

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ

№ 2 2009

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ

№ 2 2009

**Российский журнал истории, теории и
практики медиапедагогике**

Журнал основан в 2005 году.

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ № 2 2009

Российский журнал истории, теории и практики
медиапедагогике

ISSN 1994-4160 (печатная версия)

ISSN 1994-4195 (интернет-версия)

Журнал основан в 2005 году.

Периодичность – 4 номера в год.

Учредители:

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

В 2008 году журнал выпускается при поддержке Администрации
Главы Ханты-Мансийского автономного округа – Югры.

Редакционная коллегия:

А.В.Федоров
главный редактор

Л.М.Баженова	А.П.Короченский
О.А.Баранов	В.А.Монастырский
Е.Л.Варганова	С.Н.Пензин
С.И.Гудилина	Г.А.Поличко
В.В.Гура	В.С.Собкин
А.А.Демидов	Л.В.Усенко
Н.Б.Кириллова	Н.Ф.Хилько
С.Г.Корконосенко	А.В.Шариков

Адрес редакции:

Ассоциация кинообразования и медиапедагогике
России, 109542, Москва,
Рязанский проспект, д.99, офис У-430.

e-mail: tina5@rambler.ru

<http://edu.of.ru/mediaeducation>

<http://edu.of.ru/medialibrary>

<http://www.medialiteracy.boom.ru>

<http://www.mediaeducation.boom.ru>

Статьи для публикации в журнале принимаются только по
электронной почте.

© журнал «Медиаобразование»

Информационная поддержка:

Портал Бюро ЮНЕСКО в Москве

<http://www.unesco.ru/rus/pages/bythemes/stasya29062005124316.php>

Портал МОО ВПП ЮНЕСКО

«Информация для всех» <http://www.ifap.ru>

Портал «Информационная грамотность и
медиаобразование» <http://www.medigram.ru>

СОДЕРЖАНИЕ**Актуальные новости**

Вслед за Таганрогским государственным
педагогическим институтом Дальневосточный
государственный университет открыл
специализацию «Медиаобразование».....с.4
Медиаобразование для педагогов: становление
традиции.....с.6.

Теория медиаобразования

Федоров А.В. Эволюция российских научных
исследований в области медиаобразования.....с.10.

Практика медиаобразования

Баранов О.А. Интеграция деятельности учащихся
различных возрастных групп по формированию их
медиакомпетентности.....с.65.

Турик Л.А. Медиаобразование и
технологическая работа с медиатекстом на
занятиях со школьниками.....с.77.

Чельшева И.В. Анализ культурной мифологии
аудиовизуальных медиатекстов на занятиях в
студенческой аудитории (на материале фильмов
мелодраматического жанра).....с.87.

Чельшева И.В. Сюжетный/повествовательный
анализ аудиовизуальных медиатекстов на
занятиях в студенческой аудиториис.99.

Мурюкина Е.В. «Красный шар» А.Ламориса
в гостях у участников медиаклуба.....с.114.

Учебные программы

Чельшева И.В. Программа
медиаобразовательных курсов повышения
квалификации для педагогических кадров
«Основы медиаобразования».....с.119.

Книжная полка

Михалева Г.В. Медиакультура – зеркало эпохи
глобального информационного общества.....с.127.
Интервью с И.А.Фатеевой.....с.132.

Актуальные новости

Вслед за Таганрогским государственным педагогическим институтом Дальневосточный государственный университет открыл специализацию «Медиаобразование»

Институт педагогики и образования Дальневосточного государственного университета, кафедра социальной педагогики и управления образованием с 2008-2009 учебного года открыл новую специализацию «Медиаобразование».

Ни для кого не секрет, что мы живем в быстро меняющемся мире. Современную эпоху справедливо называют информационной эрой. Это время рождения Интернет, новых информационных технологий, стремительного внедрения электроники во все сферы жизни. По некоторым данным, за последние пять лет XX века объем только телевизионного вещания в мире увеличился в 600 раз. Уже выросло поколение, для которого компьютер включен в бытовую среду, формирующую, наряду с телевизором, сознание буквально с рождения.

Лавинообразное нарастание информационных потоков приводит к небывалой в истории человечества ситуации: сегодня приходится признать, что зачастую не человек управляет информацией, а информация управляет человеком.

Как не потеряться в океане разнообразной, подчас противоречивой и не всегда достоверной информации? Как научиться управлять ею и на этой основе выстраивать успешную профессиональную карьеру? Наконец, как реализовать те огромные возможности для развития, творчества и самовыражения, которые предоставляют современные информационные технологии?

На эти и другие вопросы призвана ответить молодая, интенсивно развивающаяся область науки и практики – медиаобразование, перед которой стоят непростые задачи изучения закономерностей взаимодействия человека и средств массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео, Интернет и т.д.).

С одной стороны, нужно научить людей, и прежде всего, подрастающее поколение, анализировать, критически осмысливать получаемую через СМИ информацию (рекламное сообщение, телепередача, фильм, статья и др. виды медиатекстов), отвечая на вопросы: Кто является заказчиком этой информации? Какие применены специальные технологии эмоционального воздействия на аудиторию? Какого эффекта добивались создатели медиатекста и какого достигли?

