS, technology, or the unknown. Likewise, there is little evidence to support the claim that viewers identify with the aggressor" (Goldstein, 1998, p.215).

- "there is less violence on network TV then there used to be. (...) No evidence for TV's links to violence. (...) We were a violent culture before TV" (Leonard, 1995,

pp. 32-33, 35).

However similar statements are frequently not based on practical experimental researches, and their authors are quite often somehow connected to the activity of these or that media agencies which, undoubtedly, are interested in absence of any restrictions for distribution of media texts, including subjects of violence. The results of the comparative analysis of C.Cannon are good confirmation to that: “of the eighty-five major studies, the only one that failed to find a causal relationship between television violence and actual violence was paid for by NBC” (Cannon, 1995, p. 19).

Undoubtedly, “there are some in the entertainment industry who maintain that 1)violent programming is harmless because no studies exist that prove a connection between violent entertainment and aggressive behavior in children, and 2)young people know that television, movies, and video games are simply fantasy. Unfortunately, they are wrong on both counts. At this time, well over 1000 studies – including reports from the Surgeon General’s office, the National Institute of Mental Health, and numerous studies conducted by leading figures within our medical and public health organizations – our own members – point overwhelmingly to a causal connection between media violence and aggressive behavior in some children. The conclusion of the public health community, based on over 30 years of research, is that viewing entertainment” (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2002, p.11).

American researcher J.T.Hamilton has revealed that media officials often defect criticisms of their programs with a standard set of responses, which he named the “Top 5 Reasons Why TV Violence Is Not s Problem”:

1. We use violence on television to tell, not sell, stories.

2. Violence on television is a reflection of violence in society.

(but in the reality J.T.Hamilton found that the percentage of stories devoted to crime and the percentage of lead stories dealing with crime were not related to crime rate in a city (Hamilton, 2002, p.20).

3.Images on television do not influence behavior.

4.Television is less violent today.

(of course, in 1984 51% of primetime American network series were in violent genres, a figure that declined to 23% in 1993. But J.T.Hamilton convincingly writes: violence has simply migrated to basic and premium cable channels).

5.What about “Schindler’s List”? Violence is used in high-quality films. Yet these types of movies are only a small percentage of those shown on television.

This statement is false again: in a sample of 5,000 violent movies on broadcast, basic cable, and premium channels, J.T.Hamilton found that only 3% were given four stars (the highest rating) by critics (Hamilton, 2002, pp.19-20). I agree with him: basically violent films on American TV are not top or art house pictures. Ordinary the television mainstream is B-class movies...

American researcher S.Bok presents the following 8 rationales that serve the double function of offering both a “simplistic reason for not entering into serious debate” and “rationalizations for ignoring or shielding ongoing practices from

outside scrutiny or interference”:

1. *America has always been a violent nation and always will be: violence is as American as cherry pie.*
2. *Why focus the policy debate on TV violence when there are other more important factors that contribute to violence?*
3. *How can you definitively pinpoint, and thus prove, the link between viewing TV violence and acts of real violence?*
4. *Television programs reflect existing violence in the “real world”. It would be unrealistic and a disservice to viewers as well as to society to attempt to wipe violence off the screen.*
5. *People can’t even agree on how to define “violence”. How, then, can they go to discuss what to do about it?*
6. *It is too late to take action against violence on television, considering the plethora of video channels by which entertainment violence will soon be available in homes.*
7. *It should be up to parents, not to the television industry, to monitor the programs that their children watch.*
8. *Any public policy to decrease TV violence constitutes censorship and represents an intolerable interference with free speech (Bok, 1994, pp.201-224).*

The majority of the given arguments seem demagogical to me. I will try to explain, why. Certainly, the problem of violence in a society has arisen for some millenniums before media occurrence and, of course there are the factors much more influencing real violence in society than media texts. However it does not mean at all, that media must ignore the public and scientific debate of the case. Scientists study any illness and try to struggle with it not waiting for the total epidemic...

Certain disagreement in the wordings of such concepts as "violence", "screen violence", etc. is not an obstacle for the denying of scientific discussions. We have many rigorous supporters of various philosophical and aesthetic key concepts, but that does not prevent us from scientific discussions.

Really, media texts do reflect the “real world”, including violence in this world. But it does not mean, that naturalistic details of this real world should fall from TV, for example, upon children till 7-10 years – in the morning, day time and early evening - without any age rating systems and the control. It is never late to reflect on it and to try to protect the sensitive mentality of a preschool child from media violence...

I agree, parents should adjust contacts of their minor children with media violence, but it does not mean, that media agencies can deliver on the market more and more bloody production without any limitations. “Media violence is not a result of public choice. (...) The usual rationalization is that media violence “give the public what it wants”. This is disingenuous” (Gerbner, 2001, p.134). The freedom of speech will not suffer at all from regulation (time of display, age ratings and so on) of media violence because the adult audience, for example, can watch telecasts after 10-11p.m., and some elements of the control are inherent in any society, even in the most democratic country. Moreover, in some cases the American corporations

show concern of the given problem: the 1980 Television Code of the National Association of Broadcasters (NAB), states that “Violence... may only be projected in responsibly handed contexts, not used exploitatively”. The 1986 National Broadcasting Company (NBC) code declares that violence “must be necessary to the development of time, plot or characterization... May not be used to stimulate the audience or to invite imitation... May not be shown or offered as an acceptable solution to human problems... and may not show “excessive gore, pain, or physical suffering” (Gerbner, 1988, p.9).

The connection between consumption of media violence and real violence, aggression in a society was proved. in hundreds American researches (American Academy of Pediatrics, the American Medical Association, the American Psychological Association, the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry and many others). “Much research has been generated by fears that violence and terror in the media brutalize children and undermined the social order. The evidence shows that consistent exposure to stories and scenes of violence and terror can mobilize aggressive tendencies, desensitize some and isolate others” (Gerbner, 1988, p.9). In a recent Gallup Poll, 62 percent of adults said violent entertainment was one of the major causes of violence among young people. In a CNN/USA Today poll, 76 percent said that television violence were a negative influence on children (Slaby, 2002, p.307). Many prestigious professional organizations as the American Psychological Association, American Medical Association, National Academy of Science, and Centers for Disease Control and Prevention “have all concluded that television violence contributes to learning aggressive attitudes and behaviors, to emotional desensitization, and to fear about becoming a victim of violence in viewers” (Kunkel, D., Wilson, B.J. and others, 1998, p.150).

The researches of J.Cantor and her colleagues uncovered a “correlation between media violence and crime. When asked what their favorite movie was, the same fifty one percent (51%) of adolescents who committed violent crimes claimed that their favorite movie contained violence” (Cantor and others, 2000, p. 91). “Twenty-two percent (22%) of these juvenile offenders play violent video games. These were also all violent crime offenders. When asked if they had ever done anything they had seen or heard in a movie, television show or song, sixteen percent (16%) said that when they committed their crime, they were coping something from media” (Cantor and others, 2000, p. 93-94). “There is a dramatic correlation between the rise of violence depicted in the media and the rise of violent acts and crimes committed by juveniles in this country” (Cantor, 2000, p. 95).

However I am convinced, that the problem is not only that media violence can promote the increase of crimes in the society (the basic source of modern criminality, certainly, is not the media). The main thing, that fragile mentality of children under 7-10 years age receive the essential harm (fear, the stutter, the oppressed emotional condition, etc.) from perception of the naturalistic images of screen violence. I studied such cases in Russia...

Besides frequently authors of media texts intentionally aspire to create an

image of aesthetically attractive violence. For example, attractive actors are cast for the parts of gangsters and their girlfriends, 'bad gays' enjoy 'dolce vita', etc. Violence can be presented, as something rather fanny or glamorous. For example, Q.Tarantino's *Pulp Fiction* (1994) presented violence "in a cool, hip way, provoking mixed reactions from filmgoers" (Edgar, 2000, p.21). Something similar easily can be found out and in the modern Russian films (*Antikiller*, *24 Hours* and others), and TV film serials (*The Brigade*) where gangsters and mafia-men are shown like "normal" and even nice people who do their job and make good money, who are loyal friends, etc.

"There has been a great deal of public discussion of the link between media violence and children's aggressive behavior. Research has made it very clear that repeated exposure to glamorized and trivialized media violence contributes to children's adoption of violence-prone attitudes, to their emotional desensitization, and sometimes to their violent actions. (...) The desensitization and brutalization of children through media tends to be a slow, cumulative process, and most children whose parents are actively involved in teaching them right from wrong do not become violent" (Cantor, 2000, p.69).

References

- American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (2002). Media Violence Harms Children. In: Torr, J.D. (Ed.). *Is Media Violence a Problem?* San Diego, CA: Greenhaven Press, pp.10-11.
- Basta, S.S. (2000). Culture, Conflict, and Children: *Transmission of Violence to Children*. Lauham – N.Y. – Oxford: University Press of America. 256 pp.
- Bok, S. (1994). *TV Violence, Children, and the Press*. Discussion Paper D-16. Harvard University, pp.201-224.
- Cannon, C. (1995). Media Violence Increases Violence in Society. In: Wekesser, C. (Ed.). *Violence in the Media*. San Diego, CA: Greenhaven Press, pp. 17-24.
- Cantor, J. (2000). Mommy, I'm Scared: Protecting children from Frightening Mass Media. In: *Media Violence Alert*. Zionsville, IN: Dream Catcher Press, Inc., pp. 69-85.
- Cantor, J. and others (2000). *Media Violence Alert*. Zionsville, IN: Dream Catcher Press, Inc., 120 pp.
- Dodrill, R. (1993). *Violence, Values & the Media*. Sacramento, CA: Foundation for Change, 156 pp.
- Edgar, K.J. (2000). *Everything You Need to Know About Media Violence*. N.Y.: The Rosen Publ. Group, 64 pp.
- Freedman, J. (1999). Studies Have Not Established a Link Between Media Violence and Violence. In: *Media Violence: Opposing Viewpoints*. San Diego, CA: Greenhaven Press, pp. 49-53.
- Gerbner, G. (1988). *Violence and Terror in the Mass Media*. Paris: UNESCO, 46 pp.
- Gerbner, G. (2001). Communities Should Have More Control over the Content of Mass Media. In: Torr, J.D. (Ed.). *Violence in the Media*. San Diego, CA: Greenhaven Press, pp.129-137.
- Goldstein, J. (Ed.) (1998). *Why We Watch: The Attractions of Violent Entertainment*. N.Y., Oxford University Press, 270 pp.
- Hamilton, J.T. Violence on Television Is a Serious Problem (2002). In: Torr, J.D. (Ed.). *Is Media Violence a Problem?* San Diego, CA: Greenhaven Press, pp.18-21.

- Kunkel, D., Wilson, D.J. and others. (1998). Content Analysis of Entertainment Television: Implication for Public Policy. In: Hamilton, J.T. (Ed.). *Television Violence and Public Policy*. Michigan: The University of Michigan Press, pp.149-162.
- Leonard, J. The Negative Impact of Media Violence on Society is Exaggerated. In: Wekesser, C. (Ed.). *Violence in the Media*. San Diego, CA: Greenhaven Press, pp. 31-37.
- Potter, W.J. (1999). *On Media Violence*. Thousand Oaks, CA – London: Sage Publication, Inc., 304 pp.
- Potter, W.J. (2003). *The 11 Myths of Media Violence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication, Inc., 259 pp.
- Slaby, R.G. (2002). Media Violence: Effects and Potential Remedies. In: Katzemann, C.S. (Ed.). *Securing Our Children's Future*. Washington D.C.: Brooking Institution Press, pp. 305-337.

6.3. Effects of Media Violence

The problem of the influence of media violence on a minor audience has been studied by the western scientists for already about 50-60 years. For example, J.Goldstein writes that a macro-level of theory about attractions of violent media “would focus on society’s changing definitions and wavering opinion of violence and violent entertainment, as well as the relationship between violent imagery and social institutions, like religion, politics, business, and the military” (Goldstein, 1998, p.224). A micro-level has the focus on psychological relationships between violent media texts and personality.

As it has already been marked, “numerous studies point to a casual connection between violent entertainment and aggressive behavior in children. Media violence can harm children in several ways: 1)by conditioning them to accept violence as a way of setting conflicts, 2)by desensitizing them toward real-life violence, 3)by making them more afraid that they will become victims of violence, and 4)by causing them to commit real-life violence” (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2002, p.10). Besides “heavy viewing may lead to aggression, but for some individuals it will lead to fear and apprehension about being victimized by aggression” (Wilson, and others, 1998, p.16). “Children are taught that society is normally violent. They become disproportionately frightened of being victimized and become less likely to help victims of crime. They also grow more aggressive and violent themselves” (Lamson, 1995, p.25).

In this sense I completely agree with the well-known American specialist J.Cantor - “violent culture exposes children to a vast array of alarming and disturbing images, most of which they would probably never encounter in person in their entire lives. And the traumatization of children is not necessarily a slow, incremental process. Even a brief exposure to a single disturbing television program or movie can instill intense fear in a child, producing severe anxieties and often long lasting psychological scars” (Cantor, 2000, p.70).

Similar conclusions can be found in the research of G.M.Gedatus:

- “children may develop aggressive behavior and attitudes;
- media violence can create fearful or negative attitudes in children about the real world. Children may believe that violence is more common than it really is. Fear or

being a victim is its own type of violence;

-media violence can desensitize children to real-world violence. They may often see violence as an acceptable way to handle a problem. The emotional regret of being violent tends to lessen;

-media violence teaches that there are no nonviolent ways to solve problems” (Gedatus, 2000, p.17).

American researchers allocate a number of typical influences which media violence can perform on an audience: aggression effect, fear effect, callousness effect, appetite for violence effect (Slaby, 2002, pp.312-313). The most vulnerable audience in this respect are children under 5-7 years of age, psychologically, intellectually and morally still almost not adapted to life in a modern society. “Psychologists agree that up to age 3 and 4, children can’t distinguish fact from fantasy on TV. For them, TV is a reflection of the world, and it’s not friendly place. (...) Children average nearly 4 hours of TV per day, and in the inner cities that increases to as many as 11 hours. Which means that in many cases, TV *is* the reality” (Lamson, 1995, p.26).

And if this reality is submitted for children as infinite turns of fights, murders and other kinds of violence, it, undoubtedly, can have a negative effect on their psychological condition. J.Cantor’s research is convincing confirmation to that. She conducted a “random phone survey of parents of elementary school children, 43 percent said their child had a fright reaction that endured beyond the time of viewing a television program or movie. Of these parents, almost half said their child could not get to sleep, refused to sleep alone, or was beset by nightmares as a result” (Cantor, 2000, p.71).

As a result of long-term researches J.Cantor in detail classified of 7 possible reasons children choose to view media violence:

1) To be aroused

“One prominent explanation is that children view violence on television because it is arousing; that is, the viewing of violence increases the child’s emotional arousal. There is good deal of evidence that the viewing of either violence or the threat of violence reliably increases sympathetic activation, particularly increasing heart rate and blood pressure in adults” (Cantor, 1998, p.96). “The impact of media violence on children’s arousal level has been documented in studies that measured heart rate and skin temperature” (Cantor, 1998, 97). Thus “viewing horror was termed “thrill watching” (e.g. “I watch because I like to be scared”) (Cantor, 1998, p.98).

2) To experience aggression vicariously (empathy effect)

“Another possible reason for children to be attracted to programs depicting violence is that children enjoy vicariously participating in aggressive behaviors. (...) “In Bruce’s Milwaukee survey (...) 48 percent of students responded that they ever empathized with the victim, and 45 percent reported ever empathizing with the violent person. Slightly more (59 percent) said that they ever pretended to be the “good guy”. (...) A sizable minority (39 percent) agreed with the item “I enjoy watching people fight and hurt each other on violent television shows”, and this item was strongly correlated with interest in viewing violence. (...) these data suggest

that enjoyment of highly violent shows is related to the enjoyment of violence per se and empathy with the aggressor rather than to empathic response toward the hero or victim" (Cantor, 1998, p.98-99).

3) *To defy restrictions ("forbidden fruit" effect)*

This explanation for children's attraction to media violence "is that because parents often restrict access to violent TV shows, the shows come to appear more valuable. (...) It was possible to distinguish between parents who restricted their children from viewing violent shows (44 percent) and parent who did not (56 percent). The results indicated that children of parents who restricted violent programs were no more interested in any of the four aggressive program genres asked about than were children on nonrestrictive parents"(Cantor, 1998, p.99).

4) *To witness violent/aggressive behavior like their own*

"Violent people are attracted to programs depicting behavior that is characteristic of themselves. (...) television violence does not increase aggression but that children who are already aggressive like to witness other people behaving violently" (Cantor, 1998, p.102). "Research finds that individuals high on personality measures of aggressiveness, or those who have just engaged in tasks involving aggression, choose to view more aggressive programming and enjoy it more" (Cantor, 1998, p.103).

5) *To learn about their violent environment*

"Children for whom violence is a significant part of their environment are more interested in viewing violence. There are a variety of reasons that such an interest might exist. One possibility is that children enjoy entertainment programs that are related to their lives and that "resonate", so to speak, with their experience. Another reason could be that children have an instrumental approach to media viewing, and try to expose themselves to media from which they can learn important lessons relevant to their own problems. These rationales lead to the expectation that children who have a good deal of experience with violence in their lives will be more attracted to media violence" (Cantor, 1998, p.104).

Confirming these conclusions J.Cantor gives the statements of children cites the childrens' judgments of the media violence effect on them. For example: "violent shows make me think about things in my own life", "I can learn to protect myself by watching television violence", "I enjoy watching people on violent shows fight and hurt each other" (Cantor, 1998, p.105). I shall add from myself, that I have more than once heard similar words in Russia, said by the children, whose environment involves violence and criminal cases...

6) *To Calm Themselves (apprehension effect)*

"People expose themselves to violence to help them their apprehensions and fears about violence in their own lives" (Cantor, 1998, p.105). "The typical plot of such televised fare involves the successful restoration of order and justice at the end of the program. (...) On the other hand, the opposite relationship could reasonably be expected – children who are easily frightened or highly anxious about violence might come to selectively avoid violent programs to avoid experiencing the negative emotions associated with exposure" (Cantor, 1998, p.106).

7) *Gender effect (role of violence in gender-role socialization)*

Certainly, there are gender differences in relations to perception of media violence in a children's and youth audience. "When boys and girls view the same program, boys may show an aggression effect because they identify with a typically aggressive male character, while girls may show a fear effect because they identify with a typically victimized female character" (Slaby, 2002, p.316). I absolutely agree with J.Cantor: "Male children and adult are readily seen to engage in more violence than females, (...) boys are more interesting than girls in violent television" (Cantor, 1998, p.100).

A more complex structure of the reasons for attractiveness of media violence for an audience has been offered (as a result of long-term researches) by J.Goldstein:

1) *Subject characteristics*. Those most attracted to violent imagery are: males; more aggressive than average; moderate to high in need for sensation or arousal; in search of social identity, or a way to bond with friends; curious about the forbidden, or interested because of their scarcity; have a need to see justice portrayed or restored; able to maintain emotional distance to prevent images from being too disturbing.

2) *Violent images are used*: For mood management; to regulate excitement or arousal; as an opportunity to express emotion.

3) *Characteristics of violent images that increase their appeal*: They contain clues to their unreality (music, editing, setting); they are exaggerated or distorted; portray an engaging fantasy; have a predictable outcome; contain a just resolution.

4) *Context*. Violent images are more attractive: in a safe, familiar environment; when war or crime are salient (Goldstein, 1998, p.223).

Comparing a substantiation of the reasons of the appeal of the image of violence in media texts, put forward by J.Cantor and J.Goldstein, it is possible to find out many similar positions (*arousal, empathy, scarcity, apprehension, forbidden fruit*, and other effects). And "arguably more pervasive and often underemphasized are the other two risks associated with television violence: fear and desensitization" (Kunkel, Wilson, and others, 1998, pp.155-156). My research experience also shows, that many of these effects are especially vivid in children's audience.

It is important to see the difference in perception of media violence in the young audiences of various ethnic groups (especially in the polyethnic structure of American society): "minority and nonminority children appear to be equally susceptible to the effects of media violence. However, the manifestation of the effects may differ because of different level of viewing, different media portrayals of minority and nonminority characters, and children's developing tendency to identify with characters of their own ethnic group. African American children commonly have been found to watch more television than white children (...) When African American, Hispanic, Asian American, or Native American characters appear, they are often stereotyped as either dangerous aggressors or victims of violence. Thus, when minority children identify with media characters of similar race and ethnicity, as they begin to do during the preschool and elementary school years" (Slaby, 2002,

p.316).

This gender/polyethnic difference was confirmed in G.Gerbner's researches: "For every 10 male characters on prime time network television who commit violence, there were 11 who fell victim to it. But for every 10 female perpetrators of violence, there were 16 female victims. (...) Foreign women and women from minority groups pay the highest price" (Gerbner, 1988, p.17).

J.Goldstein also marks the aspiration to perception of media violence in a group: "Violent entertainment appeals primarily to males, and it appeals to them mostly in groups. People rarely attend horror films or boxing matches alone, and boys do not play war games by themselves" (Goldstein, 1998, p.215). Thus "adolescent boys like violent entertainment more than any other group does, although this does not mean that they like only violent entertainment or that they are the only audience for it" (Goldstein, 1998, p.214).

American scientists from the team of National Television Violence Study drew the conclusion that "most violent media content poses a substantial risk of harm to many in the audience, particularly children. However, as we have demonstrated, certain types of violent portrayals may pose a much greater risk of negative psychological effects than others (Kunkel, D., Wilson, B.J. and others, 1998, p.150).

For example, J.Cantor has found out, that media violence has a strong and long negative influence on many people. "In one study, college students at two Midwest universities were asked whether they had ever been so frightened by TV program or movie that the fear had lasted beyond the time of viewing. The results were astonishing. Of 153 students, 90 percent had such a story to tell. (...) Among these students, over half reported disturbances in eating or sleeping and 35 percent said they subsequently avoided or dreaded the situation depicted in the program or movie. For example, many reported refusing to swim in the ocean after seeing *Jaws* (some reported giving up swimming altogether!), or fearing dogs, cats, or bugs after seeing a variety of movies featuring these creatures in scary contexts. Even more remarkably, more than one-fourth of these students said the effects had lasted more than a year and that they were still bothered by that program or movie – even though they had seen it an average of six years earlier!" (Cantor, 2000, pp.72-73).

More over, "Leonard Eron and Rowell Huesmann, followed the viewing habits of a group of children for twenty-two years. They found that watching violence on television is the single best predictor of violent or aggressive behavior later in life, ahead of such commonly accepted factors as parents' behavior, poverty, and race" (Cannon, 1995, p. 19). But the individual differences are very strong here: "not every boy and man find images of violence enjoyable, and not every female find them repugnant" (Goldstein, 1998, p.214). The scientists from American Academy of Child and Adolescent Psychiatry came to the same conclusion: "The effect of entertainment violence on children is complex and variable. Some children will be affected more than others" (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2002, p.11).

I completely share the point of view of J.Goldstein: "Not only the viewing

situation but also the larger social world influences the attractiveness of violence. Interest in violent imagery changes with the times. There are also historical shifts in what violent images are regarded as acceptable or excessive” (Goldstein, 1998, p.221).

At the same time, scientists mark the certain contradictions which arise between approaches of psychologists, politicians, teachers and parents to a problem of media violence influence on the today’s children generation. “While parents, teachers, politicians, and social scientists often bemoan the violence in entertainment, they neglect to ask why a significant market for violent literature, films, cartoons, video games, toys, and sports exists in the first place. Politicians and others who debate violent entertainment focus only on its *production* while ignoring its public *reception*. Psychologists, too, have ignored the appeal of violent entertainment, focusing untiringly on its *effects*” (Goldstein, 1998, p.1).

By the way, bear in mind that the sociological researches as a whole show that media violence is (yet?) not the most appealing theme for an audience. “Despite the public controversy over violent entertainment, it is worth noting that nonviolent entertainment, especially film and TV comedies, and nonviolent toys and video games, are far more popular than violent fare” (Goldstein, 1998, p.3). For example, “it is worth remembering that violent entertainment is the preferred form of entertainment only for a minority of the general audience. Most viewers appears to prefer comedies and sitcoms to violent entertainment. These attract large audiences of all ages and of both sexes” (Goldstein, 1998, p.225).