Необходимо привитие навыков самостоятельного составления медиатекстов с помощью современных технических средств и технологий,

без чего сегодня невозможна эффективная деятельность ни в одной из профессиональных сфер.

Обретенная таким образом медиаграмотность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернета... А кто владеет информацией – владеет миром.

Огромный интерес к проблемам медиаобразования во всем мире связан с осознанием того, что жизнь в эпоху информационных технологий и бума массовых коммуникаций требует от подрастающего поколения медиаграмотности не в меньшей степени, чем традиционной грамотности. В последнее десятилетие XX века в ряде развитых стран, таких как Великобритания, США, Франция, Германия, медиаобразование стало одним из ключевых направлений государственной политики; специалистов по медиапедагогике готовят в учебных заведениях.

В нашей стране эта тема также становится все более актуальной, и в 2002 году, с открытием соответствующей вузовской специализации, медиапедагогика в России впервые за всю свою историю обрела официальный статус.

Увидев широкие перспективы нового поля деятельности, эту специализацию начали внедрять у себя передовые педагогические вузы России, в том числе (единственный на Дальнем Востоке) Институт педагогики и образования ДВГУ.

Получение специализации «медиаобразование» позволит современной молодежи быть востребованной в различных областях профессиональной деятельности. Поле деятельности специалиста по медиаобразованию огромно. Это сфера образования, различные области деятельности, связанные с искусством и культурой, культурно-массовой работой, организацией образования взрослых, нуждающихся в повышении медиаграмотности... А возможности для применения полученных знаний «внутри» других видов профессиональной деятельности (в том же рекламном бизнесе) вообще не ограничены.

Сегодня же количество специалистов в области медиаобразования несоизмеримо мало в сравнении с объективно существующими потребностями общества в квалифицированных специалистах такого рода. Именно поэтому выпускника кафедры социальной педагогики и управления образованием ИПиО, получившего специализацию «медиаобразование», ждут широкие возможности реализации профессиональных знаний в условиях современных мировых тенденций развития медиакоммуникационных технологий.

По всем вопросам обращаться на кафедру социальной педагогики и управления образованием ИПиО по адресу: ул. Экипажная, 18, каб. 414, тел. 517-412, доп. 414, e-mail: soc-ped@mail.ru

(источник: http://ipo.wl.dvgu.ru/novosti/2008/novosti28a_04.htm)

Медиаобразование для педагогов: становление традиции

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

Региональный центр медиаобразования в Екатеринбурге существует сравнительно недавно. Его активная деятельность - создание фильмов, телевизионных познавательных программ и проектов для детей и молодежи, выпуск (с 2007 года) журнала «Образование Медиа Общество: пространство сотрудничества» и т.д., - обрела широкую известность. Еще одна зарождающаяся традиция – проведение медиаобразовательных курсов и семинаров для педагогических кадров Урала.

В декабре 2008 года по инициативе Регионального центра медиаобразования в Екатеринбурге, которым руководит А.Р. Кантор, были организованы уже вторые по счету курсы повышения квалификации педагогических кадров Свердловской области. Слушателями этих курсов стали учителя-предметники, работники дополнительного образования, представители администрации школ из многих уральских городов – Екатеринбурга, Качканара, Верхней Пышмы и др. Программа курсов включала несколько модулей, посвященных теоретическим, методическим и практическим аспектам медиаобразования. Введение модульной системы позволило педагогам ознакомиться с широким кругом интересующих их вопросов, принять участие в тренингах, заседаниях «круглых столов», интерактивных семинарах, поучаствовать в работе творческой мастерской, ознакомиться с медиаторством школьников и т.д.

С основами медиаобразования слушателей знакомили медиапедагоги из Москвы, Екатеринбурга, Таганрога. Например, кандидат философских наук, президент ЮНПРЕСС С.Б.Цымбаленко познакомил аудиторию с проблемами влияния информационного пространства на современное молодое поколение, с возможностями взаимодействия разных поколений в процессе социализации, представил анализ опыта экспериментальных исследований и практического моделирования в области медиаобразования на материале прессы.

Ярким событием стало выступление известного уральского мультипликатора, художника, создателя и руководителя детской студии анимации «Аттракцион», Члена Союза кинематографистов России, дипломанта международных конкурсов и фестивалей, С.С.Айнутдинова. Он раскрыл слушателям курсы тайны создания анимационных фильмов, поделился опытом работы студии, познакомил с различными технологиями создания мультипликационных фильмов и т.п. Интерес аудитории вызвала демонстрация и обсуждение фильмов детской студии «Аттракцион».

Автор этих строк также принимала участие в работе курсов. Вниманию педагогов были представлены актуальные проблемы отечественного медиаобразования, основные теоретические и методические подходы к медиаобразованию. Особое внимание было уделено изучению форм, методов, практических приемов и технологий современной медиапедагогике, в процессе изучения которых аудитория получила возможность овладеть практическими умениями анализа и подготовки медиатекстов различных видов и жанров. Изучение теоретических, методических и практических основ медиаобразования школьников позволило слушателям овладеть базовыми навыками разработки и создания медиаобразовательных проектов для дальнейшего применения в практической деятельности.