References

- American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (2002). Media Violence Harms Children. In: Torr, J.D. (Ed.). *Is Media Violence a Problem?* San Diego, CA: Greenhaven Press, pp.10-11.
- Cannon, C. (1995). Media Violence Increases Violence in Society. In: Wekesser, C. (Ed.). *Violence in the Media*. San Diego, CA: Greenhaven Press, pp. 17-24.
- Cantor, J. (1998). Children’s Attraction to Violent Television Programming. In: Goldstein, J. (Ed.). *Why We Watch: The Attractions of Violent Entertainment*. N.Y., Oxford University Press, pp. 88-115.
- Cantor, J. (2000). Mommy, I’m Scared: Protecting children from Frightening Mass Media. In: *Media Violence Alert*. Zionsvill: Dream Catcher Press, Inc., pp. 69-85.
- Gedatus, G.M. (2000). *Violence in the Media*. Mankato, Minnesota: Life Matters, 64 pp.
- Gerbner, G. (1988). *Violence and Terror in the Mass Media*. Paris: UNESCO, 46 pp.
- Goldstein, J. (1998). Why We Watch. In: Goldstein, J. (Ed.). *Why We Watch: The Attractions of Violent Entertainment*. N.Y., Oxford University Press, pp. 212-226.
- Goldstein, J. (Ed.) (1998). *Why We Watch: The Attractions of Violent Entertainment*. N.Y., Oxford University Press, 270 pp.
- Kunkel, D., Wilson, D.J. and others. (1998). Content Analysis of Entertainment Television: Implication for Public Policy. In: Hamilton, J.T. (Ed.). *Television Violence and Public Policy*. Michigan: The University of Michigan Press, pp.149-162.
- Lamson, S.R. (1995). Media Violence Has Increased the Murder Rate. In Wekesser, C. (Ed.). *Violence in the Media*. San Diego, CA: Greenhaven Press, pp. 25-27.
- Slaby, R.G. (2002). Media Violence: Effects and Potential Remedies. In: Katzemann, C.S. (Ed.). *Securing Our Children’s Future*. Washington D.C.: Brooking Institution Press, pp. 305-337.

- Wilson, B.J. and others. (1998). Content Analysis of Entertainment Television: The Importance of Context. In: Hamilton, J.T. (Ed.). *Television Violence and Public Policy*. Michigan: The University of Michigan Press, pp.13-53.

6.4. Recommendation & Acts

American researchers offer a number of the measures, capable to counteract negative influence of media violence in a society. In my opinion, the recommendations offered by scientific group of *National Television Violence Study* (Kunkel, Wilson, and others, 1998, p.151-157), can as well become a serious basis for the same actions in the Russian conditions.

This is what they recommend for the Television Industry:

1. Produce more programs that avoid violence; if a program does contain violence, keep the number of violent incidents low.
2. Be creative in showing more violent acts being punished; more negative consequences – both short and long term – for violent acts; more alternatives to the use of violence in solving problems; and less justification for violent actions.
3. When violence is presented, consider greater emphasis on strong antiviolence theme.
4. Make more effective use of program advisories or content codes to identify violent programming.

For Public Policymakers:

1. Recognize that context is an essential aspect of television violence.
2. Continue to monitor the nature and extent of violence on television.

For parents:

1. Be aware of the three potential risks associated with viewing television violence.
 2. Consider the context of violent depictions in making viewing decisions for children.
 3. Consider a child's developmental level when making viewing decisions.
- “Very young children do not typically distinguish reality from fantasy on television. Thus, for preschoolers and younger elementary school children, animated violence, cartoon violence, and fantasy violence cannot be dismissed or exonerated merely because it is unrealistic. Indeed, many younger children identify strongly with superheroes and fantastic cartoon characters who regularly engage in violence” (Kunkel, Wilson, and others, 1998, p.156).
4. Recognize that different program genres and channel types pose different risks for children.

5. Watch television with your child and encourage evaluation of the content.

“Parents can help a child to understand that violence in the real world may result in more serious injury and may have more long-term repercussions than what is shown on television. Parents also can help children to recognize that nonviolent strategies exist for solving problem in society” (Kunkel, Wilson, and others, 1998, p.157).

It is necessary to note, that similar recommendations became the basis for the Hearings and Acts in the U.S. Congress and the Senate. For example, the special *Children's Television Act* was approved in 1990. And *Telecommunication Act* - in 1996. This Act confirmed: “studies have shown that children exposed to violent

video programming at a young age have a higher tendency for violent and aggressive behavior later in life than children not so exposed, and that children exposed to violent video programming are prone to assume that acts of violence are acceptable behavior. Children in the United States are, on average, exposed to an estimated 8,000 murders and 100,000 acts of violence on television by the time the child completes elementary school”. This led up to the arousal of the “governmental interest in empowering parents to limit the negative influence of video programming that is harmful to children. (...) “established voluntary rules for rating video programming that contains sexual, violent, or other indecent material about which parents should be informed before it is displayed to children, and such rules are acceptable to the Commission; and agreed voluntarily to broadcast signals that contain ratings such programming”. (...) “establish and promote effective procedures, standards, systems, advisories, or other mechanisms for ensuring that users have easy and complete access to the information necessary to effectively utilize blocking technology and to encourage the availability thereof to low income parents”.

The 2003 was the year of presentation of new project of important document - *Protect Children from Video Game Sex and Violence Act*, In which is paid attention that “the use and observation of video games that contain sexual or violent content can be harmful to minors and reasonable restrictions will significantly decrease the number of minors using these games. (...) Viewing entertainment violence can lead to increases in aggressive attitudes, behaviors, and values, particularly in children”. Here measures of counteraction to these negative phenomena are planned. The similar phenomena are touched upon in *Children's Protection from Violent Programming Act* (Introduced in Senate, Jan. 14, 2003): “There is empirical evidence that children exposed to violent video programming at a young age have a higher tendency to engage in violent and aggressive behavior later in life than those children not so exposed. There is empirical evidence that children exposed to violent video programming have a greater tendency to assume that acts of violence are acceptable behavior and therefore to imitate such behavior. There is empirical evidence that children exposed to violent video programming have an increased fear of becoming a victim of violence, resulting in increased self-protective behaviors and increased mistrust of others”. That is why “there is compelling governmental interest in limiting the negative influences of violent video programming on children”. There is compelling governmental interest in channeling programming with violent content to periods of the day when children are not likely to comprise a substantial portion of the television audience”, especially as “the most recent study of television rating system by the Kaiser Family foundation concludes that 79 percent of violent programming is not specifically rated for violence”.

The Act also concerned the television microprocessor (V-Chip), capable at the request of parents to block media violence in TV-set: “technology-based solutions, such as the V-chip, may be helpful in protecting some children, but cannot achieve the compelling governmental interest in protecting all children from violent programming when parents are only able to block programming that has, in fact,

been rated for violence”.

Another way of protection from media violence is a rating system. This is the modern American film/TV classification:

Movie Ratings System

G. General audiences. The movie is suitable for all ages.

PG. Parental guidance suggested. Some materials may not be suitable for children.

PG-13. Parental guidance suggested for children under 13. Some materials may not be suitable for children younger than 13.

R. Restricted. A parent or adult guardian must accompany anyone younger than 17.

NS-17. No one children under 17.

(Gedatus, 2000, p.9).

TV Rating System (since Oct. 1997)

TV-Y. Children of all ages.

TV-Y7. Children seven and older. Program may contain mild violence.

TV-G. General audiences. Program may contain little or no sex, violence, and profanity.

TV-PG. Parental guidance advised for children. Program has some mild sex, violence, and profanity.

TV-14. Parental guidance advised for children under fourteen. Program has a higher degree of sex, violence, and profanity.

TV-M. Mature audiences. Programs may contain graphic violence, sex, and profanity, and may not be appropriate for teens under seventeen.

Also included are the following labels: D (suggestive dialogue), L (coarse language), S (sexual situation), V (violence), FV (fantasy violence).

(Hamilton, 1998, p.4), (Slaby, 2002, p.324-325).

But American congressmen & senators very well understand that content-based ratings and blocking technology do not effectively protect children from the harm of violent video programming without other efforts, for example, media education.

References

- *Children's Protection from Violent Programming Act 2003.*
- Gedatus, G.M. (2000). *Violence in the Media*. Mankato, Minnesota: Life Matters, 64 pp.
- Hamilton, J.T. (1998) Media Violence and Public Policy. In: Hamilton, J.T. (Ed.). *Television Violence and Public Policy*. Michigan: The University of Michigan Press, pp.1-12.
- Kunkel, D., Wilson, D.J. and others. (1998). Content Analysis of Entertainment Television: Implication for Public Policy. In: Hamilton, J.T. (Ed.). *Television Violence and Public Policy*. Michigan: The University of Michigan Press, pp.149-162.
- *Protect Children from Video Game Sex and Violence Act 2003.*
- Slaby, R.G. (2002). Media Violence: Effects and Potential Remedies. In: Katzemann, C.S. (Ed.). *Securing Our Children's Future*. Washington D.C.: Brooking Institution Press, pp. 305-337.
- *Telecommunication Act 1996.*

6.5. Media Violence & Media Literacy

One of the major ways for a society, trying to lower negative influence of media violence on children, in my opinion, is the development of media education/literacy practice. “Media literacy is a strategy which can be implemented immediately to change the way children are affected by violent television” (Kipping, 2001, pp.126).

I completely agree that “media literate people understand that:

- television is constructed to convey ideas, information, and news from someone else’s perspective;

- specific techniques are used to create emotional effects. They can identify those techniques and their intended and actual effects;

- all media benefit some people and leave others out. They can pose and sometimes answer questions about who are the beneficiaries, who is left out and why;

Media literate people:

- seek alternative sources of information and entertainment;

- use television for their own advantage and enjoyment;

- are not used by television for someone else’s advantage;

- know how to act. They are not acted on. In that way, media literate people are better citizens” (Kipping, 2001, p. 127).

E.Thoman writes on this topic: “I believe that media-literacy education must be a component of any effective effort at violence prevention, for both individuals and society as a whole” (Thoman, 1995, pp. 127-128). As a result of her long-term researches she managed to develop “five ways that effective media-literacy education can contribute to lessening the impact of violence in our lives:

- reduce exposure, by educating parents and caregivers. (...) Parents organizations, churches, libraries and community groups can sponsor media literacy programs to help parents develop and enforce age-appropriate viewing limits;

- change the impact of violent images that are seen. This can be done by deconstructing the techniques used to stage violent scenes and decoding the various depictions of violence in news, cartoons, drama, sports and music. It is important for children to learn early on the difference between reality and fantasy and to know costumes, camera angles and special effects can fool them. Media literacy activities need to be integrated into every learning environment – schools, churches and temples, after-school groups and clubs;

- explore alternatives to stories that focus on violence as the solution to interpersonal conflict (“Gandhi”);

- uncover and challenge the cultural, economic and political supports for media violence as well as the personal ways we may each be contributing to it;

- promote informed and rational public debate in schools, community and civic gatherings, religious groups and in media” (Thoman, 1995, pp.128-129).

I believe that such approaches would be rather useful for Russian conditions (Fedorov, 2001). But, undoubtedly, the joint efforts (on the part of the state, public organizations, educational institutions and parents) are necessary to achieve media education goals.

References

- Kipping, P. (2001). Teaching Media Literacy Can Help Address the Problem of Media Violence. In: Torr, J.D. (Ed.). *Violence in the Media*. San Diego, CA: Greenhaven Press, pp.126-128.
- Thoman, E. (1995). Media Literacy Education Can Effectively Combat Media Violence. In: Wekesser, C. (Ed.). *Violence in the Media*. San Diego, CA: Greenhaven Press, pp. 127-129.

**7. The short Comparative Analysis of American and Russian Studies
about Media Violence and Children/Youth**

**Table1. Comparative Analysis of American and Russian Studies about
Media Violence and Children/Youth**

C O U N T R Y	Authors of Research/ Books/ Articles	Year(s) of publica tion	Ages and Numbers of Participants (Children/ Youth)	Study Methods	Research's Findings
U.S.	Eron, L. & Huesman, R.	1984, 1986	875 boys and girls from age 8-30	Experimental	Boys who viewed high levels of television were four to five times more likely to become violent criminals, and children who watched more violent television were likely as adults to use violence to punish their own children.
U.S.	Freedman, J.	1995, 1999	No	Analysis of Scientific Literature	A direct cause-and-effect relationship between media violence and violence in society has not been demonstrated
U.S.	Bok, S.	1994	No	Analysis of Scientific Literature	8 rationales that serve the double function of offering both a "simplistic reason for not entering into serious debate" and "rationalizations for ignoring or shielding ongoing practices from outside scrutiny or interference": 1.America has always been a violent nation and always will be: violence is as American as cherry pie. 2.Why focus the policy debate on TV violence when there are other more important factors that contribute to violence? 3.How can you definitively pinpoint, and thus prove, the link between viewing TV violence and acts of real violence? 4.Television programs reflect existing violence in the "real world". It would be unrealistic and a disservice to viewers as well as to society to attempt to wipe violence off the screen. 5.People can't even agree on how to define "violence". How, then, can they go to discuss what to do about it? 6.It is too late to take action against violence on television, considering the plethora of video channels by which entertainment violence will soon be available in homes. 7.It should be up to parents, not to the television industry, to monitor the programs that their children watch. 8.Any public policy to decrease TV violence constitutes censorship and represents an intolerable interference with free speech (Bok, 1994,pp.201-224).
U.S.	National Television Violence Study	1994- 1995		Experimental	57% of all programs in the 23-channel sample contained violence. The conclusion: TV violence as portrayed poses a serious risk of harm to children.
U.S.	J.Cantor	2000		Experimental	There is a dramatic correlation between the rise of violence depicted in the media and the rise of violent acts and crimes committed by juveniles (Cantor, 2000, p.95).
U.S.	American Academy of Child and Adolescent	2002	All ages	Experimental	-Children who see a lot of violence are more likely to view violence as an effective way of setting conflicts; -Viewing violence can lead to emotional desensitization towards violence in

	Psychiatry				real life. It can decrease the likelihood that one will take action on behalf of victim when violence occurs; -Entertainment violence feeds a perception that the world is a violent and mean place. Viewing violence increase fear of becoming a victim of violence; Viewing violence may lead to real life violence (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2002, p.11).
U.S.	J.Payne	1999	268 teenagers,	Experimental	-There is a dramatic correlation between the rise of violence depicted in the media and the rise of violent acts and crimes committed by juveniles in this country. The youth that commit violent crimes are the same youth who enjoy watching violent movies. -In a survey of youths sentenced for crimes, a significant percentage indicated that they watched violent TV programs, listened to music with explicitly violent lyrics and played violent video games. Sixteen percent (16%) admitted acting out things they had seen or heard in the media (Payne, J. (2000). Surveying the Effects of Media Violence. In: Cantor, J. and others. Media Violence Alert, p. 95).
Russia	A.Fedorov	2000	430 teenagers, 16-17 year old	Experimental	48% of the teenagers are attracted to violence on the screen
Russia	K.Tarasov	1995	510 teenagers, 14-17 year old	Experimental	55% of students are hyperactive consumers of media violence (Tarasov, 2000, p.5).

As you can see from table 1, the majority of researches in the USA and in Russia converge in opinion, that media violence renders negative influence on children and youth which are active consumers of this production. The similar conclusion too arises from the comparison of the "Russian" and "American" parts of the given edition. Thus, certainly, it is necessary to note, that in Russia serious researches of the media violence influence on a minor audience have only begun to appear recently, whereas U.S. has the long tradition of this.

References

- American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (2002). Media Violence Harms Children. In: Torr, J.D. (Ed.). *Is Media Violence a Problem?* San Diego, CA: Greenhaven Press, pp.10-11.
- Bok, S. (1994). *TV Violence, Children, and the Press*. Discussion Paper D-16. Harvard University, pp.201-224.
- Cantor, J. and others (2000). *Media Violence Alert*. Zionsville: Dream Catcher Press, Inc., 120 pp.
- Fedorov, A. (2001). Violence on the TV and Russian Youth. *Journal of Russian Foundation for Humanities*, N 1, pp.131-145.
- Freedman, J. (1999). Studies Have Not Established a Link Between Media Violence and Violence. In: *Media Violence: Opposing Viewpoints*. San Diego, CA: Greenhaven Press, pp. 49-53.
- Payne, J. (2000). Surveying the Effects of Media Violence. In: *Media Violence Alert*. Zionsville: Dream Catcher Press, Inc., pp.89-94.
- Tarasov, K. (2000). Film Violence: Attraction and Repulsion. In: *News from The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen*. N 2, p. 5).
- Wilson, B.J., Kunkel, D. and others (1997). *National Television Violence Study*. Thousand Oaks – London: Sage Publications, 1997, 568 p.

8. Appendices

8.1. Short U.S. Media Violence History

1954. The first congressional hearings into the effects of television violence.

1956. The research conclusion: television could potentially be harmful to young children. “Two-third to three-quarters of all television plays in the 1950s showed violence at the rate of between 6 and 10 incidents per hours in prime time – and have remained at about the same level” (Gerbner, 1988, p.15).

1961. The new research conclusion: amount of media violence had increased.

1965. The research conclusion: televised crime and violence was related to antisocial behavior among teenagers.

1969. The research conclusion: young viewers learned from televised violence how to engage in violent behavior. “A multi-media study by Greenberg (1969) found that large circulation newspapers and magazines contained about 10 per cent violence-related materials (crime and accidents) (Gerbner, 1988, p.15).

1972. The report of the Surgeon General (50 scientists-researchers, 5 volumes published) wrote about the link between media violence and aggressive behavior and the negative impact on viewers of watching television violence.

1980. “Greenberg (1980) analyzed television drama series for three seasons and found violence (defined as “physical aggression”) accruing more than 9 times per hour between 8 and 9 p.m., more than 12 times per hour between 9 and 11 p.m., and more than 21 times per hour on Saturday morning children’s programs” (Gerbner, 1988, p.17).

1982. The report of The National Institute of Mental Health. This institute reviewed 2,500 worldwide studies and reports. The conclusion: there is the link between media violence and teenagers’ aggressive behavior.

1984. The scientists Eron and Huesmann, in a 22-year study following 875 boys and girls from age 8-30, found that boys who were TV-violence’s fans were 4-5 times more likely to become violent criminals.

1985. The American Psychological Association (APA) recommended: to encourage parents to monitor and control of children’s viewing; to request industry representative to reduce television violence; to encourage the research activities in the area of media violence (Slaby, 2002, p.309). “The index of violence reached its highest level since 1967 (when the study began) in the 1984-85 television season. Eight out of every ten prime time programs contained violence. The rate of violent incidents was nearly eight per hours. The 19 years average was six per hour. (...) Children’s programs on American television have always been saturated with violence. Children in 1984-85 were entertained with 27 violent incidents per hour (the third highest on record). The 19-year average for children’s programs was 21 violent acts per hour” (...). “Baxter et al. (1985) found violence and crime appearing in more than half of music videos but more as a suggestion that as a completed act. Caplan (1985) observed violence in half of a sample of 139 music videos aired in 1983” (Gerbner, 1988, p.17).

1990. U.S. Congress. Hearing “Children’s Television Act of 1990”.

1992. The report of American Psychological Association. Conclusions: 40 years of research about violence, media and children states that the “scientific debate is over”, America needs federal policy to protect children from media violence.

1995. One more research conclusion is: “criminals imitate violence in TV, movies”

(Cannon, 1995, p.18).

1996. Telecommunication Act of 1996. U.S. President Clinton signed the Telecommunication Act. "Part of this law called for the manufacture of V-Chip, a computer microprocessor. Parents and other concerned adults can use this computer processor to screen TV programs" (Gedatus, 2000, p.54).

1997. Creation of The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen. The overall point of departure for the Clearinghouse's efforts with respect to children, youth and media is the UN Convention on the Rights of the Child. American scientists joined in cooperation with this organization.

1997. New Age Rating System for American TV Programs.

1998. The report of The National Television Violence Study. Conclusions: about 60% of all TV programs are violent and "there are substantial risks of harmful effects from viewing violence throughout the television environment".

1999. "Senator Joseph Lieberman introduced new legislation designed to protect children from the threat of media violence and encourage greater responsibility in the entertainment industry. (...) The legislation also called on the various entertainment media to collaborate on developing stronger industry codes to improve content standards and to better shield children from harmful product" (Slaby, 2002, pp.326-327).

2000. Four national health associations - American Academy of Pediatrics, the American Medical Association, the American Psychological Association, the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry have together issued a statement that: "the conclusion of the public health community, based on over 30 years of research, is that viewing entertainment violence can lead to increases in aggressive attitudes, values and behaviors, particularly in children".

2000. All television sets thirteen inches or larger are required to carry the V-Chip. Starting in January 2000, all new TVs with screen larger than 13 inches will have the V-Chip. Many TV sets produced in 1999 already contained V-Chip.

2000. U.S. Congress. Hearing "Violence in the Media".

2001. "In Saturday morning children's programs, scenes of violence occur between 20 and 25 times per hour" (Gerbner, 2001, p.133). The comparison "the ratings of over 100 violent and 100 non-violent shows aired at the same time on network television. The average Nielsen rating of the violent sample was 11.1; the rating for the non-violent sample was 13.8. The share of viewing households in the violent and non-violent samples, respectively, was 18.9 and 22.5. The non-violent sample was more highly rated than the violent sample for each of the five seasons studied" (Gerbner, 2001, p.134).

2002. Research conclusion of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry:

- "Children who see a lot of violence are more likely to view violence as an effective way of setting conflicts. Children exposed to violence are more likely to assume that acts of violence are acceptable behavior.

- Viewing violence can lead to emotional desensitization towards violence in real life. It can decrease the likelihood that one will take action on behalf of victim when

violence occurs.

-Entertainment violence feeds a perception that the world is a violent and mean place. Viewing violence increases fear of becoming a victim of violence...

-Viewing violence may lead to real life violence" (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2002, p.11).

2003. U.S. Congress. Hearing "Children's Protection from Violent Programming Act" (Introduced in Senate, Jan. 14, 2003)

2003. U.S. Congress. Hearing "Protect Children from Video Game Sex and Violence Act of 2003" (Introduced in House, Feb. 11, 2003).

References

- American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (2002). Media Violence Harms Children. In: Torr, J.D. (Ed.). *Is Media Violence a Problem?* San Diego, CA: Greenhaven Press, pp.10-11.
- Cannon, C. (1995). Media Violence Increases Violence in Society. In: Wekesser, C. (Ed.). *Violence in the Media*. San Diego, CA: Greenhaven Press, pp. 17-24.
- Gedatus, G.M. (2000). *Violence in the Media*. Mankato, Minnesota: Life Matters, 64 pp.
- Gerbner, G. (1988). *Violence and Terror in the Mass Media*. Paris: UNESCO, 46 pp.
- Gerbner, G. (2001). Communities Should Have More Control over the Content of Mass Media. In: Torr, J.D. (Ed.). *Violence in the Media*. San Diego, CA: Greenhaven Press, pp.129-137.
- Slaby, R.G. (2002). Media Violence: Effects and Potential Remedies. In: Katzemann, C.S. (Ed.). *Securing Our Children's Future*. Washington D.C.: Brooking Institution Press, pp. 305-337.

8.2. The Special Course "The Mass and Individual Terror and Terrorism in the Mirror of the Russian Cinema (The Feature Films of the Sound Period)"

This work was supported by the grant of Open Society Institute, Budapest, Hungary: International Higher Educational Support Program, Course Development Competition (HESP – CDC, 1998).

I. Introduction

a) Location of the course content within the discipline

This special course is connected with the disciplines of *Political Science, World Art Culture, World History, History of Russia, Aesthetics, History of Film Art, History of Media Culture, Media & Film Education/Literacy*.

Proceeding from research devoted to various aspects of theory and history of cinema, as one branch of the theory and history of art, we may conclude that the analysis of terror & terrorism in Russian film remains uncharted. No existing schoolbook, monograph, or thesis contains a chapter devoted to this vital question. At present, the theory and history of art and cinema lacks research devoted to mass and individual terrorism in Russian films of the Sound Period (1930s through the present). The research of Russian specialists in the theory and history of art has been until now devoted to more traditional themes such as "historical-revolutionary", "heroic-patriotic", "war", etc. In this context, films of 1930s and 1940s were reviewed by I.Dolinsky, S.Ginsbourg, N.Lebedev, A.Groshev, V.Zhdan, N.Tumanova, and L.Belova. The theme of terrorism as a separate theme

was not regarded in the published works analyzing films of the 1950s through the 1990s either (N.Zorkaja, L.Annensky, Y.Bogomolov, V.Demin, I.Waisfeld, G.Kapralov, M.Turovskaja, K.Razlogov, etc.). No Russian research has claimed to have a special analysis on the theme of mass and individual terror & terrorism in Russian film.