Сочетание аудиторных занятий, основанных на лекционных и практических формах освоения учебного материала, использование примеров и ситуаций из собственного педагогического опыта слушателей и выполнение самостоятельной работы – все это было ориентировано на активизацию полученных теоретических знаний и освоение методического инструментария в реальную практику для решения конкретных медиаобразовательных проблем. В процессе занятий слушатели участвовали в работе «круглых столов», где обсуждались важные вопросы реализации потенциальных возможностей медиаобразования для образования, развития и воспитания подрастающего поколения.

Интерес у аудитории вызвал интерактивный семинар на материале современной медийной рекламы. Этот вид работы представлял собой полилоговую форму закрепления и углубления полученных знаний: слушатели заранее подготовили презентации и анализ рекламных медиатекстов. В результате совместной дискуссии педагоги овладели основами анализа аудиовизуальных медиатекстов, составили рейтинг представленных презентаций, приняли участие в творческих заданиях, направленных на развитие полноценного восприятия аудиовизуальных медиатекстов (предлагали свои варианты озвучивания, прогнозировали успех той или иной рекламы и т.д.).

Работая в творческой мастерской, слушатели овладевали приемам анализа и критического осмысления аудиовизуальных медиатекстов на примере мультипликационных фильмов для детей и взрослых. В процессе работы ими были освоены разнообразные формы творческих, игровых заданий, конкурсов, применение которых возможно как в учебной, так и внеклассной работе со школьниками разных возрастных групп.

В процессе освоения учебной программы нами использовались групповые, индивидуальные и коллективные формы работы над медиаобразовательными проектами, проводилась практика ролевых и имитационных игр на медиаматериале, анализ и обсуждение медиатекстов различных видов и жанров.

Аудитории был предоставлен учебно-методический комплекс, в который были включены электронные версии книг (монографий, учебных пособий по медиаобразовательной тематике, журналов «Медиаобразование», а также

текстовые и презентационные материалы по основным разделам занятий). Предоставленное сопровождение позволило аудитории составить методическое портфолио слушателя, которое одновременно было формой аутентичного оценивания хода и результатов работы с учебным содержанием программы: основными понятиями медиаобразования, его стратегическими целями, задачами; теоретическими подходами к медиаобразованию; моделями современного медиаобразования; ролью и значением медиаобразования в жизни современного подрастающего поколения; медиаобразовательными методиками в учебно-воспитательном процессе; основными показателями развития медиакомпетентности.

Особую ценность представляли практические разработки медиаобразовательных проектов, которые подготовили слушатели. Эти проекты они выполняли в рамках своей педагогической деятельности. К примеру, учителя-предметники подготовили разработки интегрированных уроков по химии, информатике, литературе и т.д.; педагоги дополнительного образования включили медиаобразовательные элементы в работу кружков и студий, а методисты разработали модули подготовки педагогических кадров к внедрению медиаобразования в учебно-воспитательный процесс. Защита проектов сопровождалась обсуждением в аудитории, многие разработки отличались оригинальностью и новизной.

Безусловно, подготовка медиаобразованных педагогов – важная задача сегодняшнего дня, и ее решение возможно при условии соответствующей подготовки специалистов в педагогическом вузе. Однако до сих пор остается открытым вопрос реализации потенциальных возможностей медиаобразования тех педагогов, которые уже окончили свое обучение в вузе и приступили к педагогической деятельности. И одним из путей здесь может стать повышение квалификации педагогических кадров, знакомство с теорией, историей и практикой отечественной и зарубежной медиапедагогики, формах и методах интегрированного, специального или факультативного медиаобразования.

Эволюция российских научных исследований в области медиаобразования *

(по материалам собрания авторефератов диссертаций на сайте электронной научной библиотеки «Медиаобразование»

<http://edu.of.ru/medialibrary>)

*А.В.Федоров,
доктор педагогических наук, профессор*

* Данная статья написана при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ, проект № 08-06-12103в «Подготовка и создание электронной научной библиотеки «Медиаобразование». Научный руководитель проекта – доктор педагогических наук, профессор А.В.Федоров).

Введение

«Российская педагогическая энциклопедия» определяет медиаобразование (англ. media education от лат. media - средства) как направление в педагогике, выступающее за изучение «закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.). Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств» [Российская педагогическая энциклопедия. М., 1993. С.555]. Особую значимость развитию медиапедагогике придает относительно недавняя (2002 год) официальная регистрации УМО Министерства образования и науки РФ новой вузовской специализации «Медиаобразование» под номером 03.13.30, практическое внедрение которой с 2002 года началось в Таганрогском государственном педагогическом институте. Эта инициатива уже подхвачена несколькими российскими вузами (в Екатеринбурге, во Владивостоке и др. городах).

Опираясь на полнотекстовое собрание авторефератов диссертаций на сайте электронной научной библиотеки «Медиаобразование» (<http://edu.of.ru/medialibrary>), попробуем проследить эволюцию взглядов отечественных ученых, путем сравнительного анализа выявить конкретные механизмы, породившие существенные изменения в тематике, моделях, теоретических подходах, задачах, отраженных в данных исследованиях, что, бесспорно, послужит серьезным подспорьем как для дальнейшего развития исследований, так и для повышения эффективности современного медиаобразовательного процесса в российских вузах и иных учебных заведениях.