The course will take into consideration social, cultural, political, and ideological contexts; types of plot lines and characters; artistic style; and the authors' basic concepts of mass and individual terrorism. The examination will focus on the Sound Period of Russian film from 1931 to the present.

The social and cultural context follows as such: mass and individual terror is one of the most dreadful crimes of the twentieth century. During the peak of its existence, the Russian cinema only touched upon the theme of terror & terrorism. In other years, interpretations of terrorists' actions have been rather opposite. For instance, between the early 1930s and 1980 the Russian Communist Special police (V.C.K.) was interpreted positively, while by the end of 1980s the V.C.K. was accused of propagating the mass terror. In films made in the 1960s (e.g. *Sofia Petrovskaya* by L.Arnshtam) about individual revolutionary terrorism, protagonists were portrayed with sympathy. Yet in 1990s films (e.g. Boris Savinkov novel adaptations), individual terrorism was unequivocally rejected.

Terror & terrorism has never been a primary theme in Russian film, despite the fact that in modern Russian society terror has begun to increase threateningly. Cinema of different genres (drama, thriller, mystery, and comedy) have begun to turn to the topic of terror & terrorism more and more often.

b) Locating the course within the curriculum

This special advanced course is connected with the curriculum of the Pedagogical University. This curriculum includes other art and history disciplines such as *Political Science, World Art Culture, World History and History of Russia, Aesthetics, History of Cinema and Screen Arts* and *Media Education*.

c) Prerequisite study for course participation

- a. General World History;
- b. General Russian History;
- c. General World Art History;
- d. General conceptions of aesthetics;
- e. General World Screen-Art History; and
- f. General History of the Russian Cinema

II. Course Objectives

a) Intradisciplinary Academic Aims

- To define the place and role of mass and individual terror in the Russian cinema during the Sound Period;
- To study, within a social, cultural, political, and ideological context, the evolution of the Russian cinema with regard to mass and individual terror;
- To analyze and classify the model of contents, genre modifications, and stylistic aspects of the Russian cinema of the Sound Period that deals with terror &

terrorism. For example, the classics in the history of Russian cinema (F.Ermiler, M.Romm, L.Arnshtam) and contemporary films.

- To develop the aesthetic and creative personality of the students, to expand their faculty for critical analysis, perception, interpretation, and to appraise the author's position in a film. On this basis, future teachers' eagerness for their students' education with the help of the screen-arts shall develop.

b) Learning Outcomes

The course "Mass and Individual Terror & Terrorism in the Mirror of the Russian Cinema – the Feature Films of the Sound Period" is important for Russian students because Russian society needs an objective history of modern visual art. Through an analysis of scientific literature about terror & terrorism and the Russian cinema between 1930-1990 and begin of XXth century, students will learn the motivations (political, ideological, moral, aesthetic, etc.), plots, genres, concepts, and interpretations associated with this theme. Upon completing their study at the Pedagogic University, Russian students will teach an objective history of the Russian cinema with regard to mass and individual terror & terrorism.

III. Course Detail

A thematic plan for the course:

<u>Theme</u>	<u>Hours for Lectures</u>	<u>Hours for Seminars</u>
Mass and individual terror & terrorism in the mirror of the Russian cinema: <i>The 1930s</i>	2	2
Mass and individual terror & terrorism in the mirror of the Russian cinema: <i>The 1940s</i>	1	1
Mass and individual terror & terrorism in the mirror of the Russian cinema: <i>1950 - the early 1980s</i>	3	3
Mass and individual terror & terrorism in the mirror of the Russian cinema: <i>The late 1980s – Present</i>	4	4
Total (of 20 hours)	10	10

A) Lecture Synopses

1. Terror & terrorism in the mirror of the Russian cinema: The 1930s

The aims of the lecture are:

- Studying the social, cultural, political, ideological contexts;
- Noting the directions, aims and tasks of the development of the theme; and
- Understanding the contents of the relevant films with respect to their genre modifications, viewpoints, and styles.

The 1930s is one of the most complicated and contradictory periods in the history of the Russian film industry (Urenev, 1997, p.5). "*Directors - socialist realists... had to bless and sometimes glorify mass repression of 'public enemies', (...) in a word aid adoption of the ideological myths of Stalinism into mass consciousness*" (Urenev, 1997, p.34). The totalitarian system realized the political and ideological importance of terror & terrorism. Though it didn't occupy the leading place in the Russian cinema, its propaganda role was extraordinary. With the help of the screen, the necessity of the "revolutionary terror" towards "class

enemies” and “alien elements” was put into the heads of millions of Russians. Such films became the basis for adopting Stalinism.

The general social, cultural, political, and ideological contexts of the 1930s were represented by:

- peasants terrorized by the totalitarian regime, leading to famine in the early 1930s;
- the total abolition of private property (revitalized during the New Economic Policy of the 1920s);
- intensive industrialization (mainly of heavy and military industries) at enormous cost to the people;
- mass repression of millions of Russians - from the lowest to the highest strata of society;
- intensive adoption of communism with intensive repression of Christian ideology; and
- intensive militarization and military conflict.

The film industry that used terror’s topic to support Stalin’s regime set strict propaganda standards that served as the bases for screenwriters' conceptions. These standards were:

- asserting that the enemies of the Bolsheviks camouflaged themselves in society and were ready to commit of terrorism at any minute;
- showing that terror toward public enemies was justified and inevitable; and
- convincing viewers that any of their family, relatives, neighbors, and friends could be a “class enemy” who must be revealed and destroyed.

Genre modifications: On the whole the genre was that of a war epic or historical drama. The style of such films was determined by the strict rules of so-called “socialistic realism”. For example, rather than the experimental film production of the 1920s, a style of ordinary, everyday life (in fact, often embellished) emerged with consistent plots and theatrical acting.

Primary plots: Bolshevik terror toward so-called “class enemies” and “public enemies” and vice versa (*The Great Citizen* by F.Ermiler, *Aerograd* by A.Dovzhenko, *The Party Card* by I.Pyriev, *Lenin in 1918* M.Romm, etc.). M.Romm’s film had a mission to justify mass repression (Urenev, 1997, p.50). In films about collectivization, a dramatic stereotype existed: poor peasants realize the advantages of collective farming, middle class peasants hesitate, “kulaks” (rich farmers) sabotage and murder with the help of White Guard officers, foreign spies, priests, and salesmen (Urenev, 1997, p.69).

Even children's films of Stalin's period were swarming with enemies. In the 1930s when Stalin destroyed the peasantry, enemies were usually 'kulaks' and White Guards who assisted spies and saboteurs. The clergy gave great support to the enemies of the Soviet regime because at that time thousands of Russian new martyrs were being killed by a godless power.

2. *Terror & Terrorism in the mirror of the Russian cinema: The 1940s*

The aims of lecture are:

- To define the place and role of mass and individual terror & terrorism in the Russian cinema of the 1940s; and

-Studying the social, cultural, political, ideological contexts. Noting the directions, aims and tasks of the development of the theme. Understanding the contents of the relevant films with respect to their genre modifications, viewpoints, and styles. Comparing the results with those of the 1930s.

Lecture Content:

At the beginning of World War II, Germany had visibly changed the social, cultural, and ideological contexts against which the Russian film industry had developed. Class and religious struggle were scaled back, there was no mass repression against farmers, and in these voids the struggle with fascists took center stage.

The general social, cultural, political, and ideological contexts of the 1940s were represented by:

- Hostilities on Russian territory from 1941 to 1944 and the war in the Eastern Europe and in the Far East in 1944-45;
- Mass Nazi terror toward Russians on occupied territories (concentration camps, mass shootings, etc.);
- Intense development of the war industry, re-equipment of plants to serve military purposes at a great human cost;
- Adoption of patriotic slogans by communist ideology;
- Establishment of totalitarian regimes that were totally dependent upon the Kremlin in nearly every Eastern European nation in the late 1940s;
- Intense reconstruction of the post-war economy in the late 1940s; and
- The return of mass repression in the late 1940s and early 1950s (struggles with cosmopolitanism, the anti-Semitic campaign, etc.);

The film industry that used terror's theme to support Stalin's regime set strict propaganda standards that served as the bases for screenwriters' conceptions. These standards were:

- Showing the Nazis terrorize Russians and forcing them into slavery;
- Convincing the audience that reciprocal terror was justified and necessary to win the war; and
- Telling the audience to be on alert for Nazi agents and saboteurs who might be nearby, and who must be revealed and destroyed;

Genre modifications: Generally war or historical drama. The style of these films did not greatly differ from those of the previous decade, although there was more realism thought showing war in everyday life. The primary plots were: Nazi terror toward Russians (shootings, executions, tortures, etc.) and reciprocal terror (partisan raids, spies, shootings, etc.) toward Nazis (*Rainbow* by M.Donskoy, *Zoya* by L.Arnshtam, *The Young Guard* by S.Gerasimov, etc.). In a typical plot, Nazis would destroy the Russian's peaceful life and while capturing a town would enact mass terror against the population - including women and children - and force the Russians away to Germany for hard labor. Then the people would begin to struggle with their enemies: in the army, in partisan groups, and in secret organizations. The only exception was S.Eisenstein's film *Ivan the Terrible* in which Eisenstein showed the workings of a merciless and bloody repressive state mechanism: the "Oprichnina" (The Tzar's Special Police), who terrorized Russia. All this was

actually an allegorical representation of the Russian reality of the 1930s and 1940s. For this the second half of the film - Eisenstein's protest against terror & terrorism and totalitarian power - was prohibited by Stalin's regime.

3. Terror & Terrorism in the mirror of the Russian cinema: 1950 through the Early 1980s

The aims of the lecture are:

- To define the place and role of mass and individual terror & terrorism in the Russian cinema from 1950 through the early 1980s; and
- Studying the social, cultural, political, ideological contexts. Noting the directions, aims and tasks of the development of the theme. Understanding the contents of the relevant films with respect to their genre modifications, viewpoints, and styles. Comparing the results with those of the 1940s and 1930s.

Lecture Content:

There are two periods described in this lecture: Khrushchev's "thaw" (mid-1950s through mid 1960s) and Brezhnev's "stagnation" (late 1960s through the early 1980s). Mass and individual terror & terrorism's topic in the cinema was similar during both periods: terrorism was condemned, yet the attitudes toward so-called "revolutionary terror" remained rather sympathetic.

The general social, cultural, political, and ideological contexts of the period from 1950 to the early 1980s were represented by:

- A rejection of the internal class struggle, a declaration of a United Soviet People having no national, ethnic, class, or race problems;
- An official rejection of the idea of global revolution and dictatorship by the proletariat; a declaration of a policy of "peaceful coexistence of socialistic and capitalistic systems", although keeping the so-called "ideological struggle";
- The liquidation of mass terror by the state against its own citizens, while preserving local persecution of outspoken Russians (B.Pasternak, A.Saharov, A.Solzhenitsyn and others);
- The continuation of industrialization (mainly of heavy and military industry). In fact, the rate of this development slowed down and took less effort from the people until the beginning of the 1980s when planning crises of state economics began to show up due of a drop in oil prices;
- A continuation of the intense adaptation of the communism ideology (in a new Lenin-orientated, post-Stalin style), while the struggle against Christian ideology is less intense; and
- A continuation of the intense militarization of the country, unleashing war conflicts (in Africa and Asia), intervention in Hungary (1956) Czechoslovakia (1968); and supporting militaries and communist regimes in third world countries.

The film industry that used terror & terrorism theme to support Stalin's regime set strict propaganda standards that served as the bases for screenwriters' conceptions.

These standards were:

- Showing that terror during the Civil War was forced and led to sufferings;
- Ignoring or at least concealing the true scale of mass terror in the 1930s; concentrating mainly on the theme of war terror in the 1940s;

- Convincing the audience that so-called “revolutionary Bolshevik terror” had noble aims, and that terrorists themselves were true to noble ideals - protectors of oppressed people; and

- Condemning terrorists who highjacked planes, ships, and set off bombs.

Genre modifications: War or historical drama, western-style tragic comedy, and melodrama. Style was unaffected by the laws of socialistic realism. Among very traditional screen versions of *Quiet Flows the Don*, *The Road of Sorrows* and *Optimistic Tragedy*, such daring adventure films as *Elusive Avengers* and murderous Westerns by S.Gasparov appeared on the screen. In these films the action took place during the Russian Civil War and mutual hatred by combatants was the inevitable genre rule. Murders were shown without any sensitivity and with fountains of blood.

The appearance of milder interpretations of terror & terrorism, which lack the aggressive mercilessness of the interpretations of the 1930s and 1940s, in which terror toward the class enemies was still regarded positively.

Primary plots: Terror toward so-called “enemies” (both domestic and foreign) and reciprocal terror against the authorities and civilians.

A typical “historical-revolutionary” film would be thus: the poor are enthusiastic about the new Bolshevik rule while the middle and intellectual classes remain uncertain - terror, blood, and war frighten them. But in the long run they come to understand that the Bolsheviks took repressive actions unwillingly in the name of the future happiness of the proletariat (*The Road of Sorrows*).

Screenwriters of this period gave special gratitude to the Special Commission VCK (Special Police Service). The VCK was portrayed as an organization of men who, with “clean hands” and fire and sword burnt the “enemy infections” out of Russia (*The Operation*, *Trust*, *Peters*, *Born by the Revolution*, *The Failure*, *The Failure of the Operation “Terror”*, *December, 20*, etc.). An attempt by A.Askoldov in his drama *Commissar* to disclose the true tragedy of the Civil War and antihuman nature of terror was mercilessly suppressed and the film was banned for twenty years. The same happened to A.German’s attempt to show the work of the Special Policemen in the 1930s in his film *My Friend Ivan Lapshin*. Among the films that showed terrorism in its most dramatically were *Run* (based on the novel by Mikhail Bulgakov) and *The Slave of Love*.

The typical WWII films remained nearly the same as those of the 1940s but were more true-to-life. For example, in the film *Spiritually Strong*, terrorism against Nazis during WWII by the Russian secret agent N.Kuznetsov were absolutely justified while his terrorism acts against the Nazi officers had a reverse effect: for each Nazi officer that was killed by N.Kuznetsov, fascists shot one-hundred Russians.

In the films *Sofia Perovskaya* and *Executed at Dawn*, terrorists who attempted to kill the Tsar were shown sympathy. But in *The Sixth of July*, an act of terrorism by left-wing socialist-revolutionists was condemned. Even more condemned were terrorist activities of the famous leader of socialists-revolutionists Boris Savinkov in films, as *The Failure* and *Operation ‘Trust’*. Of course, pure criminal terrorism (*The*

Pirates of the XX Century, *The Fight in the Snow-Storm*) was criticized also. In the film *A Story of a Stranger*, perhaps for the first time in the Russian film industry not only the expediency of revolutionary individual terrorism but also revolutionaries' moral qualities were brought into question (it goes without saying that the main character was not a Bolshevik).

In short, certain changes took place in the attitude toward terror & terrorism in the cinema. Films lacked the furious mercilessness of models from the 1930s through 1940s. Terror toward class enemies was still shown positively. However, the accent was on its forced and sometimes erroneous nature.

4. Terror & Terrorism in the mirror of the Russian cinema: The Late 1980s - Present

The aims of the lecture are:

- To define the place and role of mass and individual terror & terrorism in the Russian cinema from 1950 through the late 1980s and 1990s; and
- Studying the social, cultural, political, ideological contexts. Noting the directions, aims and tasks of the development of the theme. Understanding the contents of the relevant films with respect to their genre modifications, viewpoints, and styles. Comparing the results with those of the 1930s and 1940s.

Lecture Content:

This stage may be divided into two main periods: Gorbachev's 'Perestroika' (1985 - 1991) and Yeltsin/Putin's reforms (1992 - present). These periods are different from each other in many ways. They are similar, however, in condemning all forms of terror & terrorism.

First Period

- Gorbachev's declaration of "Perestroika" and "Glasnost", implementing democracy, freedom of speech, and improvement of socialism;
- Officially taking blame for mass and individual terror & terrorism, and working to rehabilitate millions of victims;
- A rejection of the ideological struggle and a political and military withdrawal from Afghanistan.
- A gradual rejection of censorship of free exchange between the USSR and Western countries;
- An economic and ideological crisis that led to conservative upheaval in 1991; and
- The demise of the Soviet Union in 1991;

Second Period

- The beginning of economic reform, the revival of the private property, and economic "shock therapy". This led to a sudden division of the society between the few rich and many poor.
- An attempt of *coup-d'etat* in the autumn of 1993.
- The crisis of reforms, the war in Chechnya, an attempt to solve economic problems with money borrowed from the West, and the decay of Russian industry.
- The new way to economical stabilization.

As censorship was practically abolished, film producers took the opportunity to explore the most vital themes, which were previously banned.

Below is a set of concepts drawn upon by screenwriters of this period:

- Terror during the civil war, as the fratricidal war itself was a tragedy for the Russian people;
- The mass terror of the 1920s though early 1950s was the consequence of the anti-human policy of Lenin and Stalin;
- Terror & terrorism, whatever form it takes, cannot be justified, nor can the ideology that gave way to terror & terrorism.

Genre modifications: War or historical drama, Western, tragic comedy, melodrama, comedy, and parable. The styles are also varied: besides traditional realism (*The Sign of Misfortune*, *The Law*, *Nikolai Vavilov*, etc.) some grotesque, ironical films are made (*The Feasts of Valtasar*, *10 Years without the Right of Correspondence*, etc.), and there is an exquisite stylization of the visual manner, as in the “late Stalinism” (*Moscow Parade*). Shocking films showing mass terror and violence appeared (*Go and Watch*, *From Hell to Hell*).

The Major Plot Models:

- Mass Nazi terror during the Second World War and terror of the Communism regime towards its own citizens destroys the human spirit and turns people to hangmen (*Go and Watch*, *From Hell to Hell*, *Advocate Sedov*, *Enemy of People - Bukharin*, etc.). This model is especially visible in films about mass deportations of Caucasian peoples in the 1940s (*A Golden Cloud Slept*, *Coldness*, *A Road to the Edge of a Life*);
- An ordinary man becomes a victim of Stalinist terror and is imprisoned in a concentration camp. Only there does he realize the anti-human character of the communist regime (*Coma*, *Lost in Siberia*, *What a Wonderful Game*, etc.). Alternatively, people who believe in communism experience the Stalinist terrorism themselves, yet they learn the truth only too late (*Tomorrow Was the War*, *Inner Circle*, *Burnt by the Sun*, *Khrustalev*, *The Car!*);
- “Revolutionary terror” and “ideological terror” attracts people with an aggressive desire of power and psychotic personalities who want to leave a bloody trace in history (*Tsar’s Murderer*, *Trotsky*, *Romanov - the Tsar’s Family*, *Plumbum*, *Special Police Officer*, *Made in the USSR*, etc.);
- A common man enlists in the army (or finds himself in a prison or work camp), where he comes across cruel terror not very different from that of the Nazis or Stalin (*No Limits*, *The Guard*, *The Reed Paradise*, *Do - one!*, etc.);
- Mobs terrorize civilians while the authorities do nothing. A hero alone fights against the thugs (*A Day of Love*, *Wild Beach*, etc.);
- Terrorists hijack planes, buses, or ships. Courageous and strong heroes disarm them (*Crazy Bus*, *Gangsters in the Ocean*, etc.).

In these films, terrorism is condemned no matter its results.

B) Seminar Synopses

1. The Stage of the 1930s and 1940s

The aims of the seminar are:

- To watch typical Russian terror & terrorism films of the 1930s and 1940s;
- To discuss these films with students in the context of the previous lectures;

-To develop creative critical skills in students, and to improve their faculties for perception, interpretation, analysis and the appraisal of film.

Seminar Content:

-An introductory speech about the historical, political and socio-cultural context in which a film was written and produced;

-Watching the film; and

-Discussing the films and considering their contents. Understanding the creativity behind the film and expressing students' personal attitudes to the film.

Typical Seminar Questions:

What is the culmination of the film? What is the major conflict in the film? What is the nature of the hero's character? What was the author's conception of this film?

What was the author's position about mass or individual terror & terrorism?

Some Russian films of 1930s and 1940s:

Farmers. 1934.

Directed by Fridrih Ermler

Actors: E.Unger, B.Poslavsky, A.Petrov and others

Aerograd. 1935.

Directed by Alexander Dovjenko

Actors: S.Shagaida, S.Stoliarov, E.Melnikov and others

The Party Card. 1936.

Directed by Ivan Piriev

Actors: A.Voicik, A.Abrikosov, I.Maleev and others

The Great Citizen. 1937.

Directed by Fridrih Ermler

Actors: N.Bogolubov, O.Jakov, Z.Feodorova and others

Lenin in 1918. 1939.

Directed by Mikhail Romm.

Actors: B.Schukin, N.Bogolubov, N.Cherkasov and others

The Rainbow. 1943.

Directed by Mark Donskoy

Actors: N.Ujvy, N.Alisova E.Tiapkina and others

Zoja. 1944.

Directed by Leo Arnshtam

Actors: G.Vodianitska, K.Tarasova, N.Rylov and others

Ivan the Terrible. 1944-1945.

Directed by Sergei Eisenstein

Actors: N.Cherkasov, M.Jarov, L.Celikovska and others

The Yang Guard S. 1948.

Directed by Sergei Gerasimov

Actors: I.Makarova, S.Gurso, N.Mordukova and others

2. The Stage beginning in 1950 and ending in the early 1980s

The aims of the seminar are:

-To watch typical Russian terror & terrorism films produced between 1950 and the early 1980s;

-To discuss these films with students in the context of the previous lectures;

-To develop creative critical skills in students, and to improve their faculties for perception, interpretation, analysis and the appraisal of film.

Seminar Content:

-An introductory speech about the historical, political and socio-cultural context in which a film was written and produced;

-Watching the film; and

-Discussing the films and considering their contents. Understanding the creativity behind the film and expressing students' personal attitudes to the film.

Typical Seminar Questions:

What is the culmination of the film? What is the major conflict in the film? What is the nature of the hero's character? What was the author's conception of this film? What was the author's position about mass or individual terror & terrorism? What are the differences between the interpretations mass and individual terror & terrorism by the Russian cinema in the 1930's and 1940s and the period from 1950 though the early 1980s?

Some Russian films of the period from 1950s to the early 1980s:

Quiet Flows the Don. 1958.

Directed by Sergei Gerasimov

Actors: P.Glebov, L.Hitiaeva, E.Bystritska and others

Motion on the Torments. 1958

Directed by George Roshal

Actors: R.Nifontova, V.Medvedev, N.Gritsenko and others

The Optimistic Tragedy. 1963.

Directed by Samson Samsonov

Actors: M.Volodina, B.Andreev, V.Tikhonov and others

Calling the Fire to Ourselves. 1964.

Directed by Sergei Kolosov

Actors: L.Kasatkina, I.Izvitska, O.Efremov and others

Executed at Sunrise. 1964.

Directed by Evgeny Andricanis

Actors: V.Ganshin, E.Solodova, T.Konuhova and others

The Extraordinary Mission. 1965.

Directed By Stepan Kevorkov & Erasm Karamizn

Actors: G.Tonunts, B.Chirkov, E.Lejdei and others

The Elusive Avengers. 1966.

Directed by Edmond Keosajan

Actors: V.Kosyh, M.Metelkin, V.Vasiliev and others

The Operation "Trust". 1967.

Directed by Sergei Kolosov

Actors: I.Gorbachev, D.Banionis, A.Djigarhanian and others

Sofia Perovskaja. 1967.

Directed by Leo Arnshtam

Actors: A.Nasarova, V.Tarasov, B.Hmelnitsky and others

Spiritually Strong. 1967.

Directed By Victor Georgiev

Actors: G.Cilinsky, I.Pereverzev, E.Vesnik and others.

Komissar. 1967.

Directed By Alexander Askoldov

Actors: N.Mordukova, R.Bykov and others.

The Failure. 1968.

Directed by Vladimir Chebotarev

Actors: V.Samoilov, U.Jakovlev, E.Kopelian and others

The Sixth of July. 1968.

Directed by July Karasik

Actors: U.Kaurov, V.Tatosov, V..Lanavoi, A.Demidova and others.

The Run. 1970

Directed by Alexander Alov, Vladimir Naumov

Actors: L.Savelieva, A.Batalov, M.Ulianov and others.

The Night's Chronicle. 1972.

Directed by Alexei Speshnev

Actors: A.Romashin, D.Firsova, E.Kopelian and others.

Peters. 1972.

Directed by Sergei Tarasov
Actors: G.Jacovlev, A.Falkovich, U.Kamorny and others
Until the Last Minute. 1973.

Directed Valery Isakov
Actors: V.Dvorjesky, T.Tkach, V.Zaklunna and others
The Slave of Love. 1975.

Directed by Nikita Mikchalkov
Actors: E.Solovei, A.Kaliagin, R.Nahapetov and others
Borne of Revolution. 1974-1977.

Directed by Grigory Kohan
Actors: E.Jarikov, N.Gvozdkova, V.Shulgin and others
On the Wolf's Scent. 1976.

Directed by Valery Gadjuu
Actors: E.Lasarev, A.Romashi, G.Seifulin and others
The Skirmish in the Snowstorm. 1977.

Directed by Alexander Gordon
Actors: L.Markov, V.Gaft, K.Zaharov and others
The Hatred. 1977.

Directed by Samvel Gasparov
Actors: E.Leonov-Gladyshev, E.Ciplakova, E.Burduli and others
The Ascent. 1977.

Directed by Larisa Shepitko
Actors: B.Plotnikov, V.Gostuhin, A.Solonitsin and others
Forget the Word Death. 1979.

Directed by Samvel Gasparov
Actors: B.Stupka, E.Leonov-Gladyshev, K.Stepankov and others
The Pirates of the XXth Century. 1979.

Directed by Boris Durov
Actors: N.Eremenko, P.Veliaminov, T.Nigmatulin and others
The Failure of the Operation "Terror". 1980.

Directed by Anatoly Bobrovsky
Actors: K.Hamec, S.Shakurov, E.Ciplakova and others
The Story of the Stranger. 1980.

Directed by Vitautas Jelakavichus
Actors: E.Simonova, A.Kaidanovsky, G.Taratorkin and others
Teheran-43. 1980.

Directed by Alexander Alov, Vladimir Naumov
Actors: I.Kostolevsky, N.Belohvostikova, A.Delon and others
The Sixth. 1981.

Directed by Samvel Gasparov
Actors: S.Nikonenko, M.Kosakov, M.Pugovkin and others
December 20th. 1981.

Directed by Grigiry Nikulin
Actors: K.Lavrov, M.Kosakov, S.Ursky and others
My Friend Ivan Lapshin. 1981.

Directed by Alexei German
Actors: A.Bolnev, A.Mironov, N.Ruslanova and others
Every Tenth. 1983.

Directed by Mikchail Ordovsky
Actors: R.Zaitseva, L.Borisov, V.Eremin and others

3. The Stage of the late 1980s to Present Days

The aims of the seminar are:

- To watch typical Russian terror & terrorism films produced between late 1980s and the present days;
- To discuss these films with students in the context of the previous lectures;
- To develop creative critical skills in students, and to improve their faculties for perception, interpretation, analysis and the appraisal of film.

Seminar Content:

- An introductory speech about the historical, political and socio-cultural context in which a film was written and produced;
- Watching the film; and
- Discussing the films and considering their contents. Understanding the creativity behind the film and expressing students' personal attitudes to the film.

Typical Seminar Questions:

What is the culmination of the film? What is the major conflict in the film? What is the nature of the hero's character? What was the author's conception of this film? What was the author's position about mass or individual terror & terrorism? What are the differences between the interpretations mass and individual terror & terrorism by the Russian cinema in the 1930's and 1940s, the period from 1950 though the early 1980s, and the period of the late 1980s to present days?

Some Russian films of the period of the late 1980s to Present:

Go and Watch. 1985.

Directed by Elem Klimov

Actors: A. Kravchenko O. Mirinova, L. Laucavichus and others

The Counteraction. 1985.

Directed by Semen Aranovich.

Actors: O. Basilashvili, A. Boltnev, U. Kuznetsov and others

The Sign of the Misfortune. 1986.

Directed by Mikchail Ptashuk

Actors: N. Ruslanova, G. Garbuk, V. Gostuhin and others

Plumbum. 1986.

Directed by Vadim Abdrashitov

Actors: A. Androsov, E. Jakovleva, A. Feclistov and others

Tomorrow Was the War. 1987.

Directed by Ury Kara

Actors: S. Nikonenko N. Ruslanova, J. Tarhova and others

Good By, the Gays from Zamoskvoretsk. 1987

Directed by Alexander Pankratov

Actors: S. Makarov, L. Borodina, N. Dobrynin and others

The Advocate Sedov. 1988.

Directed by Eugeny Tsimbal

Actors: V. Ilin, A. Matveeva, I. Sukachev and others

Hell. 1989

Directed by Gennagy Beglov

Actors: D. Komov, I. Komova, E. Tochenova and others

No Limits. 1989.

Directed by Igor Gostev

Actors: A. Tashkov, A. Androsov, L. Durov and others

The Paper Eyes of Prishvin. 1989.

Directed by Valery Ogorodnikov

Actors: A. Romantsov, P. Rudakov, O. Kovalov and others

The Low. 1989.

Directed by Vladimir Naumov

Actors: U. Shlykov, N. Belohvostikova, E. Majorova and others

The Reed Paradise. 1989.

Directed By Elena Ciplakova

Actors: N. Stotsky, A. Bureev, A. Kravchenko and others

The Guard. 1989.

Actors: A. Buldakov, S. Kuprianov, A. Polujan and others

Coma. 1989.

Directed by Niole Adomenaite and Boris Gorlov

Actors: N. Nikulenکو, A. Bashirov, O. Krutikov and others
The Golden Cloud Slept. 1989.
 Directed by Sulambek Mamilov
 Actors: A. Bashkirova, V. Bashkurov, I. Bortnik and others
Our Good. 1989.
 Directed by Boris Ermolaev
 Actors: M. Terehova, V. Nikulin, V. Menshov and others
The Feasts of Valtasar, Or the Night with Stalin. 1989.
 Directed by Ury Kara
 Actors: A. Petrnko, V. Gaft, A. Feklistov and others
In Russia There's Again Devil's Day. 1990.
 Directed by Vladimir Vasilkov
 Actors: T. Ipatova, E. Belonogov, M. Ivanov and others
Enemy of the People - Bukharin. 1990.
 Directed by Leonid Mariagin
 Actors: A. Romantsov, S. Shakurov, E. Lasarev and others
Woman Tailor. 1990.
 Directed by Leonid Gorovits
 Actors: I. Smoktunovsky, T. Vasilieva, E. Koselkova and others
Do - One! 1990
 Directed by Adrei Malukov
 Actors: E. Mirinov, V. Mashkov, A. Domogarov and others
The Day of Love. 1990.
 Directed by Alexander Polynnikov
 Actors: A. Boltnev, S. Gasarov, A. Nasarieva and others
The Ten Years without the Right of Correspondence. 1990.
 Directed by Vladimir Naumov
 Actors: B. Scherbakov, N. Belohvostikova, A. Pankratov-Cherny and others
The Savage Bitch. 1990.
 Directed by Natalia Kirakosova
 Actors: A. Ponimarev, E. Vnukova, A. Guskov and others
Dina. 1990.
 Directed by Fedor Petruhin
 Actors: T. Skorohodova, I. Smoktunovsky, M. Bulgakova and others
Nikolai Vavilov. 1990.
 Directed by Alexander Proshkin
 Actors: K. Smorginas, A. Martianov, I. Kupchenko and others
The Funeral of Stalin. 1990.
 Directed by Eugeny Evtushenko
 Actors: D. Konstantinov, A. Batalov, E. Evtushenko and others
Made in the USSR. 1990.
 Directed by Sviatoslav Tarahovsky & Vladimir Shamshurin
 Actors: A. Djigarhanian, A. Kluka, L. Kuravlev and others
Crazy Bas. 1991.
 Directed by Georgy Natanson
 Actors: I. Calnynsh, I. Bochkin, A. Samohina and others
The Gangsters of the Ocean. 1991.
 Directed by Stepan Puchinian
 Actors: A. Samohina, A. Mikchailov, L. Durov and others
The Governor. 1991.
 Directed by Vladimir Makeranets
 Actors: B. Himichov, I. Krasko, S. Varchuk and others
Lost in Siberia. 1991.
 Directed by Alexander Mitta
 Actors: A. Andrus, V. Iliin, E. Majorova and others
Go Away! 1991.
 Directed by Dmitry Astrahan
 Actors: O. Megvinetuhucici, E. Anisimova, T. Kusnetsova and others
The Creature of Hell. 1991.
 Directed by Vasily Panin

Actors: G. Taratorkin, K. Lavrov, V. Samoilov and others
The Myth of Leonid. 1991.
 Directed by Dmitry Dolinin
 Actors: S. Gamov, A. Nevolina, B. Birman and others
The Tsar's Murderer. 1991.
 Directed by Karen Shahnazarov
 Actors: McDowell, O. Jankovsky, A. Djigarhanian and others
Tsar Ivan the Terrible. 1991.
 Directed by Gennady Vasiliev
 Actors: I. Talkov, K. Kavsadze, S. Lubshin and others.
Special Police Officer. 1991.
 Directed by Alexander Rogojkin
 Actors: I. Seergeev, A. Polujan, N. Usatova and others
The Cold. 1991.
 Directed by Husein Erkenov
 Actors: N. Eremenko, O. Pototska, O. Vasiliev and others
Inner Circle. 1992.
 Directed by Andrei Konchalovsky
 Actors: T. Hals, L. Davidovich, B. Hoskins and others
Moscow Parade. 1992.
 Directed by Ivan Dyhovichny
 Actors: A. Feklistov, U. Lamper, S. Makovetsky and others
The White Horse. 1993.
 Directed by Gely Riabov
 Actors: A. Guzenko, G. Glagolev, V. Isotova and others
Trotsky. 1993.
 Directed by Leonid Mariagin
 Actors: I. Savina, V. Sergachev, E. Jarikov and others
The Plane Fly to Russia. 1994.
 Directed by Alexei Kapilevich
 Actors: A. Ankundinov, S. Losev, S. Parshin and others
Burnt by the Sun. 1994.
 Directed By Nikita Mikchalkov
 Actors: O. Menshikov, N. Mikchalkov, I. Dapkunaite and others
Wolf's Blood. 1995.
 Directed by Nikolai Stambula
 Actors: E. Sidihin, A. Kasakov, R. Adomaitis and others
The Time of Sadness Comes Not Yet. 1995.
 Directed by Sergei Selianov
 Actors: V. Priomyhov, P. Mamonov, M. Levtova and others
The Road to the Edge of Life. 1995.
 Directed by Ruben Muredizn
 Actors: N. Fateeva, A. Pashutin, V. Proslurin and others
What Wonderful Game! 1995.
 Directed by Piotr Todorovsky
 Actors: A. Iliin, G. Nazarov, L. Udovichenko and others
From Hell to Hell. 1996.
 Directed By Dmitry Astrahan
 Actors: V. Valeeva, A. Kling, A. Kluka and others
The Prisoner of the Mountain. 1996.
 Directed by S. Bodrov
 Actors: O. Menshikov, S. Bodrov-Jun., A. Jarkov and others
Two Moons, Three Suns. 1998.
 Directed by Roman Balajan
 Actors: V. Mashkov, E. Shevchenko, K. Stepankov and others
Khrustalev, the Car! 1998.
 Directed by Alexei German
 Actors: U. Tsurillo, N. Ruslanova, A. Zharkov, A. Bashirov and others
In the August, 1944. 2000.
 Directed by Mikhail Ptashuk

Actors: E.Mironov, V.Galkin, A.Baluev, A.Petrenko and others.
Purgatory. 2000.
 Directed by Alexander Nevzorov
 Actors: D.Nagiev, V.Stepanov and others.
Romanov: The Tsar's Family. 2000.
 Directed by Gleb Panfilov
 Actors: A. Galibin, L. Belinhem, K. Kachalina and others
Kamenskaya. 1, 2. 1999-2002.
 Directed by Yury Moroz
 Actors: E.Yakovleva, S.Garmash, S.Nikonenko and others.
The Empire Under Impact. 2000-2001.
 Directed by Andrey Malukov, Sergei Snejkin, Sergei Gazzarov and others.
 Actors: I.Livanov, B.Plotnikov, Y.Mitrophanov, E.Safonova and others.
The Border: The Taiga romance. 2001
 Directed by Alexander Mitta
 Actors: A.Guskov, V.Simonov, A.Basharov, M.Efremov and others.
The Lions' Part. 2001
 Directed by Alexander Muratov
 Actors: N.Karachentsev, D.Pevtsov, C.Khamatova and others.
Cobra. 2001-2003.
 Directed by Igor Apasyan, Yury Klimenko
 Actors: A.Samoilenko, A.Tereshko, A.Filozov and others.
Men's Job. 1, 2. 2001-2002.
 Directed by Tigran Keosayan
 Actors: F.Bondarchuk, A.Mokhov, S.Veksler and others.
Antikiller. 2002.
 Directed by Egor Konchalovsky
 Actors: G.Kutsenko, M.Ulianov, S.Shakurov and others.
Brigade. 2002
 Directed by Alexei Sidorov
 Actors: S.Bezrukov, A.Panin, E.Guseva and others.
Caucasus's Roulette. 2002
 Directed by Fedor Popov, Victor Merezko
 Actors: N.Usatova, T.Mesherkina, S.Garmash and others.
I Am the Doll. 2002.
 Directed Yury Kara
 Actors: A.Domogarov, O.Sumskaya, S.Nikonenko and others.
Heated Saturday. 2002
 Directed by Alexander Mitta
 Actors: A.guskov, V.Tolstoganova, V.Simonov and others.
The House of Fools. 2002
 Directed by Andrei Konchalovsky
 Actors: U.Visotskaya, E.Mironov, B.Adams and others.
The Special Case. 2002.
 Directed by Igor Talpa
 Actors: I.Malysheva, D.Shevchenko and others.
The Star. 2002.
 Directed by Nikolai Lebedev
 Actors: I.Petrenko, A.Panin, A.Kravchenko and others.
The War. 2002.
 Directed by Alexei Balabanov
 Actors: A.Chadov, I.Dapkunaite, S.Bodrov and others.

IV. Assessment

An Outline of Student Assessment:

- Sensory criterion: frequency of association with the cinema; the skill to select their favorite genres and themes;
- Comprehension criterion: knowledge of Russian cinema history, including films about mass and individual terrorism;
- Motivational criterion: emotional, compensatory, and aesthetic motives for contact with the cinema;

-Appraisal and interpretative criterion: perception for audiovisual thinking; independent critical analysis, including identifying the hero with the author and understanding the author's conception;

-Creative criterion: the level of creative basis in different aspects of the activity: perceptual, aesthetic, and analytical.

Based on different standards of aesthetic perception suggested in research and connected with the problems of media education, I came to the following variant, which corresponds to the aims and tasks of my program:

-the standard of the "initial identification": the emotional, psychological coherence with the screen environment and the plot /bond of the events/ of the narration;

-the standard of the "second identification": the identification with the hero of the work of a cinema art;

-the standard of the "complex identification": the identification with the author of the work of the cinema art, preserving the "initial" (primary) and "secondary" identification with the following interpretation.

For an excellent mark, a student shall show:

-a high level of understanding criterion, the appraisal, interpretative criterion, and the creative criterion;

-a thorough understanding of "complex identification": and

-high level of knowledge of the history of Russian film.

V. Reading list

Books for all themes.

1. Budnitsky, O.V. (2000). *Terrorism in the Russian Emancipating Movement*. Moscow.
2. Budnitsky, O.V. (2001). *The History of Russian Terrorism*. Rostov.
3. Geiman, A. (1997). *Revolutionary Terror in Russia*. Moscow.
4. Odessky, M.P. and Feldman, D.M. (1997). *The Poetics of Terror*. Moscow.
5. Olshansky, D.V. (2002). *The Psychology of Terror*. Moscow.
6. Olshansky, D.V. (2002). *The Psychology of Terrorism*. St-Petersburg.
7. Razzakov, F. (2003). *The Century of Terrorism*. Moscow.
8. *The Bloody Terror* (2000). Moscow.
9. *The Modern Terrorism: The Condition and Prospects* (2000). Moscow.
10. Zharinov, K.V. (1999) *Terrorism and Terrorists*. Minsk.
11. Zhukhrai, V.M. (2002). *Terrorism. The Geniuses and Victims*. Moscow.

Books for Lecture 1: The 1930s

1. Afanasiev U. *Metastases of Stalinism*// *Cinema Art*. - 1989. - N 1.
2. Bernshtein A. *Convicted as an Enemy of the People* // *Cinema Art*. - 1993. - N 3. - P. 92-99.
3. Chernenko M. *Shot Courses* // *Cinema Art*. - 1993. - N 3. - P. 30-35.
4. *Chronicle of Humanity: Encyclopaedia* |Red. B. Harnberg. - Moscow, 1996. - 1200 P.
5. Deriabin A. *The Discrete Fascination Of Gipnotism: Mechanism Of The Influence Of Soviet Cinema Of 30-S - Early 50-S* // *Doors*. Moscow, 1993. - P. 17-31.
6. Esenshtein S. *Selected Works*. Vol. 1-6. Moscow, 1964.
7. Ginsbourg S., Zak M., Urenev R. and others. *History of Soviet Cinema*. Vol. 2. Moscow, 1973.
8. Groshev A., Ginsbourg S., Lebedev N., Dolinsky I. and others. *A Short History of Soviet Cinema*. - Moscow, 1969.- 616 Pp.
9. Joungblood D. *Soviet Cinema*. Ed. University of Texas Press, 1993.
10. Katz. E. *The Film Encyclopedia*. NY 1979.
11. Klimontovich N. *Them as Spies*// *Cinema Art*. - 1990. - N 11. - P. 113-122.
12. Mamatova L. and others. *Cinema: Policy and People (The 30-S)* - Moscow, 1995. - 231 Pp.
13. Mamatova L. *The Model of Cinema-Myth 30-S*//*Cinema Art* - 1991. - N 3.
14. Mitry J. *Histoire Du Cinema*. Paris, 1980.
15. Predal R.. *Histoire Du Cinema*. Paris. Ed. Corlet, 1994. - 200 P.
16. *Stalin And Cinema*//*Cinema Art* - 1993. - N 3. - P.100-102.

17. Turovskaja M. and others. Cinema of the Totalitarian Epoch. Moscow, 1989. - 50 P.
18. Urenev R. A Short History of Soviet Cinema. - Moscow, 1979.
19. Urenev R. Soviet Cinema Art of 30-S. - Moscow, 1997. - 110 P.

Books for Lecture 2: The 1940s

1. Chronicle of Humanity: Encyclopaedia |Red. B. Harnberg. - Moscow, 1996. - 1200 P.
2. Deriabin A. The Discrete Fascination of Gipnotism: Mechanism Of The Influence Of Soviet Cinema Of 30-S - Early 50-S // Doors. Moscow, 1993. - P. 17-31.
3. Esenshtein S. Selected Works. Vol. 1-6. Moscow, 1964.
4. Ginsbourg S., Zak M., Urenev R. and others. History of Soviet Cinema. Vol. 3. Moscow, 1975.
5. Groshev A., Ginsbourg S., Lebedev N., Dolinsky I. and others. A Short History of Soviet Cinema. - Moscow, 1969. - 616 Pp.
6. Jounghblood D. Soviet Cinema. Ed. University of Texas Press, 1993.
7. Katz. E. The Film Encyclopedia. N.Y. 1979.
8. Kleiman N. A World Without the War. Moscow, 1995 - 48 P.
9. Mitry J. Histoire Du Cinema. Paris, 1980.
10. Predal R. Histoire Du Cinema. Paris. Ed. Corlet, 1994. - 200 P.
11. Shmyrov V. Old Mefisto (M.Chiaureli) // Cinema Art. - 1989. - N 8.
12. Turovskaja M. and others. Cinema of the Totalitarian Epoch. Moscow, 1989. - 50 P.
13. Turovskaja M. The Films of the Cold War // Cinema Art. 1996. - N 9. - P. 98-106.
14. Urenev R. A Short History of Soviet Cinema. - Moscow, 1979.

Books for Lecture 3: 1950 through the early 1980s

1. Anninsky L. The 60-S and Us. Moscow, 1991 - 255 Pp.
2. Chronicle of Humanity: Encyclopaedia |Red. B. Harnberg. - Moscow, 1996. - 1200 P.
3. Fomin V. Cinema and Power: Soviet Cinema of 1965-1985. Moscow, 1996. - 372 P.
4. Ginsbourg S., Zak M., Urenev R. and others. History of Soviet Cinema. Vol. 4. Moscow, 1978.
5. Groshev A., Ginsbourg S., Lebedev N., Dolinsky I. and others. A Short History of Soviet Cinema. - Moscow, 1969. - 616 Pp.
6. Jounghblood D. Soviet Cinema. Ed. University of Texas Press, 1993.
7. Katz. E. The Film Encyclopedia. N.Y. 1979.
8. Kleiman N. A World Without The War. Moscow, 1995 - 48 P.
9. Maksimov A. Elusive S Devils // Rakurs. Moscow, 1996. - P. 105-139.
10. Margolit E., Shemiakin A. and others. The Cinema Of The Thaw. - Moscow, 1996.
11. Mitry J. Histoire Du Cinema. Paris, 1980.
12. Predal R. Histoire Du Cinema. Paris. Ed. Corlet, 1994. - 200 P.
13. Stishova E. Passions of Commissar // Cinema Art. - 1989. - N 1.
14. Urenev R. A Short History of Soviet Cinema. - Moscow, 1979.
15. Vlasov M. and others. Soviet Cinema 70-S-Early 80-S. Moscow, 1997 - 182 P

Books for Lecture 4: The late 1980s - Present

1. Chernenko M. Shot Courses // Cinema Art. - 1993. - N 3. - P. 30-35.
2. Chronicle of Humanity: Encyclopaedia |Red. B. Harnberg. - Moscow, 1996. - 1200 P.
3. Cinemania: Encyclopaedia of Russian Cinema. - Moscow, 1997.
4. Bojovich V. Frozen Nature / 'The Inner Circle' // Cinema Art. - 1993. - N1.
5. Dobrotvorsky S. The Myth, The Lie and The Truth // Cinema Art. - 1993. - N 3. - P. 35-37.
6. Encyclopaedia Of Cinema. - K&M. Moscow, 1998.
7. Jabsky M. and others. The Test of Concurrence. Moscow, 1997. - 121 P.
8. Matizen V. Cutting Trotsky / (Trotsky) // Cinema Art. - 1994. - N 5. - P. 144.
9. Predal R. Histoire Du Cinema. Paris. Ed. Corlet, 1994. - 200 P.
10. Zak M. and others. Russian Cinema: The Paradoxes of Renovation. Moscow, 1995. - 142 P.

VI. Teaching Methodology

A synthesis of lectures and seminars with frequent discussions about Russian films on the theme.

VII. Additional remarks about the course

The course Mass and Individual Terrorism in the Mirror of the Russian Cinema: The Feature Films of the Sound Period may be used to study cinema history.