Список диссертаций российских авторов, посвященных тематике медиаобразования, за последние полвека насчитывает 167 названий. Из них около 70 диссертаций (включая 13 докторских) защищены за последние 10 лет. При этом динамика защит диссертаций по теме медиаобразования выглядит следующим образом: с 1950 по 1959 годы было защищено 6 диссертаций; с 1960 по 1969 – 15; с 1970 по 1979 – 22; с 1980 по 1989 – 34; с 1990 по 1999 – 30; с 2000 по 2008 годы – 60. Таким образом, за исключением некоторого спада (объяснимого общим падением количества научных исследований во всех науках) в 90-е годы прошлого века, легко проследить последовательное увеличение количества диссертаций медиаобразовательной ориентации. При этом число диссертаций по тематике медиаобразования в первом десятилетии XXI вдвое превысило соответствующий уровень 90-х годов XX века.

Не стоит также забывать о сотнях российских диссертационных исследований по тематике информационной грамотности / культуры. В силу определенной размытости терминологии [см. наш анализ проблемы в монографии: Федоров, 2007] данные исследования часто дублируют медиаобразовательные, опираясь в основном на практико-утилитарные и информационно-образовательные модели обучения. Однако, учитывая специфику созданной нами электронной библиотеки «Медиаобразование», мы не включили в нее авторефераты с четко выраженной тематикой информационной грамотности / культуры.

Среди исследований в области медиаобразования мы выделили научные труды, опирающиеся на следующие основные теоретические концепции: эстетическую; протекционистскую; практическую; идеологическую; развития критического мышления; культурологическую; социокультурную и др.

С целью последующего анализа мы предложили условную систему классификации теоретических моделей медиаобразования, разработанных в исследованиях российских ученых 1960-2008 годов:

- практико-утилитарные модели (практическое изучение и применение медиатехники в качестве технических средств обучения и/или создания медиатекстов разных видов и жанров),
- эстетические модели (ориентированные, прежде всего, на развитие художественного вкуса и анализ лучших произведений медиакультуры),
- воспитательно-этические модели (рассмотрение моральных, психологических, идеологических, религиозных, философских проблем на материале медиа),
- социокультурные, культурологические модели (социокультурное, культурологическое развитие творческой личности в плане восприятия, воображения, зрительной памяти, интерпретации, анализа, критического мышления по отношению к медиатекстам любых видов и жанров и т.д.
- образовательно-информационные модели (изучение теории и истории медиа и медиаобразования, языка медиакультуры и т.д.).

В настоящее время в науковедении анализ состояния российских научных исследований в области медиаобразования разработан явно недостаточно. Разумеется, в разных странах мира были проведены исследования, затрагивающие проблемы медиаобразования студентов и школьников (в России: О.А.Баранов, Л.С.Зазнобина, С.Н.Пензин, А.В.Спичкин, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров и др.; в Британии К.Бэзэлгэт, Д.Бэкингам, Л.Мастерман, Э.Харт и др.; в Германии: Б.Бахмаер, Х.Нейзито и др.; во Франции: Э.Бевор, Ж.Гонне, Ж.Жакино и др.).

Однако эти исследования, как правило, имели либо характер анализа исторических этапов развития медиаобразовательного движения в России и на Западе (А.А.Новикова, А.В.Федоров, А.В.Шариков, И.В.Челышева и др.), либо теории и методики конкретного внедрения медиаобразования в учебный процесс школы и вуза (К.Бэзэлгэт, Д.Бэкингам, Л.Мастерман, Э.Харт, Л.М.Баженова, О.А.Баранов, Е.А.Бондаренко, С.И.Гудилина, А.А.Журин, Л.А.Иванова, Н.Б.Кириллова, С.Н.Пензин, Е.С.Полат, Г.А.Поличко, А.В.Спичкин, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров, М.Н.Фоминова, Н.Ф.Хилько и др.) и не претендовали на науковедческий аспект целостного анализа состояния российских научных исследований в области медиаобразования.

Зарубежные ученые (К.Бэзэлгэт, Д.Бэкингам, Ж.Гонне, Ж.Жакино, Л.Мастерман, Б.Туфте, Э.Харт и др.) неоднократно обращались к сравнительному анализу исследований в области медиаобразования, но ограничивались изучением только опыта ведущих западных стран. В зарубежных исследованиях Россия как бы выводилась за скобки мирового медиаобразовательного процесса...

К примеру, «гуру» мировой медиапедагогике – Л.Мастерман сделал убедительный анализ процесса медиаобразования в современном мире (анализ «предохранительной» или «защитной» концепции в медиаобразовании, «семиотического» подхода и т.д.). Отвергая популярное в России эстетически ориентированное медиаобразование (призванное научить аудиторию любить шедевры медиакультуры и отвергать «низкопробные» опусы), Л.Мастерман убежден, что убедительных критериев эстетического качества медиатекстов не существует, поэтому надо развивать не эстетическую модель медиаобразования, а «критическое мышление» и «критическую автономию» аудитории: учить ее понимать, кто и зачем создает медиатексты, на какой эффект воздействия/влияния они рассчитаны и т.д. Думается, тут во взглядах Л.Мастермана можно обнаружить близость к так называемой «идеологической» концепции медиаобразования («ищи, кому это (т.е. медийная информация) выгодно?»).