8.3.Organizations' Internet Sites

Accuracy in Media

<http://www.aim.org>

American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (AACAP)

<http://www.aacap.org>

American Civil Liberties Union (ACLU)

<http://www.aclu.org>

American Family Association (AFA)

<http://www.afa.net>

American Psychological Association

<http://www.apa.org>

American Psychological Association – Violence on Television

<http://www.apa.org/pubinfo/violence.html>

Coalition for Quality Children's Media

<http://www.cqcm.org>

Educators for Social Responsibility

<http://www.esrnational.org>

Future Wave

<http://www.futurewave.org>

Mothers Against Violence in America (MAVIA)

<http://www.mavia.org>

National Alliance for Nonviolent Programming

NA4NVP@aol.com

National Association for the Education of Young Children

<http://www.naeyc.org>

National Coalition on Television Violence (NCTV)

<http://www.nctvv.org>

National Institute on Media and the Family

<http://www.mediafamily.org>

Parenting for Peace and Justice Network

<http://www.ipj-ppj.org/ppjn-new.html>

Parents Television Council (PTC)

<http://www.ParentsTV.org>

The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen

<http://www.nordicom.gu.se/unesco.html>

TV-Turnoff Network

<http://www.tvturnoff.org>

8.4. Bibliography

- American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (2002). Media Violence Harms Children. In: Torr, J.D. (Ed.). *Is Media Violence a Problem?* San Diego, CA: Greenhaven Press, pp.10-11.
- Basta, S.S. (2000). Culture, Conflict, and Children: *Transmission of Violence to Children*. Lauham – N.Y. – Oxford: University Press of America. 256 pp.
- Bensley, L., Van Eenwyk, J. (2000). *Video Games and Real-Life Aggression: A Review of the Literature*. Olympia, WA, 47 pp.
- Bok, S. (1994). TV Violence, Children, and the Press. Discussion Paper D-16. Harvard University, pp.201-224.
- Bok, S. (2002). Violent Entertainment and Censorship. In: Torr, J.D. (Ed.). *Violence in Film & Television*. San Diego, Ca: Greenhaven Press, Inc., pp.163-170.
- Cannon, C. (1995). Media Violence Increases Violence in Society. In: Wekesser, C. (Ed.). *Violence in the Media*. San Diego, CA: Greenhaven Press, pp. 17-24.

- Cantor, J. (1998). Children's Attraction to Violent Television Programming. In: Goldstein, J. (Ed.). *Why We Watch: The Attractions of Violent Entertainment*. N.Y., Oxford University Press, pp. 88-115.
- Cantor, J. (1998). *Mommy, I'm Scared*. San Diego – New York – London: A Harvest Original Harcourt Brace & Company, 249 pp.
- Cantor, J. (2000). *Mommy, I'm Scared: Protecting children from Frightening Mass Media*. In: *Media Violence Alert*. Zionsville, IN: Dream Catcher Press, Inc., pp. 69-85.
- Cantor, J. (2002). The Unappreciated V-Chip. In: Torr, J.D. (Ed.). *Violence in Film & Television*. San Diego, Ca: Greenhaven Press, Inc., pp.171-178.
- Cantor, J. and others (2000). *Media Violence Alert*. Zionsville: Dream Catcher Press, Inc., 120 pp.
- Cantor, J., Harrison, K., Kremer, M. (1998). Ratings and Advisories: Implication for the New Rating System for Television. In: Hamilton, J.T. (Ed.). *Television Violence and Public Policy*. Michigan: The University of Michigan Press, pp.179-211.
- Carlsson, U. and Feilitzen, C. von (Eds.) (1998). *Children and Media Violence*. Goteborg: UNESCO International Clearing House on Children and Violence on the Screen, Goteborg, 387 p.
- Cefrey, H. (2001). *Coping with Media Violence*. N.Y.: The Rosen Publ. Group, 107 pp.
- Cerulo, K.A. (1998). *Deciphering Violence*. N.Y. – London: Routledge, 189 pp.
- Chapman, G. (2001). The Effects of Violent Video Games on Children Are Exaggerated. In: Torr, J.D. (Ed.). *Violence in the Media*. San Diego, CA: Greenhaven Press, pp. 79-81.
- Considine, D. (2002). Teen Rebellion Films and Juvenile Delinquency. In: Torr, J.D. (Ed.). *Violence in Film & Television*. San Diego, Ca: Greenhaven Press, Inc., pp.33-42.
- Cooper, C.A. (1996). *Violence on Television*. Lanham-N.Y.-London: University Press of America, 201 pp.
- David, P. (1999). Children's Rights and Media: Conciliating Protection and Participation. In: Feilitzen, C. von and Carlsson, U. (Eds.) (1999). *Children and Media: Image, Education, Participation*. Goteborg: UNESCO International Clearing House on Children and Violence on the Screen, p.31.
- Dodrill, R. (1993). *Violence, Values & the Media*. Sacramento, CA: Foundation for Change, 156 pp.
- Dudley, W. (Ed.) (1999). *Media Violence: Opposing Viewpoints*. San Diego, CA: Greenhaven Press, 186 pp.
- Edgar, K.J. (2000). *Everything You Need to Know About Media Violence*. N.Y.: The Rosen Publ. Group, 64 pp.
- *Entertainment Ratings. Hearing (...) Congress. July 25, 2001*. (2002). Washington D.C.: U.S. Government Printing Office, pp.11-145.
- Fedorov, A. (2000). Russian Teenagers and Violence on the Screen: Social Influence of Screen Violence for the Russian Young People. *International Research Forum on Children and Media*, N 9, p.5.
- Fedorov, A. (2000). Violence in Russian Films and Programmes. *International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen* (UNESCO), N 2, p.5.
- Fedorov, A. (2001). Violence on the TV and Russian Youth. *Journal of Russian Foundation for Humanities*, N 1, pp.131-145.
- Feilitzen, C. von and Carlsson, U. (Eds.) (1999). *Children and Media: Image, Education, Participation*. Goteborg: UNESCO International Clearing House on Children and Violence on the Screen, 483 pp.
- Freedman, J. (1999). Studies Have Not Established a Link Between Media Violence and Violence. In: *Media Violence: Opposing Viewpoints*. San Diego, CA: Greenhaven Press, pp. 49-53.

- Freedman, J.L. (2002). *Media Violence and Its Effect on Aggression: Assessing the Scientific Evidence*. Toronto-Buffalo-London: University of Toronto Press, 227 p.
- Gedatus, G.M. (2000). *Violence in the Media*. Mankato, Minnesota: Life Matters, 64 pp.
- Gellman, R.M. & Hartman, T. (2002). *Bad Stuff in the News*. New York: SeaStarr Books, 116 p.
- Gerbner, G. (1988). *Violence and Terror in the Mass Media*. Paris: UNESCO, 46 pp.
- Gerbner, G. (2001). Communities Should Have More Control over the Content of Mass Media. In: Torr, J.D. (Ed.). *Violence in the Media*. San Diego, CA: Greenhaven Press, pp.129-137.
- Goldstein, J. (1998). Immortal Kombat: War Toys and Violent Video Games. In: Goldstein, J. (Ed.). *Why We Watch: The Attractions of Violent Entertainment*. N.Y., Oxford University Press, pp. 53-68.
- Goldstein, J. (1998). Introduction. In: Goldstein, J. (Ed.). *Why We Watch: The Attractions of Violent Entertainment*. N.Y., Oxford University Press, pp. 1-6.
- Goldstein, J. (1998). Why We Watch. In: Goldstein, J. (Ed.). *Why We Watch: The Attractions of Violent Entertainment*. N.Y., Oxford University Press, pp. 212-226.
- Goldstein, J. (Ed.) (1998). *Why We Watch: The Attractions of Violent Entertainment*. N.Y., Oxford University Press, 270 pp.
- Gunter, B., Harrison, J., Wykes, M. (2003). *Violence on Television*. Mahwan, NJ – London: Lawrence Erlbaum Ass., 307 p.
- Hamilton, J.T. (1998) Media Violence and Public Policy. In: Hamilton, J.T. (Ed.). *Television Violence and Public Policy*. Michigan: The University of Michigan Press, pp.1-12.
- Hamilton, J.T. (Ed.) (1998). *Television Violence and Public Policy*. Michigan: The University of Michigan Press, 394 pp.
- Hamilton, J.T. Violence on Television Is a Serious Problem (2002). In: Torr, J.D. (Ed.). *Is Media Violence a Problem?* San Diego, CA: Greenhaven Press, pp.18-21.
- Hattemer, B. & Showers, H.R. (1993). *Don't Touch That Dial. The Impact of Media on Children and the Family*. Lafayette, Louisiana: Huntington House Publishers, 238 pp.
- Katzemann, C.S. (Ed.) (2002). *Securing Our Children's Future*. Washington D.C.: Brookings Institution Press, 444 pp.
- Keegan, P. (2002). Video Games: The Latest Format for Screen Violence. In: Torr, J.D. (Ed.). *Violence in Film & Television*. San Diego, Ca: Greenhaven Press, Inc., pp.93-103.
- Kemalipour, Y.R., Rampal, K.R. (Eds.) (2001). *Media, Sex, violence, and Drugs in Global Village*. Lanham - N.Y. – Oxford, 293 pp.
- Kipping, P. (2001). Teaching Media Literacy Can Help Address the Problem of Media Violence. In: Torr, J.D. (Ed.). *Violence in the Media*. San Diego, CA: Greenhaven Press, pp.126-128.
- Kraidy, M.M. (2001). Between Globalization and Localization: Television, Tradition, and Modernity. In: Kemalipour, Y.R., Rampal, K.R. (Eds.) (2001). *Media, Sex, violence, and Drugs in Global Village*. Lanham - N.Y. – Oxford, pp.261-272.
- Kunkel, D., Wilson, D.J. and others. (1998). Content Analysis of Entertainment Television: Implication for Public Policy. In Hamilton, J.T. (Ed.). *Television Violence and Public Policy*. Michigan: The University of Michigan Press, pp.149-162.
- Lamson, S.R. (1995). Media Violence Has Increased the Murder Rate. In Wekesser, C. (Ed.). *Violence in the Media*. San Diego, CA: Greenhaven Press, pp. 25-27.
- Landler, M.(1998). TV Turns to an Era of Self-Control. In: McGuckin, F. (Ed.). *Violence in American Society*. N.Y.: The H.W.Wilson Company, pp.100-105.
- Leonard, J. The Negative Impact of Media Violence on Society is Exaggerated. In Wekesser, C. (Ed.). *Violence in the Media*. San Diego, CA: Greenhaven Press, pp. 31-37.

- Levin, D.E. (1998). *Remote Control Childhood?* Washington D.C.: National Association for the Education of Young Children, 184 pp.
- Levine, M. (1996). *Viewing Violence*. N.Y.: Bantam Doubleday Dell Publishing Group, 256 pp.
- Levine, M. (1998). *See No Evil. A Guide to Protecting Our Children from Media Violence*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 290 pp.
- Males, M. (2001) Teenagers Are Not Becoming more Violent. In: Torr, J.D. (Ed.). *Violence in the Media*. San Diego, CA: Greenhaven Press, pp. 82-84.
- McCauley, C. (1998). When Screen Violence Is Not Attractive. In Goldstein, J. (Ed.). *Why We Watch: The Attractions of Violent Entertainment*. N.Y., Oxford University Press, pp. 144-162.
- McGuckin, F. (Ed.) (1998). *Violence in American Society*. N.Y.: The H.W.Wilson Company, 183 pp.
- *Media Violence. Hearing (...) Congress. October 25, 1984.* (1985). Washington D.C.: U.S. Government Printing Office, 121 p.
- Miller, F. (1994). *Censored Hollywood: Sex, Sin & Violence on the Screen*. Atlanta: Turner Publishing, Inc., 312 p.
- Ovsyannikov, A.A. (2001) Declaration of Humanitarian Value in Contemporary Russian Society. In: *Teaching Social-Humanitarian Disciplines in Russian higher Education: Conditions, Problems, and Perspectives*. Moscow: Logos, pp.16-23.
- Pally, M. (1991). *Sense and Censorship: The Vanity of Bonfires*. N.Y.: Americans for Constitutional Freedom. Vol.1, 37 pp. Vol. 2, 67 pp.
- Pally, M. (1994). *Sex & Sensibility*. Hopewell, NJ: The Ecco Press, 198 p.
- Payne, J. (2000). Surveying the Effects of Media Violence. *Media Violence Alert*. Zionsvill: Dream Catcher Press, Inc., pp.89-94.
- Postrel, v. (2001). The Government Should Not Regulate the Marketing of Violent Media. In: Torr, J.D. (Ed.). *Violence in the Media*. San Diego, CA: Greenhaven Press, pp. 105-107.
- Potter, J. and others. (1998). Content Analysis of Entertainment Television: New Methodological Development. In Hamilton, J.T. (Ed.). *Television Violence and Public Policy*. Michigan: The University of Michigan Press, pp.55-103.
- Potter, W.J. (1999). *On Media Violence*. Thousand Oaks, CA – London: Sage Publication, Inc., 304 pp.
- Potter, W.J. (2003). *The 11 Myths of Media Violence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication, Inc., 259 pp.
- Prince, S. (2002). A Brief History of Film Violence. In: Torr, J.D. (Ed.). *Violence in Film & Television*. San Diego, Ca: Greenhaven Press, Inc., pp.21-32.
- Provenzo, E.F. (1991). *Video Kids*. Cambridge, MA: Harvard University Press. *Renewing the Mind of the Media* (1998). Washington D.C.: United State Catholic Conference, 36 pp.
- Roach, T.J. (2001). The Paradox of Media Effects. In: Kemalipour, Y.R., Rampal, K.R. (Eds.) (2001). *Media, Sex, violence, and Drugs in Global Village*. Lanham - N.Y. – Oxford, pp.5-15.
- Semati, M.M. (2001). Sex, Violence, and Terrorism in Hollywood's International Political Imagery. In: Kemalipour, Y.R., Rampal, K.R. (Eds.) (2001). *Media, Sex, violence, and Drugs in Global Village*. Lanham - N.Y. – Oxford, pp.235-260.
- Siano, B. (1995). Evidence Connecting Media Violence to Real Violence is Weak. In Wekesser, C. (Ed.). *Violence in the Media*. San Diego, CA: Greenhaven Press, pp. 38-48.

- Slaby, R.G. (2002). Media Violence: Effects and Potential Remedies. Katzemann, C.S. (Ed.). *Securing Our Children's Future*. Washington D.C.: Brookings Institution Press, pp. 305-337.
- Snow, N. (2001). Social Implication of Media Globalization. In: Kemalipour, Y.R., Rampal, K.R. (Eds.) (2001). *Media, Sex, violence, and Drugs in Global Village*. Lanham - N.Y. – Oxford, pp.7-28.
- Sounders, K.W. (1996). *Violence as Obscenity*. Durham and London: Duke University Press, 246 p.
- Steyer, J.P. (2002). *The Other Parent: The Inside Story of Media's Effect on Our Children*. N.Y.: Atria Books, 278 pp.
- Stoughton, C. (2000). *Media Violence Alert*. Zionsvill, IN: Dream Catcher Press, Inc., 120 pp.
- Tarasov, K. (1997). Film Violence: Attraction and Repulsion. In: *Test of Competition*. Institute of Cinema Art, Moscow. 1997, 74-97 pp.
- Tarasov, K. (2000). Cinematograph of Violence and its Influence: *Cinema in Modern Society*. Institute of Cinema Art, Moscow, 256-356 pp.
- Tarasov, K. (2000). Film Violence: Attraction and Repulsion. In: *News from The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen*. N 2, p. 5).
- Tarasov, K. (2002) Aggressive Cinema-TV- Diet and Students. *Higher Education in Russia*. N 3, pp.66-76.
- *Television Violence. Hearing (...) Congress. July 12, 1995*. (1995). Washington D.C.: U.S. Government Printing Office, 489 p.
- *Television Violence. Hearing (...) Congress. May 18, 1999*. (2001). Washington D.C.: U.S. Government Printing Office, 124 p.
- *The UN Convention on Children's Rights, Article 17*.
- Thoman, E. (1995). Media Literacy Education Can Effectively Combat Media Violence. In Wekesser, C. (Ed.). *Violence in the Media*. San Diego, CA: Greenhaven Press, pp. 127-129.
- Torr, J.D. (Ed.) (2001). *Violence in the Media*. San Diego, CA: Greenhaven Press, 155 pp.
- Torr, J.D. (Ed.) (2002). *Is Media Violence a Problem?* San Diego, CA: Greenhaven Press, 95 pp.
- Torr, J.D. (Ed.) (2002). *Violence in Film & Television*. San Diego, Ca: Greenhaven Press, Inc., 188 pp.
- Udina, E. (2002). Violence in the Documentary Reality. *Higher Education in Russia*. N 3, pp.76-82.
- UNESCO (1994). *Programme International pour le Développement de la Communication: non-violence, tolerance et television*. Paris: UNESCO, 89 pp.
- *Violence in the Media: Antitrust Implications of Self-regulation and Constitutionality of Government Action (ДАЛЕЕ С ОБЛОЖКИ)* (2001). Washington D.C., 102 pp.
- Wekesser, C. (Ed.) (1995). *Violence in the Media*. San Diego, CA: Greenhaven Press, 192 pp.
- Wilson, B.J. and others. (1998). Content Analysis of Entertainment Television: The Importance of Context. In Hamilton, J.T. (Ed.). *Television Violence and Public Policy*. Michigan: The University of Michigan Press, pp.13-53.
- Wilson, B.J., Kunkel, D. and others (1997). *National Television Violence Study*. Thousand Oaks – London: Sage Publications, 1997, 568 p.

- Wilson, B.J., Smith, S.L. and others. (1998). Content Analysis of Entertainment Television: The 1994-95 Results. In Hamilton, J.T. (Ed.). *Television Violence and Public Policy*. Michigan: The University of Michigan Press, pp.105-147.
- *Youth Culture and Violence. Hearing (...) Congress. May 13, 1999.* (2000). Washington D.C.: U.S. Government Printing Office, 150 p.
- Zhabsky, M., Korobitsyn, V. (2002). Freedom & Responsibility in TV. *Higher Education in Russia*. N 3, pp.61-66.

8.5.About the Author

Prof.Dr.Alexander Fedorov is President of Russian Association for Film & Media Education since 2003, head of department and professor of media education/literacy and film history at Taganrog State Pedagogical Institute (Russia) since 1987. He also has taught at the Russian New University. He is the member of Russian Academy of Cinematographic Arts & Sciences (since 2002), Russian Union of Filmmakers (since 1984), CIFEJ (International Center of Films for Children and Young People, Canada), IRFCAM (International Research Forum On Children and Media, Australia). He is also the member of the UNESCO International Clearinghouse on Children, Youth and Media and FIPRESCI.

He holds a MA degree from Russian Institute of Cinematography (VGIK, 1983), Ph.D.(1986) and Ed.D.(1993) degrees with an emphasis in media education from Russian Academy of Education (Moscow).

Postdoctoral affiliation: Central European University, Budapest, Hungary: Visiting Senior Research Scholar (grant from *Soros Foundation*), Oct.1998. Kassel University, Germany: Visiting Senior Research Scholar (grant from *DAAD*), Jul.-Sept.2000. Maison des Sciences de l'Homme (*MSH*, Paris, France): Visiting Senior Research Scholar, Sep.-Oct.2002. Kennan Institute (The Woodrow Wilson Center, Washington, D.C., U.S.): Research Scholar, Mar.-Sept.2003. He received the scientific grants/fellowships from: *Program of Russian Ministry of Education for Leading Scientific Schools (2003-2005)*, *MacArthur Foundation (USA)*: travel to UNESCO International Media & Media Education Conference (Paris, France, Apr.1997) and individual research project (2003-2004), *Russian Foundation for Humanities* (1999-2000, 2001-2003); *The President of Russian Federation Cultural Foundation* (2002); *The Program "Russian Universities"* in humanities area (2002); *Soros Foundation (USA)*: 1) *Research Support Scheme* (RSS, 2000-2002); 2) *Program "Civil Society"*, 1998-1999); 3) *HESP (HESP-CDC - Course Development Competition*, 1998); Education Program for the best text of university lectures (1997); *Switzerland Scientific Foundation* (Nov. 2000); *Russian Ministry of Education*: research in humanities area (1997-2000), etc.

He was the speaker in the many international media and media education/literacy conferences: Association for Media and Technology in Education, Concordia University (Montreal, Canada, May, 2003), World Congress 'Toys, Games and Media', University of London, Institute of Education (London, UK, Aug. 2002), The Council of Europe's Hearing on Internet Literacy (Strasbourg, France, March 2002),), 3rd World Summit on Media for Children (Thessaloniki, Greece, March 2001), International Council for Educational Media ICEM-CIME - Conference 'Pedagogy and Media' (Geneva, Switzerland, Nov. 2000). *World Summit 2000: Children, Youth and the Media - Beyond the Millennium* (Toronto, Canada, May 2000), AGORA European Children's Television Center (Thessaloniki, Greece, June, 1999), *Educating for the Media and the Digital Age* (Vienna, Austria, UNESCO, Apr. 1999), *World Media Education/Literacy Summit* (Sao-Paulo, Brazil, May 1998), *Media & Science* (Montreal, Canada, Oct. 1997), *Youth and the Media, Tomorrow* (Paris, France. UNESCO, Apr. 1997), etc. He is the author of 250 articles and ...books about media, film, media education/literacy.

List of Selected Publications of Alexander Fedorov

Books:

1. Fedorov, A. (2003). Media Education in the Western Countries. Taganrog: Kuchma, 238 p.
2. Fedorov, A. (2003). Media Education in Pedagogical Universities. Taganrog: Kuchma, 124 p.

3. Fedorov, A. & Chelysheva I. (2002). Media Education in Russia: Short History of Development. Taganrog: Poznanie, 265 p.
4. Fedorov, A. (2001). Media Education: History, Theory and Methods. Rostov: CVVR, 708 p.
5. Fedorov, A. (1994). The Training System of Students of the Pedagogical Institutes and Universities for the Aesthetic Education of Pupils on the Basis of the Screen Arts (Cinema, TV, Video). Taganrog: Taganrog State Pedagogical Institute, 383 p.

Brochures:

1. Fedorov, A. (2003). Ecological Theme in the Russian Feature Film Art of Sound Period: Problems and Tendencies. Taganrog: Kuchma, 48 p.
2. Fedorov, A. (1999). Film Art in the Structure of Modern Russian Education. Taganrog: Taganrog State Pedagogical Institute, 68 p.
3. Fedorov, A. (1990). Video Discussion: Cinema – Video – Youth. Rostov: Rostov State Books' Publishing House, 80 p.
4. Fedorov, A. (1989). It Does Hard to Be Young: Cinema & School. Moscow: Cinema Center, 64 p.
5. Fedorov, A. (1989). Education of Students by the Means of Arts. Rostov: Rostov State Pedagogical Institute, 72 p.
6. Fedorov, A. (1987). “For” & “Against”: Movies & School. Moscow: VBPk, 64 p.

Selected Articles:

1. Fedorov, A. (2002). Media Education in Russia. Alma Mater, 7, 29-32.
2. Fedorov, A. (2002). Media Education in Belgium. Pedagogica, 1, 97-99.
3. Fedorov, A. (2002). Film Art and Art Education. Pedagogica, 2, 21-26.
4. Fedorov, A. & Novikova, A. (2002). Basic Theoretical Conceptions of Media Education. Journal of Russian Foundation for Humanities, 1, 149-158.
5. Fedorov, A. (2002). Media Education in Canada. Higher Education in Russia, 1, 116-118.
6. Fedorov, A. (2002). Russian Cinema: Very Short History. Total DVD, 5, 38-45.
7. Fedorov, A. (2001). A Russian Perspective. Educommunication (Belgium), 55, 92-95.
8. Fedorov, A. (2001). Media and Media Education. Alma Mater, 11, 15-23.
9. Fedorov, A. (2001). Von der Filmpadagogie zur Medienpädagogik. MERZ: Medien + Erziehung (Germany), 4, 256-261.
10. Fedorov, A. (2001). Media Education in France. Alma Mater, 3, 46-47.
11. Fedorov, A. (2001). Problems of Audiovisual Perception. Art & Education, 2, 57-64.
12. Fedorov, A. (2001). Russisk Medieundervisning I Informasjons-Alderen. Media I Skole og Samfunn (Norway), 1, 36-37.
13. Fedorov, A. (2001). Violence on the TV and Russian Youth. . Journal of Russian Foundation for Humanities, 1, 131-145.
14. Fedorov, A. (2000). The Digital Media Challenge & Russian Media Education. Pedagogy and Media: The Digital Shift. Geneva: ICEM-CIME, 21.
15. Fedorov, A. (2000). En Sammenlignende Analyse Mellom Tyskland og Russland. Media I Skole og Samfunn (Norway), 4, 38-41.
16. Fedorov, A. (2000). Violence in Russian Films and Programmes. International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen (UNESCO), 2, 5.
17. Fedorov, A. (2000). Media Education in Russia: Past and Present. International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen (UNESCO), 2, 7.
18. Fedorov, A. (2000). Cinema-Art in the Structure of Russian Modern Arts Education. International Research Forum on Children and Media (Australia), 9, 5.
19. Fedorov, A. (2000). Russian Teenagers and Violence on the Screen: Social Influence of Screen Violence for the Russian Young People. International Research Forum on Children and Media (Australia), 9, 5.
20. Fedorov, A. (2000). The Terminology of Media Education. Art & Education, 2, 33-38.
21. Fedorov, A. (2000). Ungdom og Russisk Filmvold. Media I Skole og Samfunn (Norway), 1, 16-23.
22. Fedorov, A. (1999). Vold på Skjermen: Social Paveknning på Russisk Ungdom. Media I Skole og Samfunn (Norway), 5, 37-39.
23. Fedorov, A. (1999). Cinema Art in the Structure of Russian Modern Media Education. Educating for the Media and Digital Age. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, 100-105.

24. Fedorov, A. (1999). Media Education in Russia. Educating for the Media and Digital Age. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, 93-95.
25. Fedorov, A. (1999). The Cinema Market: What about Russia? Canadian Journal of Communication, 24, 141-142.
26. Fedorov, A. (1999). Russian Teenagers and Violence on the Screen. International Research Forum on Children and Media (Australia), 8, 10.
27. Fedorov, A. (1998). Screening Images. Media I Skolen (Norway), 5, 58-59.
28. Fedorov, A. (1998). The Problem of Aesthetic Education of Students' Youth on the Screen Arts' Material. Psychological & Pedagogical Problems of the Personality's Formation in the Education Systems. Moscow: International Academy of Education, 129-138.
29. Fedorov, A. (1998). Medieundervising for Russiske Studenter. Media I Skolen (Norway), 3, 40.
30. Fedorov, A. (1998). Media Education of Russian Students on the Material of the Media-Screen Arts. Revista de Ciencia e Tecnologia: International Congress on Communication and Education (Brazil, Sao Paulo), n 2, file 003.
31. Fedorov, A. (1998). Montreal Festival of Telescience. Audience (USA), 199, 21.
32. Fedorov, A. (1998). From Boarding School to Nuthouse. Audience (USA), 199, 19-21.
33. Fedorov, A. (1997). The Cinema and TV Preferences of Russian Students. Les jeune et les medias demain: Problematiques et perspectives. Paris: UNESCO-GRREM, 16.
34. Fedorov, A. (1997). The UN's New Media Movement. Audience (USA), 196, 40.
35. Fedorov, A. (1997). America, America. Cineaste, XXII, 4, 62.
36. Fedorov, A. (1996). Crime on the Russian Screen. Audience (USA), 186, 14-16.
37. Fedorov, A. (1995). Russiske Studenter Kino og TV Preferancer. Media I Skolen (Norway), 4, 54-56.
38. Fedorov, A. (1995). Film & TV – The Features of Mass Culture. Audience (USA), 184, 40-41.
39. Fedorov, A. (1995). Filmclubs Yesterday & Today. Audience (USA), 183, 15-17.
40. Fedorov, A. (1994). The Screen Arts and Young Spectators. The Means of Communication and the Problems of development Child's Personality. Moscow: UNPRESS, 55-57.
41. Fedorov, A. (1994). The Russian Screen since 1960. Audience (USA), 179, 20-22.
42. Fedorov, A. (1994). The Training of Students of the Pedagogical Institutes for Aesthetic Education of Students Youth. Specialist, 1, 15-19.
43. Fedorov, A. (1993). The Screen Arts and the Students Youth. The Problems of Film Education Now. Moscow: Association for Media Education, 100-104.
44. Fedorov, A. (1993). Les Dernieres-nees. Les Revues de Cinema dans le monde. Paris: Cinemaction-Corlet-Telerama, 136.
45. Fedorov, A. (1992). Red Alert. Film Threat (USA), 6, 13.
46. Fedorov, A. (1992). Les Gaietes mortelles de l'armee rouge. Panoramiques (France), 6, 116-117.
47. Fedorov, A. (1992). C'est pas du cinema. Panoramiques (France), 6, 118.
48. Fedorov, A. (1987). The Unseen Masterpieces: Still or Yet? Cinema Art, 3, 87-89.

Alexander Fedorov, e-mail: 1954alex@mail.ru

Autor: Federov, Alexander.

Titel: Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions.

Quelle: UNESCO: MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean. The Thesis of Thessaloniki, First Version, March 2003 (CD ci.com series). 2003. p.1-17.

Verlag: UNESCO.

Published with kind permission of the UNESCO.

Alexander Fedorov

MEDIA EDUCATION AND MEDIA LITERACY: EXPERTS' OPINIONS

Actuality, Aims and Methodology of the Survey

The Russian Pedagogical Encyclopedia defines media education as the direction in pedagogic, promoting the study of “regularities of mass communications (press, television, radio, cinema, video, etc.). The main goals of media education are: to prepare the new generation for the living in the modern information world, for the perception of different information, to teach a person to understand it, realize the effects of its influence on the psychology, to master means of communication based on the non-verbal forms, with the help of technical means” [3]. Media education today is seen as the process of the personality’s development with the help of and on the material of the means of mass communications (media). It is aimed at the development of the culture of the intercourse with media, creative, communicative abilities, critical thinking, perception, interpretation, analysis and evaluation of media texts, teaching different forms of self expression with media technology. Media literacy, acquired in the result of this process, helps a person to actively use the resources of the information field of TV, radio, video, cinema, press, Internet [1, 8].

The important event in the history of the media education movement in Russia is the registration (by the Educational Methodical Unification of the Ministry of Education of the Russia Federation) of a new university specialization “Media Education” (03.13.30) in

June 2002. The initiative came from our research group, supported by the grant of Russian Humanities Scientific Fund (grant N 01-06- 00027a). In practice it means that for the first time in its history, media education in Russia gained an official status. Still, in Russia as well as in foreign countries we can witness sort of the confusion of the terms of “media education” and “media literacy”. There are quite a few differences in theoretical approaches to media education, to distinguishing of the most important aims, objectives, means of introduction into the teaching process, etc. These are the reasons why we addressed to the leading Russian and foreign media educators asking them to answer the special survey aimed at the clearing up of the following questions:

which of the well known definitions of media education and media literacy are supported the most among the experts;

what media education aims and theories seem as the most important;

how these theories and purposes correspond to the modern socio-cultural context of different countries;

what way of the integration of the media education into schools and universities,

supplementary educational and recreational institutions is seen as the most preferable;

in what countries at the present time the level of the development of media education is the highest?

We are very grateful to all the Russian and foreign experts in the field of media education/literacy, who sent their answers. In the result we’ve collected data from 26 media educators from 10 countries:

Baranov, Oleg, Ph.D., assoc.professor, Tver State Pedagogical Institute, member of Russian Association for Film & Media Education (Russia);

Chelysheva, Irina. Ph.D., Taganrog State Pedagogical Institute, member of Russian Association for Film & Media Education (Russia);

Clarembaux, Michel, Director of Liege Audiovisual Center (Belgium);

Cornell, Richard, Ed.D., Professor and Coordinator, College of Education, University of Central Florida), former president of International Council for Educational Media (USA);

Gomes, Jose Ignacio, Ph.D., professor, director of Grupo Comunicar, Universida de Huelva (Spain);

Goodman, Steven, Executive Director of Educational Video Center, New York City (USA);

Gura, Valery. Ph.D., professor, Taganrog State Pedagogical), member of Russian Association for Film & Media Education (Russia);

Gutierrez Martin, Alfonso, PhD., University of Valladolid (Spain);

Korochensky, Alexander, Ph.D., professor of Rostov State University), member of Russian Association for Film & Media Education (Russia);

Krucsay, Susanne, Head of department Media Pedagogy/Educational Media/Media Service in the Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture (Austria);

Lemish, Dafna, Ph.D., professor, Chair, Department of Communication, Tel Aviv University (Israel);
McMahon, Barrie, Curriculum Manager Post-compulsory Education, Department of Education and Training, Western Australia;

Monastyrsky, Valery, Ph.D., professor, vice-director of Institute of Social Science, Tambov State Pedagogical University), member of Russian Association for Film & Media Education (Russia);

Novikova, Anastassia, Ph.D., member of Russian Association for Film & Media Education (Russia);

Penzin, Stal, Ph.D., assoc.professor, Voronezh State University, member of Russian Association for Film & Media Education (Russia);

Pungente, John, president of CAMEO (Canadian Association of Media Education Organisations), director of Jesuit Communication Project, Toronto (Canada);

Rother, Irving/Lee, Ph.D, president of Association for Media Education in Quebec (AMEQ); Board member Canadian Association for Media Education Organisations (Canada);

Ryzich, Natalia, media educator, Taganrog State Pedagogical Institute, member of Russian Association for Film & Media Education (Russia);

Shak, Tatiana, Ph.D., assoc. professor, Krasnodar State University of Culture & Arts, Head of the Center of Musical & Information Technologies, member of Russian Association for Film & Media Education (Russia);
Suess, Daniel, Ph.D., professor, University of Zurich and Swiss Federal Institute of Technology Zurich (Switzerland);

Torres, Miguel Reyes, Ph.D., professor, director of CIME – Media Education Investigation Center, coordinator Master Degree in media education, University Playa Ancha (Chili);

Tyner, Kathleen, Lead Researcher, Hi-Beam Consulting (San Francisco), Program Director of the Youth Media Initiative of the National Alliance of Media Arts and Culture (USA);

Usenko, Leonid, Ph.D, professor of Rostov State Pedagogical University, member of Russian Association for Film & Media Education (Russia).

Wei, Bu, Ph.D., professor of Chinese Academy of Social Sciences (China);

Worsnop, Chistopher, one of the North American leaders in media education (Canada);

Yakushina, Ekaterina, Ph.D., Russian Academy of Education, member of Russian Association for Film & Media Education (Russia).

The questionnaire combined the questions of the open and closed types. The results show that experts answered the open type questions less willingly than those that required choice among variants, that just corresponds to the general tendency of sociological surveys. Respondents tend to economize their time and as a rule seldom give long answers.

MEDIA EDUCATION, MEDIA LITERACY, MEDIA STUDIES

So, the first point of our questionnaire offered to the experts three variants of the definitions of media education (published during the past years by the authoritative editions), that they were supposed agree or disagree with. As a result it turned out that the majority of experts (96,15%) supported the first definition (Chart 1). Evidently, this definition developed by the UNESCO conference seemed to the experts as the most convincing and complete.

CHART 1. THE EXPERTS' ATTITUDE TO VARIANTS OF DEFINITIONS OF MEDIA EDUCATION

N	Definitions of Media Education:	Numbers of experts, who basically agree with the given definition:	Numbers of experts, who basically disagree with the given definition:
1	"Media Education – deals with all communication media and includes the printed word and graphics, the sound, the still as well as the moving image, delivered on any kind of technology; – enables people to gain understanding of the communication media used in their society and the way they operate and to acquire skills using these media to communicate with others; – ensure that people learn how to • analyse, critically reflect upon and create media texts; • identify the sources of media texts, their political, social, commercial and/or cultural interests, and their contexts; • interpret the messages and values offered by the media; • select appropriate media for communicating their own messages or stories and for reaching their intended audience; • gain or demand access to media for both reception and production. Media education is part of basic entitlement of every citizen, in every country in the world, to freedom of expression and the right to information and is instrumental in building and sustaining democracy" [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].	25 (96,15%)	1 (3,85%)

N	Definitions of Media Education:	Numbers of experts, who basically agree with the given definition:	Numbers of experts, who basically disagree with the given definition:
2	"Media teachers today use the term 'media education', 'media study' and 'media literacy' almost interchangeably. My personal preference is to use the term 'media education' as a broad description of all that takes place in media-oriented classroom. ... "Media literacy" is the outcome of work in either media education or media study. The more you learn about or through the media, the more media literacy you have: media literacy is the skills of experiencing, interpreting/analyzing and making media products" [Worsnop, C.: Screening Images: Ideas for Media Education (1999). Mississauga, Ontario: Wright Communications, p.x).	17 (57,69%)	7 (26,92%)
3	"Media education" is teaching <i>about</i> media, as distinguished from teaching <i>with</i> media. Ordinarily, media education emphasizes the acquisition both of cognitive knowledge about how media are produced and distributed and of analytic skills for interpreting and valuing media content. In contrast, 'media studies' ordinarily emphasize hands-on experiences with media production" [<i>International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Vol. 14 / Eds. N. J. Smelser & P. B. Baltes. Oxford, 2001, p.9494</i>].	12 (46,15%)	11 (42,31%)

The number of experts, who suggested another definition turned out minimal (2 respondents). However, T. Shak wrote that it's a "process of media study and study with the help of media, the result of which is the ability to 1) analyze, critically comprehend and create media texts; 2) distinguish the sources of media texts, their political, social, commercial and /or cultural interest, their context; 3) interpret media texts and values spread by media; 4) choose the correspondent media for the 4 creation and dissemination of one's own media texts and find the target audience; 5) get the opportunity for the free access to media both for perception and for production".

In his turn, A.Guterrez Martin suggests his definition of multimedia education: "I have referred to multimedia education as that which, making use of prevailing technologies of the day, allows students to achieve those skills, knowledge and attitudes needed to : communicate (interpret and produce messages) utilizing different languages and media; develop personal autonomy and a critical spirit, which gives them the ability to... form a

just and multicultural society in which to live side by side with the technological innovations of the day” [2,12].

In our opinion, the definitions by A.Guterrez Martin and T.Shak do not contradict the UNESCO definition, giving some variations and amplifications. The second point of our questionnaire offered three variants of the definitions of media literacy to choose from or disagree (Chart 2).

CHART 2. THE EXPERTS’ ATTITUDE TO VARIANTS OF DEFINITIONS OF MEDIA LITERACY

N	Definitions of Media Education:	Numbers of experts, who basically agree with the given definition:	Numbers of experts, who basically disagree with the given definition:
1	“ Media literacy proponents contend that the concept an active, not passive user: The media-literate person is capable recipient and creator of content, understanding sociopolitical context, and using codes and representational systems effectively to live responsibly in society and the world at large” [<i>International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Vol. 14 / Eds.N.J.Smelser & P.B.Baltes. Oxford, 2001, p.9494</i>].	17 (57,69%)	6 (23,08%)
2	“ Media literacy , the movement to expand notions of literacy to include the powerful post-print media that dominate our informational landscape, helps people understand, produce, and negotiate meanings in a culture made up of powerful images, words, and sounds. A media-literate person – everyone should have the opportunity to become one – can decode, evaluate, analyze, and produce both print and electronic media” [<i>Aufderheide, P., Firestone, C. Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy. Queenstown, MD: The Aspen Institute, 1993, p.1.</i>].	16 (61,54%)	6 (23,08%)
3	“Definition for media literacy : “the ability to access, analyze, evaluate, and communicate messages in a variety of forms” [<i>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</i>].	12 (46,15%)	9 (34,61%)

As we can see, there is a rather even distribution of voices between the three definitions of media literacy. Some experts proposed other definitions:

- “media literacy as the result of media education is the ability to adequately percept, interpret, evaluate and create media texts” (V.Monastyrsky);
- “Multimedia literacy. More immediate objectives of multimedia literacy include: to provide knowledge of the languages that shape interactive multimedia documents and the way they are constructed; to provide knowledge and use of the most prevalent devices and techniques for processing information; to provide knowledge and facilitate the assessment of the social and cultural implications of new multimedia technologies; to foster an attitude of critical media reception and responsible behavior in the public sphere” (A.Gutierrez Martin).
- “To be media literate is to have an informed and critical understanding of the nature, techniques and impact of the mass media as well as the ability to create media products” (J.Pungente).

As we see, the boundary between the media education and media literacy sometimes is rather blur both in the definitions included into the chart and in the expanded answers of the experts. Since these terms are often substituted with each other, by our third question we tried to find out if the experts see the difference in such commonly used notions as “media education”, “media literacy” and “media studies”?

As the result it turned out that just 2 respondents (B.McMahon, B.Wei) do not differentiate these terms, while the rest of them think that:

- a matter of context...depends on how the term is used and toward what purposes (R.Cornell);
- Media education is the process of teaching about print, electronic and digital media. Although ‘media studies’ has been used to distinguish itself from ‘media education’, the difference seems doctrinaire, artificial and inconsequential to the understanding of media teaching and learning. Media literacy implies the complex outcome of ‘literacy’. It is an imprecise and confusing term and does little to define the field. I prefer ‘media education’ (K.Tyner);
- ‘media education’ is a cross-curricular/trans-curricular approach to be taken up in each subject; ‘media literacy’ refers to an overall ability/competence; ‘media studies’ is a discipline in its own right whose topic are media and all the implications connected to them (S.Krucsay);
- ‘media education’ is basically an educational approach to media it is more comprehensive, ‘media literacy’ is basically alphabetization to visual codes. ‘Media studies’ are linked with the knowledge of mass media for technical, political, social, or educational or different purposes (M.Reyes Torres);
- Media education includes media studies and media literacy (N.Ryzhih, I.Chelysheva, J.I.Gomez);

- Media literacy is the result of the process of media education, media literacy is the intended outcome of media education (S.Penzin, V.Gura, A.Korochenskyi, V.Monastyrsky, T.Shak, Ch.Worsnop, J.Pungente, L.Rother, D.Suess);
- Media studies is the main way to practical mastering of media facilities (V.Monastyrsky); -
- ‘media studies’ are less normative than ‘media education’, it can be a more descriptive approach to media (D.Suess);
- ‘media studies’ is focussed on the acquisition of cognitive knowledge about media. Media education is focussed on the development of attitudes and critical skills about media. Media Literacy includes the basics of Media Studies and Media Education to provide the student with the ability to participate freely in the society (A.Gutierrez Martin);
- ‘media literacy’ and ‘media studies’ often implies the critical analysis of media but not the production, whereas ‘media education’ usually embraces both analysis and production (S.Goodman).

There are both the common stands and certain disagreement, blending of the essence of the terms media education, media literacy and media studies in the answers of the experts. In this sense the most expanded answer to the problem was given by the Canadian media educator I.Rother: “Over the last decade the terms Media Education, Media Studies and Media Literacy have been used almost interchangeably by media educators in North America, Britain and Australia. The following 6 distinctions have been adapted from Silverblatt (1995); Masterman (1985); Worsnop (1994); Buckingham (1993); Lusted (1991); Moore (1991); Media Education in Britain: An Outline (1989):

Media Education includes:

- using media across the curriculum application;
- a topic within another subject;
- develops critical understanding of media through analytical and practical work;
- teaching about the forms, conventions and technologies;
- includes teaching about media institutions, and their social, political and cultural roles;
- places emphasis upon student's experience of the media and their relevance to their own lives;
- themes and project work;

- borrows from audio-visual literacy and English Language/Arts North American influence.

Media Studies includes:

- a cross-media application;
- a theoretical application of the media;
- a conceptual framework;
- incorporates analysis of a message delivered by the media and the techniques used to create that message;
- borrows from communication, film and cultural studies;
- British, Australian and European influence.

Media Literacy builds on the following outcomes of Media Education and media studies:

- an awareness of the impact of media on the individual and society;
- an understanding of the process of mass communication;
- the ability to analyse and discuss media messages;
- an awareness of media context as a text that provides recognition of culture;
- production and analysis skills;
- traditional and non-traditional literacy skills;
- an enriched enjoyment, understanding and appreciation of media content.

Media Literacy: Teaching Through/About Media. There has also been confusion about teaching through media and teaching about media. Duncan (1993) states that teaching through the media, while concerned with the language of media, primarily focuses on using media as a vehicle to initiate discussion or as a motivator for Language Arts classes. In other words, in teaching through the media, teachers use the media as a delivery system for subject content. No attempt to examine the delivery system itself is made.

In teaching about the media, the delivery system, i.e. the medium and the message, are examined. Teaching about the media stems from the notion that media shape the world in which we live and therefore it is becoming increasingly important for students to understand the infrastructures of society. Media Education explores the media within a sociopolitical framework through analysis and production. This includes preparing

students to understand the production and dissemination of information, the growth of media industry, the development of commercially based media, the role of advertising, and audience negotiation of print and non-print text“ (I. Rother).

We share the opinion of Ch. Worsnop, V. Gura, V. Monastyrsky, A. Korochemsky, J. Pungente, S. Penzin, I. Rother, D. Suess, T. Shak and others who consider that media literacy is the intended outcome of media education. However, we also pay attention to the opinion of D. Lemish who says that “originally there was a difference, with media education being more a wider concept and media literacy perceived as being more a specific translation of critical analysis of media. Media studies was more an academic term for theoretical studies. I think today it is almost impossible and unnecessary to separate between them. Therefore in my mind today they are interchangeable, and it is not beneficial to try to theoretically make a distinction. This is also the reason why I accepted all of the above definitions of media education and media literacy because I think they are either complementary or saying the same thing in different ways. It does not seem to me to be critical to agree on a very specific definition of such a wide field” (D. Lemish).

THE MAIN MEDIA EDUCATIONAL PURPOSES

Our next question dealt with the rating of the main media educational purposes. Undoubtedly, the wording of the question itself made it somewhat vulnerable. For example, one of the leading British media educators Cary Bazalgette in her letter concerning our survey expressed her doubts in the rightfulness of the attempt to single out the most important aim of media education: “But surely different priorities apply in different contexts? Designing an examination course for 16-18 year olds with a strong practical element in an 'arts' context to be taught by specialised teachers, will be quite different from designing a media education module for non-specialist teachers to use with 7-11 year olds in the context of traditional literacy teaching (both of these are real examples, from amongst many others, in the UK). In other words, what matters in media (or indeed any other sort) education is not the theory and the endless comparison of different policy documents, but the practical realities of developing accessible and teachable frameworks and resources for real learners and real teachers in real classrooms subject to real legislation and (probably) unreal political priorities. What media education theorists like to

convince each other that they are doing is a lot less interesting than what – if anything – anyone actually learns” (C.Bazalgette).

Certainly, media educational goals can vary depending on the specific theme and objectives of a lesson, age of the students, theoretical basis, etc. However life shows that one way or another, many media educators can rather distinctly choose the most important aims for them. We offered them to give each of the 11 goals in the chart below its place (with 1 – being the most important, 11 – the least important). Then each of the number was given the corresponding amount of points: 11 points for each first place, 10 points – for each second, and so on. The calculation of the average number of points let us define the final “score”. The results are presented in the Chart 3.

CHART 3. THE EXPERTS’ ATTITUDE TO THE MAIN PURPOSES OF MEDIA EDUCATION/MEDIA LITERACY

N	The main purposes of media education/media literacy:	Average of the points given by experts for this purpose:
1	to develop person’s critical thinking/autonomy	241 (84,27%)
2	to develop an appreciation, perception and understanding & analysis of media texts	197 (68,88%)
3	to prepare people for the life in the democratic society	177 (61,89%)
4	to develop an awareness of social, cultural, political and economic implications of media texts (as constructions of media agencies)	176 (61,54%)
5	to decode media texts/messages	170 (59,44%)
6	to develop person’s communicative abilities	164 (57,34%)
7	to develop an appreciation and aesthetic perception, understanding of media texts, estimation of aesthetical quality of media texts	157 (54,90%)
8	to teach a person to express him/herself with the help of media	154 (53,85%)
9	to teach a person to identify, interpret, and experience a variety of techniques used to create media products/texts	143 (50,00%)
10	to learn about the theory of media and media culture	137 (47,90%)
11	to learn about the history of media and media culture	108 (37,76%)

The analysis of the data of the Chart 3 shows that media education experts consider all the above mentioned aims important, but mostly distinguishing the development of critical thinking/critical autonomy (84,27%), the development of appreciation, perception and understanding & analysis of media texts (68,88%) and the preparation of a student for

living in the democratic society(61,89%). The outsiders of the rating became such goals as to learn about the theory and history of media and media culture (from 37,76% to 47,90%). Just the two experts expressed the wish to add to the list of media educational goals. Thus, the Russian media educator A.Korochenskyi thinks that another main purpose is the development of creative skills of students (with the development of critical thinking and critical autonomy) and the American R.Cornell adds to the list the goal “to prepare media practitioners for a career in our field”. It should be noted that the foreign experts on the whole gave a higher rating for the goal of preparing students for the life in the democratic society, while their Russian colleagues paid more attention to the goal of developing skills of perception (including the aesthetics), evaluation, understanding of media texts. Besides, experts from all the countries placed the aim of the development of critical thinking and critical autonomy in the first place. Comparing our results with the results of the similar survey, conducted by A.Sharikov in 1990 (23 experts took part in it) [4, 50-51], we encounter the coincidence of the opinions concerning the importance of developing critical thinking abilities. But the high rating of the aim of the communicative abilities’ development, shown by the survey in 1990, didn’t repeat itself in our case.