Глобализационные тенденции в медиакультуре и медиаобразовании постепенно приводят к тому, что традиционные позиции эстетически ориентированного медиаобразования становятся в России менее прочными, в то время, как социокультурные, культурологические подходы, напротив, все чаще занимают доминирующее положение.

Вместе с тем, некоторые российские исследователи и педагоги все еще не видят разницы между медиаобразованием и использованием

информационных технологий, дистанционного обучения, медийной техники в учебном процессе школы и вуза...

Вот почему нам кажется столь важным сравнительный анализ эволюции развития российских научных исследований в области медиаобразования в соотнесении с мировым научным опытом, в контексте социально-экономического развития общества, глобализации образовательного процесса, государственной и корпоративной позиции по отношению к движению медиаобразования. Как важен прогноз дальнейшего развития, усовершенствования и коррекции исследований в области медиаобразования в России.

Теоретические модели медиаобразования

Анализ содержания авторефератов созданной нами электронной библиотеки «Медиаобразование» (<http://edu.of.ru/medialibrary>) показал, что вплоть до начала XXI века наблюдался своего рода лидирующий паритет между практико-утилитарными и эстетическими моделями, используемыми в диссертационных исследованиях по медиаобразовательной тематике. В среднем 29,2 % исследований с 1960 по 2008 годы опирались на практико-утилитарные модели, и 25,5% - на эстетические. Эта же тенденция хорошо прослеживается нами и на эмпирическом уровне деятельности российских педагогов [Федоров, 2005b, с.259-277], традиционно, еще с 20-х годов XX века разделенных на две большие, примерно равные по численности группы: эстетически и практически ориентированных по отношению к медиа.

Остальные модели в качестве базы медиаобразовательных исследований использовались до 2000 года значительно реже: социокультурные, культурологические (20,8%), воспитательно-этические (9,9%). Резкое повышение интереса к социокультурным и культурологическим моделям медиаобразования (65% от общего числа исследований 2000-2008 годов) возникло в нашей стране только в XXI веке, когда вследствие интенсивного международного обмена научными идеями в России повысилась доля междисциплинарных исследований, связанных с широким социокультурным и культурологическим контекстом.

Что же касается информационно-образовательных моделей, то их элементы присутствуют почти во всех медиапедагогических исследованиях 1960-2008 годов, однако нам не удалось выделить их в качестве доминирующих.

Конечно, предложенная нами классификация медиаобразовательных моделей носит условный характер, так как в исследованиях часто наблюдаются диффузионные процессы совмещения нескольких типов моделей (например, эстетической и воспитательно-этической).

Кроме того, анализ результатов проведенного нами международного опроса экспертов в области медиаобразования [Fedorov, 2003; Федоров, 2005a] доказал, что данные, отраженные в таблице 1, характерны именно для России, так как на Западе спектр доминирующих моделей более широк и включает также, к примеру, семиотическую модель медиаобразования,

непопулярную на российских просторах (что и подтвердилось данными таблицы 2).

Таблица 1. Теоретические модели, используемые в российских диссертационных исследованиях по медиаобразовательной тематике 1960-2008 годов

№	Доминирующие теоретические модели, используемые в российских диссертационных исследованиях	Число диссертаций по тематике медиаобразования				
		1960-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2008
1	Практико-утилитарные	6	9	11	9	12
2	Эстетические	6	8	11	10	6
3	Воспитательно-этические	1	4	5	0	3
4	Социокультурные, культурологические	2	1	7	11	39
5	Информационно-образовательные	0	0	0	0	0
	Всего диссертаций: 161	15	22	34	30	60

Теории медиаобразования

В ходе анализа авторефератов электронной библиотеки «Медиаобразование» нам удалось конкретизировать теории медиаобразования, доминировавшие в российских диссертационных исследованиях 1960-2008 годов. Здесь прослеживаются четкие совпадения процентных соотношений (29,2% и 25,5%) отмеченных ранее ведущих теоретических моделей – практико-утилитарных и эстетических - с соответствующими практической и эстетической теориями медиаобразования. Суммарный процент (15,5% + 21,7% = 37,2%) значимости культурологической и социокультурной теорий также равен проценту обозначенных в таблице 1 соответствующих моделей.

Значимость остальных медиаобразовательных теорий, выделенных в качестве лидирующих российскими исследователями периода 1960-2008 годов, колеблется в довольно узком диапазоне - от 0,0% до 7,4%, что доказывает их слабую популярность.

При этом низкую распространенность теории развития критического мышления (она доминировала только в 3,1% исследований по тематике медиаобразования) можно объяснить тем, что развитие именно *критического* мышления в советский период, мягко говоря, не поощрялось правящим режимом, как, впрочем, и использование семиотических подходов в педагогике.

На этом фоне можно было бы предположить, что в советские времена должна была лидировать идеологическая теория медиаобразования. Однако анализ данных таблицы 2 и текстов авторефератов доказывает, что ученые-медиапедагоги на протяжении всего советского периода 1960-1991 годов стремились по возможности уйти от идеологической составляющей: ограничиваясь парой ритуально «партийных» фраз во введении, они в своих исследованиях опирались, прежде всего, на практическую и эстетическую теории медиаобразования. В итоге идеологическую теорию как базовую нам удалось четко выделить только в 7,4% диссертационных исследований.