THE MAIN THEORIES OF MEDIA EDUCATION

The next question concerns what media education theories are considered most important by the experts. The results are present in Chart 4.

CHART 4. THE EXPERTS’ ATTITUDE TO THE MAIN THEORIES OF MEDIA EDUCATION/MEDIA LITERACY

N	The main theories of media education/media literacy	The number of the experts, preferring to base on the given theory:
1	Critical Thinking/Critical Autonomy /Critical Democratic Approach	22 (84,61%)
2	Cultural Studies Approach	18 (69,23%)
3	Sociocultural Approach	17 (65,39%)
4	Semiotic Approach	15(57,69%)
5	Aesthetical/Media as Popular Arts Approach	12 (46,15%)
6	Practical/Hands-On Production Approach	13 (50,00%)
7	Ideological Approach	10 (38,46%)
8	Uses an Gratifications Approach	8 (30,77%)

N	The main theories of media education/media literacy	The number of the experts, preferring to base on the given theory:
9	Inoculatory/Protectionist/Hypodermic Needle/Civil Defense Approach	4 (15,38%)

Besides the theories given in the chart, some experts added other approaches that could be the basis for the media educational process: ethical, religious (S.Penzin), instructional systems design (R.Cornell).

The overwhelming majority (84,61%) singled out the approach of critical thinking as the leading one (that totally correspond to the leadership of the analogous aim in the previous question). Then quite evenly follow the cultural studies (69,23%), sociocultural (65,39%) and semiotic (57,69%) approaches. Predictably, the least popular among the experts (15,38%) is the protectionist approach (that is concentrating on the protection of the audience from the harmful influence of media). Besides, foreign experts support the practical approach, uses as gratifications approach and ideological theory, while the Russian-give preference to the aesthetical approach. The aesthetical orientation of the Russian media education has a long time tradition, so the results just confirmed a well-known fact. In our opinion, the non-popularity of the ideological approach among the Russian experts is quite comprehensible too: Russian pedagogic, having experienced the strict ideological pressing, today is very negative about the ideology in the educational process, although, ideology still (in an obvious or concealed manner) remains the influential power in any society, and therefore cannot but be reflected in any educational processes.

SOCIOCULTURAL SITUATION

The question about the degree and the way of the influence of the social and cultural situation in the country of their residence on the aims and approaches of media education, was answered by the few experts. Ideally, we expected a developed answer, which of course requires more time and effort to give. So many experts confined themselves to general remarks, that did not clarify the correlation of the social and cultural situation and the media education goals and approaches (This is example of the typical answer: "Both social and cultural influences are inextricably linked to media education – they cannot (or

should not) be studied in isolation. High correlation between media education and sociology and culture, for sure!”).

Among the obtained answers the following factors of the social and cultural impact on the media education were mentioned:

- “Russia is on the threshold of the transition to the information society, that is why people must be prepared to actively participate in it” (V.Gura);
- “The spontaneous introduction to the media is fraught with the deformations in the sociocultural development of a personality (deformations of the values’ hierarchy in the cultural sphere, decrease of the cultural needs of the people, scarcity of the spiritual life, etc.) (V.Monastyrsky);
- “Commercialism of mass media, the strong State and corporative control of main media resources, the lack of public broadcasting, the lack of democratic civil pressures to mass media – it provokes (in Russia) the interest to Civil Defense Approach, Critical Thinking/Critical Autonomy/Critical Democratic Approach” (A.Korochensky).
- “Considering the abundance of foreign media in Russia and the globalisation of the teenage culture teachers can use the media education for the study of a native and a foreign culture, comparison, and appreciation”(A.Novikova);
- “the authority of scientific knowledge is reduced, but we have the very much remembered information from mass-media (including advertising & Internet). Therefore on the first places I have put those moments which are connected to perception and a critical estimation of the information” (E.Yakushina);
- “sociocultural situation in Russia is connected to a muddy stream commercial media texts (first of all – American), that considerably complicates process of a media education” (L.Usenko);
- “In Switzerland we have a high degree of prosperity. Private homes, schools and firms are highly equipped with media. Therefore young people have to become media literate, to be able to participate in a postmodern media society and as citizens in a direct democracy. This democracy does only work if the citizens are able to evaluate media information appropriately and if they know where to find reliable knowledge. This is influenced by the scientific approaches which are dominant in our universities. Media Education as I understand it, is part of a social science. Media and communication research works with surveys and qualitative studies on media exposure, reception and on media effects. Media education is based on a democratic parenting style and tries to take into account the needs and educational tasks of young people in our pluralistic society” (D.Suess);
- “In the United States, content analysis takes precedent over the analysis of historical, economic, social and cultural contexts that shape the meaning of texts. Increasingly, media educators are expanding their analysis of media content to include these contexts. Because of the high integration and access to digital technology, as well as

the American penchant for individualism, hands-on media production is a natural entry point for media education in the United States. In addition, cultural and social values related to equity and fairness make the issue of representation in media a priority for many media educators. Conversely, geographic pockets of political conservatism as well as ideological extremism of both ends of the political spectrum, as well as the historical significance and tenacity of Puritanical social trends also favor widespread association of media education with inoculatory approaches to media” (K.Tyner);

- “Basically, Chinese culture doesn’t encourage person’s critical thinking, especially in children’s education. But in the information society, the critical thinking is very significant ability for every person. Actually, these theories have been not adopted into media education in China. Moreover, there is not formal media education in schools in China. So it is difficult to estimate social and cultural influence” (B.Weï).

As we can see, some media education specialists tried to bind the approaches and aims of media education with the social and cultural context of their countries, find grounds for the priorities. However in order to get a more complete and deep picture of this problem, no doubt, a long and substantial research, based on the comparative analysis, is necessary.

THE MAIN WAYS OF THE INTRODUCTION OF MEDIA EDUCATION

Further on the experts were asked to mark which way of the introduction of media education seemed more preferable – autonomous (for example, special courses, optional classes), integrated (into the traditional required school and university courses) or the synthetic (synthesis of the autonomous and integrated ways) (Chart 5).

CHART 5. THE EXPERTS’ ATTITUDE TO THE MAIN MEDIA EDUCATION/MEDIA LITERACY’S INTRODUCTION

N	The kinds of main media education/literacy’s introduction (in schools, universities, culture & entertainment centers, etc.):	The number of the experts, preferring this kind of introduction:
1	synthetic way (autonomous + integrated ways)	16 (61,54%)
2	integrated way (as part of ordinary education in the schools & universities)	8(30,77%)
3	separate, autonomous way (as special courses, for example)	2(7,69%)

As a result it turned out that the majority of experts (61,54%) consider the synthetic as the most acceptable way, combining the integration of media education into the obligatory

courses with the autonomous special courses, electives, or clubs. For example, A.Korochenskyi is an active supporter of “synthetic, different forms (the part of formal education + special courses + media criticism as special field of journalism and civil activities). The education, including media education, must be a permanent part of the socialization and the life of a modern man in the condition of changing “information society” – from childhood to the old age” (A. Korochensky).

About twice as less are the advocates of just the integrated approach and completely little few (7,69%) supports an autonomous way only.

MEDIA EDUCATION TODAY: THE LEADING COUNTRIES

In the upshot of the survey experts were asked to name the countries, where in their opinion the media education was developed on the highest level (Chart 6).

CHART 6. THE LIST OF THE COUNTRIES IN WHICH, IN OPINION OF EXPERTS, THE MEDIA EDUCATION IS ON THE HIGHEST LEVEL OF DEVELOPMENT

N	The name of the country:	Number of experts in whose opinion the development of a media education in the given country is today at the highest level:
1	Canada	17 (65,39%)
2	UK	16 (61,54%)
3	Australia	11 (42,31%)
4	France	7 (26,92%)
5	USA	6 (23,07%)
6	Russia	5 (19,23%)

The answers did not show unexpected results. Canada, Great Britain, Australia, France and the USA are recognized leaders in media education. The rest of the voices divided (11, 54% for each); themselves more or less equally between some Western Europe countries (Denmark, Finland, Germany, Norway, Sweden, Switzerland) and Japan; Mexico, Taiwan & South Africa (7,69% for each), Argentina, Austria, Belgium, Brazil, Chile, Cuba, Hungary, Iceland, Italy, New Zealand, Spain, Venezuela (3,85% for each).

In fact, achievements of Canada and Australia, where media education gained an official status at every secondary school, are known to media educators all over the world. The popularity of theoretical and practical ideas of the leading British, French and American media education 13 professionals is also great. Media education in Scandinavia have traditionally strong positions. As for the Eastern European countries, the media education experience of Russia and Hungary is better known, while media educators from other countries know very little (partly because of the language barrier) about media education in Poland, Romania, the Czech Republic.

For many decades Russian media education enthusiasts were isolated from the world process of media education. Positive change in this direction began just 10-15 years ago. That is why we would like to hope that the results of our small research to some extent will help Russian media education practitioners and researchers think about the problems of the comparative analysis of media educational approaches in different countries.

REFERENCE

1. Fedorov (2001) Media Education: History, Theory and Methods. Rostov: CVVR, 2001, 708 p.
2. Gutierrez Martin, A. (1996) Educacion Multimedia y Nuevas Tecnologias. Madrid. Ediciones de la Torre, p. 12.
3. Media Education (1993). In: Russian Pedagogical Encyclopedia. Vol.1. Moscow: Big Russian Encyclopedia., p. 555.
4. Sharikov, A. (1990). Media Education: World and Russian Experience. Moscow: Academy of Education, p.50- 51.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Rechteinhabers unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Speicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.



MODERN FRENCH AND RUSSIAN MEDIA EDUCATION IN XXI CENTURY (2000-2009)

Alexander Fedorov

Abstract. The author of this article thinks, that the basic difficulties of wider introduction of media education in the Russian and French universities & schools first of all are connected with patent defect purposefully prepared of media educators; with the certain inertness of many educational establishments; with traditional approaches of the education ministry structures concentrating the attention on support of training computers' courses and information technologies and much smaller attention to actual media education problems. The target to give media education movement a new pulse is connects with the consolidation of all educational and media educational organizations and media communities. As a whole the comparative analysis modern media education in France and Russia in XXI centuries has shown that, despite of the certain distinctions, it has common extremely actual in epoch refined media manipulations vector - aspiration to development of critical and democratic thinking, creative abilities on media material - at all levels of training.

Keywords: Media education, media literacy, media competence, comparative analysis.

The Audience's Involvement in Media Education

France. In the first decade of the 21st century media education in France has been developing quite intensively. The National Media Education Center (with many branches in different cities of France) – Centre de liaison de l'enseignement et des medias d'information (CLEMI) – undoubtedly, has assumed the country's leadership. In 2007– 2008, for example, 30000 people were involved in media education (in the light of all CLEMI's national departments). Among them – 24.5% were school students, 8% – university students, 13.7% – teachers, 9.5% – members of various associations and 4.5% – researchers. Plus journalists, librarians, archivists, etc. [CLEMI, 2009, p.10]. The 19th National Press and Media Week (2008) in schools involved 4.7 million students and 415 thousand teachers from 40000 schools throughout France [CLEMI, 2009, p.12]. As usual professional journalists from 1750 media agencies (press, radio, television, and the Internet) attended the Week of Press and Media. Unfortunately, France has not created a national media education association yet, like the associations existing, for example, in Canada, the United States and Russia.

Russia. At the beginning of the 21st century a team of media educators from Taganrog State Pedagogical Institute developed a package of documents for opening a new university media education specialization. In 2002, the Ministry of Education and Science of the Russian Federation approved and registered a new specialization for universities № 03.13.30. – *Media Education*. Since September 2002 Taganrog State Pedagogical Institute (<http://www.tgpi.ttn.ru>) has been training teachers in this specialization.

The problems of media education development and information literacy promotion have recently interested the Public Chamber of the Russian Federation. In 2006-2008, the issues concerning media education were discussed at the Public Chamber's working sessions. In May 2009, the Moscow City Parliament adopted recommendations to introduce optional and integrated media education in Moscow schools. In 2006–2008, there appeared new organizations to maintain and promote the media education movement in Russia: the Siberian Association for Media Education, the Ural Scientific

Methodological Center for Media and Media Education (<http://www.urfomediacycenter.ru>) and the Regional Center for Media Education in Yekaterinburg (<http://www.omo-ps.ru>), that initiated the issue of a new Russian media education journal – "Education. Media. Society: Space for Collaboration" (issued since 2007). The Dean of the Journalism School of Belgorod State University, Prof. Alexander Korochensky developed a synthetic approach to media education and media criticism [Korochensky, 2003].

All these new organizations and associations arranged successful international and local conferences on media education – in Tomsk (2006, 2007, and 2008), Belgorod (2006, 2007, and 2008) and Yekaterinburg (2007).

There are many Russian institutions that actively promote the ideas of media education – in theory and practice. Apart from the traditionally well-known media universities and faculties (VGIK, Faculty of Journalism of Moscow State University, etc.), there are training courses on media education and the media in Taganrog State Pedagogical Institute, Tver State University, Voronezh State University, State University of Management, Moscow Institute of Open Education, Yekaterinburg State University, Tomsk Institute of Information Technology, Chelyabinsk State University, Southern Ural State University, Tambov State University, Biysk State Pedagogical University, Irkutsk State Pedagogical Institute of Foreign Languages, Kurgan State University, Omsk State University, Southern Federal University, Rostov State Economic University, Altai State Academy of Culture and Arts, Pomorsk State University, Krasnodar University of Culture and Arts, etc.

According to Alexander Sharikov [Sharikov et al., 2006, p. 40], media education nowadays covers 14% of Russian schools in cities with a population of 500 thousand people or more. Only in Moscow dozens of schools – from elementary schools to gymnasiums are involved in media education.

Media Education Based on the Press

France. Media education based on the press has traditionally been the strongest part of the French media education model. In this direction the lion's share of CLEMI's activities is carried out, and most of annual conferences and seminars are held. The centers for media education on the material of the press function in nearly all French schools. At the beginning of the 21st century the second national contest of schools & lyceums' magazines was successfully conducted (about 982 magazines created by students were submitted) [CLEMI, 2009, p.19].

Unfortunately, the practice shows that this kind of mass media education does not always guarantee the achievement of its primary objective, which, according to the CLEMI media education model, is to develop the audience's critical thinking and democratic identity. For instance, while reading some articles on international topics published in French schools' and lyceums' newspapers, you can come across examples of uncritical students' perception of stereotypes characteristic of professional western media. Thus, evaluating contemporary events in Russia, French students simply repeated traditional clichés from "big" French press ('the dictatorship of Putin', 'Russian gas weapons', etc.), considering only the negative aspects of Russian life without endeavoring to somehow analyze any different viewpoints on the events [Cit.: De l'actualite', 2008, p. 9].

Russia. The press-based segment of media education has traditionally developed in Russia. For example, the Agency 'YNPRESS' (<http://www.ynpress.com>) founded "Media School" for school students (<http://www.mediashkola.ru>). Conferences, meetings of young journalists, master classes, competitions – these are just some activities of this organization.

Audiovisual Media Education

France. In the first decade of the 21st century audiovisual media education has been developing both at the level of future media professionals training in HE institutions, and at the mass level, first of all involving the school audience. CLEMI's progress in this area is not so impressive in comparison with the media education based on the press, but from 2000 to 2009, CLEMI organized a series of seminars and trainings devoted to the issues of television, radio and web radio.

Russia. Mass audiovisual media education is a traditional domain of Russian Association for Film and

Media Education (<http://edu.of.ru/mediaeducation>). In addition to teaching audiovisual education courses in Russian universities and schools, educational film festivals, seminars and conferences have also been conducted.

Media Education through Internet Sites

France. Given the rapid growth under the influence of Internet sites for the new generation, CLEMI has intensified its activities in this direction. This refers not only to the enhancement and support of the main functions of the web site www.clemi.org, containing text and audio media files, but also to seminars and round tables on Internet education. As a result, this led to eightfold increase in the number of visits to pages on CLEMI's web site (2008), as compared with similar data at the beginning of the 21st century [CLEMI, 2009, pp. 20-21]. In France there are also other media educational sites or teacher training media sections of educational portals (www.educaresources.education.fr, www.curiospere.tv, etc.).

Russia. Since 2005 we have been creating (in addition to print version) a complete electronic version of the Russian journal "Media Education" (<http://edu.of.ru/medialibrary>). In 2000s, a number of Russian media education sites were created: Russian Association for Film and Media Education (<http://edu.of.ru/mediaeducation>, <http://www.medialiteracy.boom.ru>, <http://www.mediaeducation.boom.ru>), the Russian Federation of Internet Education (<http://www.fio.ru>), Agency YNPRESS (<http://www.ynpress.com>), Laboratory of Screen Arts of Institute Arts' Education (Russian Academy of Education) (<http://www.art-education.ru/otd-dop-ekran.htm>), Media Education Laboratory of Institute for General Secondary Education of Russian Academy of Education (<http://www.mediaeducation.ru>), Scientific and Research Laboratory "School Mediatheque" of Russian Academy of Education (<http://www.ioso.ru/scmedia>), Department of Social and Cultural Personality Development of Taganrog State Pedagogical Institute (<http://tgpi.ru>), Regional Center for Media Education in Ekaterinburg (<http://www.omo-ps.ru>), Ural Scientific Methodological Center for Media and Media Education (<http://www.urfomediacycenter.ru>), Siberian Association for Media Education and Tomsk Institute of Information Technology (<http://tiit.tomsk.ru/home>).

In 2008, some Russian interregional organizations with the support from Inter-regional organization "Information for All" (<http://www.ifap.ru>) and Russian Film and Media Education Association (requested and sponsored by the Information Resources Administration Committee of the Governor of Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Ugra), headed by Alexey Demidov, created the portal "Information Literacy and Media Education" (<http://www.mediagram.ru>). In the same year under the supervision of Alexander Fedorov another media education web-site was created – "Open Public Media Education Library" (<http://edu.of.ru/medialibrary>). Both webs contain free full-text books, manuals and programs, dissertation abstracts, and articles on media education and information literacy. All of them are freely available and can be used in the learning process and in the process of a person's self media education.

Elena Yastrebtseva and her colleagues from Russian Academy of Education have recently created several challenging network media educational projects carried out by pupils on teaching aids. Similar Internet projects have been created in Togliatti Media Education Center.

Publications on Media Issues

France. Over forty books (monographs, textbooks, collections of articles) on media education were published in France from 2000 to 2009. One third of those publications was created with the participation of CLEMI.

Among them is a monograph by Serge Tisseron – "Who is Afraid of Video Games?", in which he not only systematizes styles and themes on video and computer games, and not only warns of the dangers of "games' mania" and games' violence, but also provides methodological advice for parents [Tisseron, 2008, pp.145-153].

A wider circle of media education issues is covered in Fabrice Barthelemy's book "The School and the

Media”, in which the author gives a brief description of media types and genres, the key concepts of media education. In particular, he, like many other experts in the field of media education (see, for example, the results of the survey of international experts: Fedorov, 2007], drew attention to the terminological variations in this area [Barthelemy, 2004, p. 82] and highlighted semiotic and critical thinking as the leading approaches in modern media education in France [Barthelemy, 2004, pp. 95-98].

In 2005, CLEMI published a book entitled “Media Education from Schools to Lyceums” with a detailed account of educational approaches used in school teaching (based on the press, radio, photography, advertising, and the Internet). The authors emphasize the idea that media education is always linked to the project-based collaborative learning (including the establishment of the school press) [Savino & Marmiesse, 2005, p.13]. This publication has something in common with the book “Visual Education School” by Michel Thiebaut [Thiebaut, 2002], published three years earlier, but it presents a more broad-based approach to different types of media.

The book “The Pedagogical and Scientific Film” [Pastre-Robrt, Dubost et Massit-Follea, 2004] provides a thorough analysis of a collection of French teaching films of 1910-1955 (2700 films), and the use of films in school teaching. The book “Movies - School - There and Back” [Nourrison et Jeunet, 2001] explores the history of film education in French schools from 1909 to 1935 and in the pre-war period of 1936-1940 till 1970.

Some of the books published in France in the 21st century are very original in conception. So, Dominique Chansel in his book “Europe on Screen: Cinema and History of Education” provides a detailed analysis (in the context of media education) of key European films reflecting such important topics for social policy as nationalism, militarism, feminism, immigration, human rights, etc. [Chansel, 2001, pp. 9-10]. Interestingly, two of the 50 films selected by the author were created in Russia (‘Cranes Are Flying’ by M. Kalatozov and ‘Little Vera’ by V. Pichul). The author reasonably believes that the proposed analysis can be used in teaching in modern educational institutions, in particular, at lessons on history, social studies, literature and other arts. The analysis of each film is supplemented with essential questions to promote understanding of its socio-cultural, political and artistic context and values [e.g. the analysis and questions relating to films by M. Kalatozov and V. Pichul on p. 54-55 and p. 118-119].

A. Bergala’s “Cinema Hypotheses” examines the status of the film and film analysis in the school classroom. “I am convinced, - the author writes - that we must have the priority approach to the film and as an art and as an ideological vector, which does not negate the importance of study and critical analysis of the film language” [Bergala, 2006, pp. 33-34]. Basing on her own teaching practice, A. Bergala insists on prioritizing the use of DVD’s classroom opportunities for media education [Bergala, 2006, pp. 118-124].

The book of Dominique Chansel is written on the cinema content. And the work “School and Television: Cultural Shock” [Harle, 2004] gives a description of complex relationships between audiences and television texts. The work “Youth & Media. Reasons for Success” [Corroy, 2008] reveals a more consistent approach. For example, it examines the audience’s perception of the book and the serial film about Harry Potter, and presents the results of a study on the topic: “Youth and blogs, Internet forums, SMS”.

Russia. In 2000s the number of publications on media education has rapidly increased in Russia. Over 60 monographs and textbooks, dozens of scientific journals and hundreds of articles on media education were issued from 2001 to 2009.

Since 2005 the Russian journal “Media Education” has been published (4 issues per year) with the support of ICOS UNESCO “Information for All” and UNESCO Moscow Office in Russia.

Development of Training Programs, Manuals and Guidance Documents on Media Education

France. CLEMI created programs and guidances on media education for elementary and secondary schools – both for school audiences and for teachers [Savino-Blind, Bevort, Fremont, Menu, 2008, pp. 8-34]. In particular, it is anticipated that students should compare the viewpoints of authors working

with different types and genres of media texts', they should find contradictions, identify information sources, analyze the plot design, audiovisual series, and economic mechanisms of advertising, reasonably justify their points of view, be able to create their own media texts, etc. As a result, the audience is supposed to develop their critical thinking in relation to the media and media texts relying on democratic values.

A more detailed methodology of media education on the press content is developed in the book by Chenevez Famery, which includes the following stages of working with the press: justification of the title and style of the school newspaper, creation of a team, taking into account the 'diversity of talents', selection of headings, genres and topics for articles, training in such basic elements of journalism as the composition of a newspaper page, a specific article, the selection of illustrations, the technique of composing questions for interviews, etc. Moreover, the problems of freedom of speech and morality, legal issues of journalism must also be taken into consideration [Chenevez & Famery, 2005, pp. 5-6].

The book written by J.-M. Girardot is based on the radio, besides the author analyzes the specificity of Internet radio [Girardot, 2004].

Audiovisual media education is provided in the scope of methodological recommendations 'Television: the Way to Use' from P. Berthelot, E. Bevert and others. It fosters understanding of television genres and specific aspects of television language; it explains how to create television programs and how they are perceived by various social, age and other audience groups [Berthelot, Bevert et les autres, 2003, pp. 8-47].

More details on the methodology of media/TV education with a clear focus on the development of critical and democratic thinking are given in the training manual developed by CLEMI's staff offices in Bordeaux [CLEMI de l'academie de Bordeaux, 2003, pp. 78-83]. Employees of the regional office in Bordeaux-CLEMI also developed some methodological recommendations for the use of integrated media education at French lessons and lessons in foreign languages, literature, history, geography, art education, ecology, mathematics, technology, etc. [CLEMI de l'academie de Bordeaux, 2003]

In 2005, the second edition of the dictionary of key media education terms was released [Breda, 2005]. It should be noted, that similar dictionaries with a more substantial subject matter were created in other countries (i.e. U.S., Canada and Russia).

In 2006 and 2009 two more training manuals were issued with the support of UNESCO (both in English and French) under the editorship of Prof. Divina Frau-Meiges (University of the New Sorbonne) and Jordi Torrent, the manager of the program "Media Education Literacy" (Alliance of Civilizations, UN) [Frau-Meiges, 2006; Frau-Meiges & Torrent, 2009]. They are available for school teachers, and explain in simple language modern media education approaches, provide a methodology, learning and teaching techniques for integrated and autonomous media education. For instance, the following training modules are usually included in the course: media in the social context, media production, media languages, media representations, audiences and their perception of media texts; media pedagogy [Frau-Meiges, 2006, pp. 8-19].

Russia. From 2000 to 2009 Russian media educators developed over 40 educational course programs for schools and universities and published more than 20 training manuals for educational institutions of different levels. The full texts of these training manuals and programs can be read and downloaded from <http://edu.of.ru/medialibrary>

Research on Media Education

France. The development of the democratic and critical thinking of students remains a priority objective of the majority of French media educators. This tendency is also reflected in CLEMI's official documents [CLEMI, 2008, p. 95; 2009, p. 39]. A comparative research, for example, was undertaken on the topic of media education development in the United States and similar processes in France [Corroy, 2008]. In 2008, the book "Young People and Media in Europe" [Jacquinot-Delaunay, 2008] was published, which analyzes the contemporary areas of research in various European countries (unfortunately, excluding Russia).

During the 21st century several media education dissertations were defended in France [Boutin, 2001; Loicq, 2004; Orban de Xivry, 2004; Poidevin, 2004, etc.].

Jacques Gonnet (back in time when he headed CLEMI) wrote a research book “Media Education: Fruitful Controversy” [Gonnet 2001], in which he attempted to explore in a polemical form the difficulties and contradictions (both in theory and in practice) that restrained the development of media education. Five years later, his colleague Louis Porcher published the book “Media Between Education and Communication” (2006), - a further theoretical study of the problems - both at the level of critical thinking development, and at the level of scene phenomenology and dialogue, and the audiences’ perceptions of media languages [Porcher, 2006, p. 118-129].

In 2004, a group of French authors published the book “Film and Audiovisual Education: Current Situation and Prospects”, which included an article by Eric Schmulevitch “The Structure of Film and Audiovisual Education in Post-Soviet Russia” [Schmulevitch, 2004, pp. 229-234]. Having studied a wide scope of media education literature in Paris libraries, I can say: this is practically the only work on Russian film/media education published by a French author in the 21st century.

I regret to say, but Eric Schmulevitch's article did not come up to my expectations. As it turned out, the subject claimed in the headline of the article was not sufficiently developed. The author made only a brief (within a single page) excursion into the history of film education in the USSR. He gave a general overview of the faculties and specialties of modern Russian Institute of Cinematography (VGIK), taken, perhaps, from the official website of this leading audiovisual education university of Russia. And this is not surprising, for he failed to mention a single Russian book in the list of references published in the 90s of the 20th century or at the beginning of the 21st century. Thus, French readers have not got a chance to find out that the film/media education of Post-Soviet Russia is different from one of the Soviet period, and whether there were any other media education institutions in Russia except for VGIK. This article does not contain any information about the development of film/media education in relation to contemporary Russian mass audiences either. Regrettably, the author of the article does not seem to have read at least one of the hundreds of Russian books and articles on film/media education published since 1991.

Russia. From 2000 to 2009 research projects by Russian scientists on media education received a significant grant support from the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, the Russian Humanitarian Scientific Foundation, the Russian Foundation for Basic Research Program of the Russian President “The Support of Leading Scientific Schools of Russia”, UNESCO, a number of foreign funds (Open Society Institute, MION-Ino-Center, Fulbright, IREX, DAAD, Foundation Maison des Sciences de l'Homme, etc.). There are over 40 research grants received by Russian scholars in total.

The number of Russian dissertations on media education from 2000 to 2009 included over 40 Ph.D. theses. In my previous works [Fedorov, 2001, Fedorov 2007, Fedorov, et al 2008] I gave a detailed research analysis in the field of Russian media education. The full text of Russian monographs and abstracts of theses can be read and downloaded from <http://edu.of.ru/medialibrary>

Media Activity at the International Level

France. CLEMI continues to actively participate in all media educational campaigns launched by UN, UNESCO, the European Union and Council of Europe, in international conferences on the media and media education in different countries around the world. CLEMI's staff regularly travels abroad to conduct specialized seminars and lectures. Since 2008, French media educators have participated in the UN “Alliance of Civilizations” and “Media Literacy Education” project (www.aocmedialiteracy.org) [Frau-Meiges, Torrent, 2009, pp. 15-21].

The European Parliament Resolution [European Parliament Resolution, 2008] establishing the mandatory introduction of media education in all schools of Member States (from 1 to 12 classes), undoubtedly, is of great importance for French teachers.

Russia. Having received research grants in 2000-2009, Russian scientists got an opportunity to work in leading research centers in Washington, New York, London, Paris, Brussels, Berlin, Budapest,

Toronto and other cities in the world, to participate in major international scientific conferences on media education (in the United States, Canada, France, Britain, Germany, Austria, Switzerland, Spain, Brazil, Poland, the Czech Republic and others). Some Russian media educators [Alexander Fedorov, Alexander Sharikov, and Anastasia Novikova] published their articles in Western scientific journals.

In 2008, Taganrog State Pedagogical Institute and the Russian Association for Film and Media Education became official partners of the UN in a new project: the relevant contract was signed under the leadership of the UN “Alliance of Civilizations” (UN “Alliance of Civilizations” - AoC) for the establishment of the Russian-speaking segment of the world portal of Media Literacy Education Clearinghouse (Media Education and Media Literacy Chamber - <http://www.aocmedialiteracy.org>).

Conclusions

Russia. In February 2008, a round table on media education held in Moscow State University resulted in adopting a resolution, which recognized the achievements of Taganrog State Pedagogical Institute School of “Media Education and Media Competence”. The resolution states that the school “has accumulated the valuable experience in the field of media education gained in Moscow, Voronezh, Tver, St. Petersburg, Ekaterinburg, Perm, Kurgan, Rostov, Taganrog, Tambov, Krasnodar, Chelyabinsk. The Russian Association for Film and Media (under the leadership of Alexander Fedorov) and the Siberian Media Education Association (under the leadership of Irina Jilavskaya) are actively working to promote the ideas of media education” (http://www.edu.of.ru/mediaeducation/news.asp?ob_no = 32087).

However, the above-mentioned resolution rightly observed on some negative trends in the development of media education in Russia: “the experience and research results are insufficiently known, and are not used to the full extent, for media education has not progressed from the experiment stage to the stage of a wide practical application yet. It should also be noted that the development of media education still has not achieved prominence at schools of journalism and media faculties in general. It is partially used in further training at schools of journalism. There is lack of interaction with the already existing centers and multiple experimental sites in the area of media education, the potential of teachers and researchers of leading departments is not fully used”.

The conclusions of the resolution run that the promotion of media education is an extremely important and urgent task which consists in creating the media audience prepared to live and work in the information society, which must become “the conceptual object of teacher training media courses and departments of journalism, training courses for practicing journalists and further teacher training in media education; it is also necessary to come up with a proposal for the Russian Ministry of Education and Science to consider the relevancy and appropriateness of media components in the secondary education curriculum”.

In my opinion, major challenges to the introduction of media education into the broad educational process of Russian universities and schools are primarily caused by:

- the apparent media educators’ lack of consistency;
- a certain inertia of the administrations of a number of pedagogical universities (as is known, the regional component of university disciplines and optional training courses provide opportunities to introduce new subjects, but at present universities’ academic councils very timidly provide hours for media education disciplines which are vital for intending teachers);
- the traditional approach of the Russian Ministry of Education and Science focused on supporting computer and information technology training courses, leaving the urgent problems of media education unattended.

Meanwhile, I certainly do not mean that Russian universities and faculties training professional media practitioners (journalists, directors, producers, managers, etc.), where it is, read the whole spectrum of academic disciplines related to media. Here, the situation is quite in line with European standards. I am much more concerned about the media education of will-be teachers, going to work in schools after their graduation. And, of course, about the media education of pupils, who spend a great amount

of their time with the media, in the digital world.

France. Media education in France is not mandatory yet (except for specialized universities and faculties training media professionals). However, the European Parliament Resolution (2008) strongly recommends the introduction of compulsory school media education (as it is already done in Canada and Australia).

Media education in French schools is developing quite intensively: it is integrated in the basic subjects or taught autonomously as an optional subject. Media education in teacher training has always been provided mainly within special courses.

In order to give new impetus to the promotion of media education it is necessary to consolidate all educational and media educational organizations, the media community, and implement the recommendations of the European Parliament.

In general, the comparative analysis of contemporary media education policies in France and Russia in the 21st century has shown that irrespective of some differences they have a common general vector (extremely necessary in this age of sophisticated media manipulations) – the development of young people's critical and democratic thinking, and their creative media skills at all levels of education.

References

- [1] Barthelemy, F. (2004). *L'ecole et les medis*. Paris: L'Harmattan, 210 p.
- [2] Bei, J.Y. & Gerard, J.-M. (Eds.) (2000). *Ecole et medias: regards croises*. Nancy: Presse universitaire de Nancy, 188 p.
- [3] Bergala, A. (2006). *L'hypothese cinema*. Paris: Cahier du cinema, 208 p.
- [4] Berthelot, P., Bevort, E. et les autres (2003). *Television: mode d'emploi*. Paris: CNDP-CLEMI, 64 p.
- [5] Bevort, E. & Breda, I. (2001). *Les jeunes et Internet*. Paris: CLEMI, 2001, 160 p.
- [6] Boutin, P.. (2001). *Le cinema 'a l'ecole*. Dissertation. Lyon: Universite' Lumiere Lyon II.
- [7] Breda, I. (2005). *50 mots-cles pour travailler avec les medias*. Paris: SCERENE-CRDP, 100 p.
- [8] Breda, I., Hourt, C. (2007). *Les bons usages d'Internet*. Paris: Librio, 80 p.
- [9] Chansel, D. (2001). *L'Europe `a l'ecran: le cinema et l'enseignement de l'histoire*. Strasbourg: Council de l'Europe, 219 p.
- [10] Chenevez, O. & Famery, P. (2005). *Faire son journal au lice'e et college*. Paris: Victoires Editions, 150 p.
- [11] CLEMI (2008). *Bilan de la formation 2007-2008..* Paris: CLEMI, 96 p,
- [12] CLEMI (2009). *Rapport d'activite' – 2008*. Paris: CLEMI, 96 p,
- [13] CLEMI de l'academie de Bordeaux (2003). *Parcours medias au college. Approaches disciplinaires et transdisciplinaires*. Bordeaux: CRDP, 168 p.
- [14] Corroy, L. (Ed.) (2008). *Les jeunes et le medias. Les raisons du succes*. Paris: CLEMI-Vuibert-INA, 268 p.
- [15] *De l'actualite'* (2008). *Russie et Etats-Unies, deux elections presidentielles passees au crible. De l'actualite'*. Revue de press des journaux scolaires et lyceens. Vol. 2. Lyce'es, p.9.
- [16] Delavaud, G. (2004). *L'enseignement de la television, penser le cinema avec la television. Enseignement du cinema et de l'audiovisuel. Etat des lieux et perspectives*. Paris: Question de communication. 2004, N 2, p.29-41.
- [17] *Enseignement du cinema et de l'audiovisuel. Etat des lieux et perspectives*. Paris: Question de communication. 2004, N 2, 242 p.
- [18] European Parliament Resolution (2008) on Media Literacy in a Digital World. 16 December

- 2008 - Strasbourg. <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0598+0+DOC+XML+V0//EN>
- [19] Fedorov, A. Development of Media Competence and Critical Thinking of University Students. Moscow: ICOS UNESCO «Information for All», 2007. 616 p.
 - [20] Fedorov, A. Media Education: History, Theory and Methods. Rostov: CVVR, 708 p.
 - [21] Fedorov, A. On Media Education. Moscow: ICOS UNESCO «Information for All», 2008..
 - [22] Fedorov, A., Chelysheva I. Media Education in Russia: Brief History of the Development. Taganrog: Cognition, 2002. 266 p.
 - [23] Frau-Meiges, D. (Ed.) (2006). L'Education aux medias. Paris: UNESCO, 205 p.
 - [24] Frau-Meiges, D. & Torrent, J. (Eds.) (2009). Mapping Media Education Policies in the World.. Paris: UNESCO, p.15-21.
 - [25] Frau-Meiges, D. & Torrent, J. Media Education Policy: Towards a Global Rationale. In: Frau-Meiges, D. & Torrent, J. (Eds.) (2009). Mapping Media Education Policies in the World.. Paris: UNESCO, p.15-21.
 - [26] Fremont, P. (Ed.) (2002). Un partenaire exemplaire: l'ecole et les medias. Paris: CLEMI.
 - [27] Fremont, P. & Bevort, E. (Eds.) (2001). Medias, violence et e'education. Paris: CNDP, 184 p.
 - [28] Girardot, J.-M. (2004). La radio en milieu scolaire. Bensancon: CRDP, 190 p.
 - [29] Gonnet, J. (2001). L'education aux medias, les controverses fecondes. Paris: Hachette – CNDP.
 - [30] Harle', M. (2004). Ecole et television: le choc des cultures. Paris: L'Harmattan, 194 p.
 - [31] Jacquinet-Delaunay, G. (2008). De la recherche en education aux medias. In: Jacquinet-Delaunay, G. & Kourti, E. (Eds.) (2008). Des jeunes et des medias en Europe. Nouveeles tendances de la recherche. Paris: L'Harmattan, p.195-210.
 - [32] Jacquinet-Delaunay, G. (Ed.) (2002). Des jeunes et les medias en Europe. Perspective de la recherche dans le monde.. Paris: L'Harmattan.
 - [33] Jacquinet-Delaunay, G. & Kourti, E. (Eds.) (2008). Des jeunes et des medias en Europe. Nouveeles tendances de la recherche. Paris: L'Harmattan, 316 p.
 - [34] Joffrin, L. (2009). Media-paranoia. Pris: Seuil, 136 p.
 - [35] Korochensky, A. «The Fifth Power»? Media Criticism in Theory and Practice of Journalism. Rostov: Rostov. State. University Press, 2003. 284 p.
 - [36] Lemoine, S. (2003). Les discours de l'intitution scolaire francaise sur l'education aux medias (1925-2000). Dissertation. Paris, 138 p.
 - [37] Les Cahiers du CREDAM. 2005. N 5. 192 p.
 - [38] Loicq, M. (2004). Pedagogie interculturelle dans l'education aux medias d'actualite'. Dissertation. Paris: Universite de Paris III – Sorbonne Nouvelle.
 - [39] Nourrison, D. et Jeunet, P. (Eds.) (2001). Cinema-Ecole: aller-retour. Saint-Etienne: Universite' de Saint-Etienne, 280 p.
 - [40] Orban de Xivry, A.-C.. (2004). L'Hebdo du Mediateur: premices d'une education aux medias pour adultes.Dissertation. Liege: Universite' de Liege.
 - [41] Pastre-Robrt, B., Dubost, M., Massit-Follea, F. (2004). Cinema pedagogique et scientifique. `A la reduverte des archives. Lyon:ENS Editions, 136 p.
 - [42] Poidevin, J. (2004). Quelles sont les articulations possibles entre l'education aux medias et les emissions de television reflexive? Dissertation. Paris: Universite de Paris III – Sorbonne Nouvelle.

-
- [43] Porcher, L. (2006). Les medias entre education et communication. Paris: CLEMI-Vuillbert-INA, 210 p.
- [44] Quignaux, J.-P. (2008). Internet, nos enfnts et nous! Paris: Bayard Edition, 64 p.
- [45] Salles, D. (2006). Des BD pour decouvrir la press. Poitpu-Charents: CRDP, 88 p.
- [46] Savino-Blind, J. (2009). 20e semain de la press et des medias dans l'ecole. Paris: CLEMI, 66 p.
- [47] Savino-Blind, J., Bevort, E., Fremont, P., Menu, B. (2008). Eduquer aux medias ca s'apprend! Paris: SNDP-CLEMI, 152 p.
- [48] Savino, J. & Marmiesse, C. (Eds.). (2005). L'Education aux medias de la maternelle au lyce'e. Paris: CNDP, 2005, 136 p.
- [49] Schmulevitch, E. (2004). Les structures de formation au cinema et `a l'audiovisuel en Russie post-sovietique. Enseignement du cinema et de l'audiovisuel. Etat des lieux et perspectives. Paris: Question de communication. 2004, N 2, p.229-234.
- [50] Sharikov, A., Fazulyanova S., Petrushkina E. Towards the Harmonization of the Media and Society (Media Sources and Media Education in Secondary Schools in Samara). Samara, 2006. 50 p.
- [51] Thiebaut, M. (2002). Pour une education 'a l'image au college. Paris: Hachette, 142 p.
- [52] Tisseron, S. (2008). Qui a peure des jeux video? Paris: Albin Michel, 170 p.

Appendix

Media Education in Russia and in France: a Comparative Analysis of the Current Stage of Development (2000-2009).

N	Media Education Situation	France	Russia
1	The Main Media Education Organizations	National State Center for Media Education (with many offices in French regions) - CLEMI - Centre de liaison de l'enseignement et des medias d'information. http://www.cleml.org Media Research Group GRREM: Group de recherche sur la relation Enfants/Medias). http://www.grrem.org Regional Association of Youth Educational Press/Association regional press enseignement jeunesse – ARPEJ: http://www.pressealecole.fr Le tout CEMEA: Screen & Children http://www.cemea.asso.fr/multimedia/enfants-medias/ APTE: Screen, Media and We. http://www.apte.asso.fr/APTE0809/index.html	Russian Association for Film and Media Education http://edu.of.ru/mediaeducation http://www.medialiteracy.boom.ru http://www.mediaeducation.boom.ru Russian Federation for Internet Education http://www.fio.ru YNPRESS Agency http://www.ynpress.com YNPRESS Media School: http://www.mediashkola.ru Portal School Press: http://portal.lgo.ru/ Screen Arts Laboratory of Russian Academy of Education http://www.art-education.ru/otd-dop-ekran.htm Media Education Laboratory of Russian Academy of Education: http://www.mediaeducation.ru Laboratory “School Mediateque” of Russian Academy of Education: http://www.ioso.ru/scmedia Social and Cultural Development Department of Taganrog State Pedagogical Institute http://www.tgpi.ru Regional Center for Media Education (Ekaterinburg): http://www.omo-ps.ru/ Ural Center for Media Culture and Media Education: http://www.urfomediacycenter.ru Siberian Association for Media Education http://tiit.tomsk.ru/home
2	Media education journals and full-text Internet media education libraries, publications	Media education journals are produced mainly through CLEMI (for example, reviews of Lyceum Press), although many French teachers and media magazines publish articles on media education from time to time. From 1992 to 2009 French media educators published dozens of monographs, textbooks, guidelines and manuals for media teachers. Some of these materials can be found on the free site of CLEMI: www.cleml.org The list of journal articles on media education is more impressive.	Russian Journal “Media Education” (print and web versions): http://www.mediagram.ru/mediaed/journal/ http://www.ifap.ru/projects/mediamag.htm http://www.edu.of.ru/mediaeducation/default.asp?ob_no=6096 http://www.edu.of.ru/medialibrary/default.asp?ob_no=34437 Journal “Education. Media. Society: the Space of Collaboration”: http://www.omo-ps.ru/ Journal “Mediatheque and the World”: http://www.rsl.ru/index.php?f=494 Open web library “Media Education”: http://edu.of.ru/medialibrary Web library “Information Literacy and Media Education”: http://www.mediagram.ru/library/ From 2000 to 2009 over 30 monographs and 20 training manuals for mass media education were issued in Russia. The list of university-oriented publications specializing in journalism, advertising, film and television is much more

			extensive.
3	The main targets of media education	– development of critical, democratic thinking on media materials, analytical skills for reading media texts of different types and genres; – development of practical skills to deal with media techniques and create own media texts (e.g., school and liceum press, Internet sites).	– development of critical, democratic thinking on media materials, skills for media texts' analysis (media text of different types and genres). – development of practical skills to deal with media techniques and create own media texts (e.g., school and liceum press, Internet sites); – development of students' aesthetic perception of the media; – protection of children's audience from media violence.
4	The main media education theories	- theory of critical thinking development; - practical media use theory; - semiotic theory; - culture studies theory;	– aesthetical theory; – practical media use theory; – theory of critical thinking development; – culture studies theory; – social and cultural theory.
5	The main media education models	- Development of critical and democratic thinking, creative media skills at all levels of education. - Practical (to study the use of media in practice) - at all levels of education. - Socio-cultural development of the personality (the development of aesthetic perception and taste, interpretation, analysis, etc.) - at all levels of education; - Educational information (the study of theory and history of media and language media), mainly at the university level.	- Development of critical and democratic thinking, creative media skills - at all levels of education. - Practical (to study the use of media in practice) - at all levels of education. -Ethical models (moral problems in media content). - Socio-cultural personality development (the development of perception and taste, critical thinking, interpretation, analysis of media texts, etc.) - at all levels of education. It can be a synthesis of theory (topics about the audience, media theories and media education), development (media motivation and technology), and practice (creative activity, media perception and analysis) (A. Fedorov). Plus, the diagnostic components to define the levels of personality development as a result of media education (motivational, contact, informational, perceptual, interpretative / evaluative, practical and creative levels); –Information about the media (the study of theory and history of the media and media language), mainly at the university level.
6	The main topics of media education lessons	media languages, media audiences, media categories, media technologies, media agencies, media representations, theory and history of media, media violence issues, etc.	media languages, media audiences, media categories, media technologies, media agencies, media representations, theory and history of the media, media violence problems, etc.
7	Grant support for media education projects	Government grants and grants of various structures of European Union, UNESCO . The number of French theses on the subject of media in the 21 st century is not more than a dozen.	Grant support from the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, the Russian Humanitarian Scientific Foundation, the Russian Foundation for Basic Research Program of the Russian President “The Support of Leading Scientific Schools of Russia”, UNESCO, several foreign funds (Open Society Institute, MION - Ino-Center, Fulbright, IREX, DAAD, Foundation Maison des Sciences de l'Homme, etc.). There are over 40 research grants received in total. Since the beginning of the 21 st century more than 40 theses on media education were published in Russia.

8	Positive and negative tendencies in media education	Media education is not compulsory (except for specialized media universities and faculties). However, the European Parliament Resolution (2008) strongly recommends the introduction of compulsory school media education (as it is already done in Canada and Australia). Media education in schools is developing quite intensively, and is integrated in the basic subjects or taught autonomously (as an optional subject). Media education in teacher training is provided mainly within special courses. In order to give new impetus to the media education movement it is necessary to consolidate all educational and media educational organizations, the media community, and implement the recommendations of the European Parliament.	There is intensive research on media education with grant support from the many Russian and foreign foundations. Media education is not compulsory (except for the universities and faculties training media professionals). Media education in schools is still poorly developed, and is integrated in the basic subjects, or taught autonomously (as an optional subject). Media education in initial and further teacher training covers a limited range of institutions. However, with the official opening (since 2002) of the new university specialization - "Media Education", there are prospects for increasing the range of higher education institutions in Russia, introducing media education in the educational process. Teacher training institutions, schools of journalism and the media community as a whole do not contribute sufficiently to the promotion of media education. Major challenges to the broad introduction of media education into teaching in Russian universities and schools appear to be primarily caused by: - the apparent media educators' lack of consistency; - a certain inertia of the administrations of a number of pedagogical universities (as is known, the regional component of university disciplines and optional training courses provide opportunities to introduce new subjects, but at present universities' academic councils very timidly provide hours for media education disciplines which are vital for intending teachers); - the traditional approach of the Russian Ministry of Education and Science focused on supporting computer and information technology training courses, leaving the urgent problems of media education unattended. Though it does not mean that Russian universities and faculties training professional media practitioners (journalists, directors, producers, managers, etc.) read the whole spectrum of academic disciplines related to the media, the situation here is quite in line with European standards. But media education of will-be teachers and school students is a matter of special concern for Russian media educators.

Acknowledgement

This article is written with the support of Foundation Maison des Sciences de l'Homme Grant (FMSH, Paris, France, 2009)

Author

Alexander Fedorov, Taganrog State Pedagogical Institute, Taganrog (Russia),
e-mail: 1954alex(at)mail.ru