Довольно популярная у педагогов-практиков предохранительная / защитная теория медиаобразования (по данным проведенного нами в 2005 году опроса таганрогских учителей 38,5% процентов из них считают ее важнейшей) в проанализированных нами авторефератах диссертационных исследований была поддержана всего одной работой (0,6%). В целом это отражает общемировую тенденцию: вот уже полвека у ученых-исследователей данная теория не пользуется популярностью, хотя ее сторонников гораздо больше среди обычных школьных учителей, особенно религиозно настроенных.

Релятивистская теория «потребления и удовлетворения» потребностей аудитории также не нашла поклонников среди российских исследователей в области медиаобразования 1960-2008 годов. Оно и понятно: российские медиапедагоги никогда не ставили себе задачи механически подстраиваться под стихийно сложившиеся интересы, вкусы и умения аудитории, напротив, речь всегда шла о приоритете развития личности учащегося.

Таблица 2. Теории медиаобразования, доминирующие в российских диссертационных исследованиях 1960-2008 годов

№	Доминирующие теории медиаобразования, используемые в российских диссертационных исследованиях	Число диссертаций по тематике медиаобразования				
		1960-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2008
1	Теория развития критического мышления	0	0	2	0	3
2	Культурологическая теория	2	1	2	5	15
3	Социокультурная теория	0	0	5	6	24
4	Семиотическая теория	0	0	0	0	0
5	Практическая теория (с опорой на обучение практическим умениям работы с медиатехникой)	6	9	11	9	12
6	Эстетическая / художественная теория	6	8	11	10	6
7	Идеологическая теория	1	4	5	0	2
8	Теория «потребления и удовлетворения» потребностей аудитории	0	0	0	0	0
9	Предохранительная / защитная теория	0	0	0	0	1
	Всего диссертаций: 161	15	22	34	30	60

С целью сравнения степени значимости теорий медиаобразования в российских диссертационных исследованиях 1960-2008 годов по отношению к результатам проведенного нами ранее международного опроса экспертов [Fedorov, 2003; Федоров, 2005а] была составлена таблица 3.

Анализ данных этой таблицы привел нас к выводу, что в реальности наблюдается довольно значительный зазор между степенью значимости теорий медиаобразования в российских диссертационных исследованиях 1960-2008 годов по сравнению с результатами международного опроса экспертов (2003 года). В то время как эксперты в области медиаобразования на первое место по значимости вывели теорию развития критического мышления (84,6%), она все еще слабо отражена в российских диссертационных исследованиях (1,2%). Причины такого дисбаланса описаны нами выше: в демократическом обществе развивать критическое мышление граждан легче, чем в авторитарном.

Реальная значимость социокультурной и культурологической теорий в российских медиаобразовательных исследованиях оказалась также заниженной по сравнению с приоритетами международных экспертов. Достаточно популярные у экспертов семиотическая теория медиаобразования (57,7% приоритетности) и теория «потребления и удовлетворения» потребностей аудитории (30,8%) оказалась фактически обойденной вниманием в российских диссертационных исследованиях.

Разница в подходах экспертов и авторов российских диссертационных исследований 1960-2008 годов хорошо видна также на примере практической и эстетической теорий медиаобразования. В российских исследованиях практическая (29,2%) и эстетическая (25,5%) теории медиаобразования делят между собой первое и второе места по значимости, в то время как эксперты опускают их на 5-6 места приоритетности (хотя и с большей процентной долей поддержки).

В отличие от более плюралистично настроенных международных экспертов, выбирающих разнообразный спектр медиаобразовательных теорий, российские исследователи в большей степени сконцентрированы (по крайней мере, так было вплоть до начала XXI века) на эстетической и практической теориях медиаобразования.

Вопреки настороженно относящимся к идеологии (в силу ее избыточности в жизни советского государства 1960-1991 годов) российским исследователям, 38,5% международных экспертов назвало идеологическую теорию медиаобразования в качестве важной и приоритетной.

Единство взглядов российских исследователей и международных экспертов проявилось, пожалуй, только в том, что предохранительная теория медиаобразования получила у них минимальную поддержку (от 0,6% до 15,4% голосов), то есть и тем, и другим педагогическая концентрация на защите аудитории от вредных медийных влияний не показалась перспективной.

Что касается столь популярных на Западе культурологической и социокультурной теорий, то они в России набирают силу только в последние десять лет...

Таблица 3. Степень значимости теорий медиаобразования в российских диссертационных исследованиях 1960-2008 годов по сравнению с результатами международного опроса экспертов (2003 года)

№	Доминирующие теории медиаобразования	Процент степени значимости целей медиаобразования	
		По мнению международных экспертов в области медиаобразования	В российских диссертационных исследованиях 1960-2008 годов
1	Теория развития критического мышления	84,6%	3,1%
2	Культурологическая теория	69,2%	15,5%
3	Социокультурная теория	65,4%	21,7%
4	Семиотическая теория	57,7%	0,0%
5	Практическая теория	50,0%	29,2%
6	Эстетическая / художественная теория	46,1%	25,5%

7	Идеологическая теория	38,5%	7,4%
8	Теория «потребления и удовлетворения» потребностей аудитории	30,8%	0,0%
9	Предохранительная / защитная теория	15,4%	0,6%

Задачи медиаобразования

Анализ авторефератов из собрания электронной библиотеки «Медиаобразование» показал (таблица 4), что в целом за период с 1960 по 2008 год в российских диссертационных исследованиях по медиаобразовательной тематике лидировала задача развития знаний социальных, культурных, политических, этических, психологических, экономических смыслов и подтекстов медиатекстов. Эта задача, чрезвычайно важная как для культурологической, социокультурной, так и для эстетической, воспитательно-этической моделей медиаобразования, доминировала в 54,6% научных работ. На втором месте (46,6%) оказалась задача обучения человека экспериментировать с различными способами технического использования медиа, создавать медиапродукты/тексты (ключевая задача для реализации практико-утилитарной модели медиаобразования). На третьем и четвертом местах по значимости оказались задачи развития способностей к восприятию, оценке, пониманию, анализу медиатекстов (37,2%) и обучения декодированию медиатекстов/сообщений (31,6%), доминирующие практически во всех медиаобразовательных моделях кроме практико-утилитарной.

На последних местах оказались такие задачи, как развитие способностей к критическому мышлению (11,8%) и подготовка людей к жизни в демократическом обществе (4,9%). При этом в качестве значимой последняя задача стала проявляться в российских диссертационных исследованиях только в XXI веке. Да и развитие способностей к критическому мышлению вплоть до недавнего времени было слабо акцентировано в диссертациях медиаобразовательной тематики.

Анализ данных таблицы 4 приводит к выводу о том, что такие умеренно востребованные в нашей стране периода 1960-1999 годов задачи диссертационных исследований, как знания по теории и истории медиа и медиакультуры, с началом XXI века набирают существенный вес (эти задачи доминируют в 70% из 60 диссертаций по теме медиаобразования в период 2000-2008 годов, в то время, как в период с 1970 по 1999 годы этот процент не превышал 40%). Этот феномен можно, вероятно, объяснить тем, что после длительного периода осмысления эмпирического медиаобразовательного опыта настало время для исследователей систематизирующего, обобщающего, страноведческого, науковедческого характера. Неслучайно, что именно с 2000 года в России были успешно защищены диссертации по истории российского и зарубежного медиаобразования [Новикова, 2000; Чельшева, 2002; Худолеева, 2006; Колесниченко, 2007; Печинкина, 2008 и др.]

Таблица 4. Задачи медиаобразования, доминирующие в российских диссертационных исследованиях 1960-2008 годов *

№	Доминирующие в российских диссертационных исследованиях задачи медиаобразования	Число диссертаций по тематике медиаобразования:				
		1960-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2008
1	Развивать способности к критическому мышлению	0	4	5	3	7
2	Развивать способности к восприятию, оценке, пониманию, анализу медиатекстов	6	8	12	8	26
3	Готовить людей к жизни в демократическом обществе	0	0	0	0	8
4	Развивать знания социальных, культурных, политических, этических, психологических, экономических смыслов и подтекстов медиатекстов	3	10	19	14	42
5	Обучать декодированию медиатекстов/сообщений	4	7	9	8	23
6	Развивать коммуникативные способности личности	3	5	8	9	20
7	Развивать способности к эстетическому восприятию, оценке, пониманию медиатекстов, к оценке эстетических качеств медиатекстов.	6	8	11	12	9
8	Обучать человека самовыражаться с помощью медиа	1	1	7	9	5
9	Обучать человека экспериментировать с различными способами технического использования медиа, создавать медиапродукты/тексты.	8	9	16	16	26
10	Давать знания по теории медиа, медиакультуры, медиаобразования	6	4	4	4	22
11	Давать знания по истории медиа, медиакультуры, медиаобразования	9	5	6	5	20
	Всего диссертаций: 161	15	22	34	30	60

* в каждом исследовании выделялось несколько доминирующих задач.

Анализ данных таблицы 5 показал расхождения степени значимости задач медиаобразования в российских диссертационных исследованиях 1960-2008 годов по сравнению с результатами международного опроса экспертов [Fedorov, 2003; Федоров, 2005a]. Самые существенные расхождения обнаружились по прогнозируемым позициям: это задачи развития способности к критическому мышлению (первое место в приоритетах экспертов и десятое в российских диссертационных исследованиях) и подготовке людей к жизни в демократическом обществе (третье место в приоритетах экспертов и последнее – одиннадцатое место в российских диссертационных исследованиях). Конечно, при рассмотрении периода последних десяти лет такого рода дисбаланс несколько сокращается, однако в целом нельзя не признать, что в среде российских педагогов-исследователей медиаобразования эти задачи пока не стали приоритетными.

С другой стороны, в российских авторефератах диссертаций на первое место вышла задача развития знаний социальных, культурных, политических, этических, психологических, экономических смыслов и подтекстов медиатекстов, которая на самом деле не может быть полноценно выполненной без развития критического мышления аудитории. Таким образом, можно высказать предположение о многократном латентном включении задачи развития критического мышления в российских исследованиях 1960-2008 годов.

Наиболее близкими оказались позиции экспертов и российских медиапедагогов-исследователей по отношению к задачам обучения

декодированию медиатекстов (4-5 места по значимости), развития коммуникативных способностей личности (6 место по значимости), развития способностей к эстетическому восприятию, оценке, пониманию медиатекстов, к оценке эстетических качеств медиатекстов (5 и 7 места по значимости), обучения человека самовыражаться с помощью медиа (8-9 места по значимости).

Любопытно, что при практическом совпадении процентов сторонников приоритетности задачи обучения экспериментировать с различными способами технического использования медиа, создавать различные медиапродукты/тексты (50,0% у международных экспертов и 46,6% у российских исследователей), у россиян данная задача оказывается в таблице 5 на втором месте, тогда как у экспертов – только на девятом...

Таблица 5. Степень значимости задач медиаобразования в российских диссертационных исследованиях 1960-2008 годов по сравнению с результатами международного опроса экспертов (2003 года)

№	Доминирующие задачи медиаобразования	Процент степени значимости задач медиаобразования	
		По мнению экспертов в области медиаобразования	В российских диссертационных исследованиях 1960-2008 годов
1	Развивать способности к критическому мышлению	84,3%	11,8%
2	Развивать способности к восприятию, оценке, пониманию, анализу медиатекстов	68,9%	37,2%
3	Готовить людей к жизни в демократическом обществе	61,9%	4,9%
4	Развивать знания/понимание социальных, культурных, политических, этических, психологических, экономических смыслов и подтекстов медиатекстов	61,5%	54,6%
5	Обучать декодированию медиатекстов/сообщений	59,4%	31,6%
6	Развивать коммуникативные способности личности	57,3%	27,9%
7	Развивать способности к эстетическому восприятию, оценке, пониманию медиатекстов, к оценке эстетических качеств медиатекстов.	54,9%	28,5%
8	Обучать человека самовыражаться с помощью медиа	53,85%	14,3%
9	Обучать человека экспериментировать с различными способами технического использования медиа, создавать медиапродукты/тексты.	50,0%	46,6%
10	Давать знания по теории медиа и медиакультуры, медиаобразования	47,9%	24,8%
11	Давать знания по истории медиа, по истории медиакультуры, медиаобразования	37,8%	27,9%

Медийный материал

Анализ авторефератов 1960-2008 годов позволил нам составить таблицу 6, данные которой показывают, что вплоть до начала 90-х годов прошлого века наиболее популярным медийным материалом, используемым в российских диссертационных исследованиях по медиаобразовательной тематике, был кинематограф: в среднем 62% исследований с 1960 по 1989 годы были построены на кинематографическом материале. Более скромные позиции занимали телевидение, радио, звукозапись (25%), пресса (7%), синтез нескольких видов медиа (7%) и иные медиа (4%).

Это свидетельствует о том, что, несмотря на интенсивное развитие телевидения, в 1960-1980 годах оно казалось менее привлекательным для российских исследователей, ориентированных на эстетическую модель медиаобразования (а это была третья часть всех медиаобразовательных исследований того периода), и, следовательно, - на виды медиа, максимально связанные с искусством, художественной сферой, то есть в первую очередь – на киноискусство.

С другой стороны, сторонники практико-утилитарные моделей медиаобразования в 1960-1980 годах также не спешили переключиться на относительно новый для того периода вид медиа – телевидение, предпочитая опираться на более привычный материал учебного кино.

На первый взгляд, удивляет относительно слабое присутствие в отечественных диссертационных исследованиях 1960-2008 годов такого популярного еще с 20-х годов прошлого века медийного материала, как пресса. Действительно, в ходе текущей практики указанного периода самодеятельная (школьная, вузовская, заводская и пр.) пресса бурно развивалась, и количество школьников, студентов, вовлеченных в процесс создания самодеятельных газет и журналов, существенно превышало число аудитории, охваченной кинообразованием. Однако анализ практического опыта доказывает, что педагоги, курировавшие процесс медиаобразования на материале прессы, были значительно меньше ориентированы на исследовательскую деятельность, чем их коллеги, занимающиеся кинообразованием, что не могло не отразиться на процентном соотношении тематики диссертаций.

В 90-х годах прошлого века кинематограф как материал для медиаобразования впервые уступил первое место синтезу различных видов медиа. Исследования, опирающиеся на несколько видов средств массовой коммуникации, составили 30% от общего числа диссертаций медиаобразовательной направленности, в то время, как доля кинематографически ориентированных работ снизилась до 20%, то есть упала втрое по сравнению с периодом 1960-1989 годов.

Но настоящий бум медиаобразовательных исследований, опирающихся на синтез различных видов медиа, наступил в XXI веке: к ним, на наш взгляд, можно отнести 61,5% от общего числа диссертаций, защищенных в период с 2000 по 2008 годы.

Впрочем, это логично - новое столетие ознаменовалось интенсивным развитием мультимедийных технологий. Не будем забывать, что персональные компьютеры и интернет пришли к массовым пользователям России со значительным опозданием по сравнению со странами Запада. Поэтому нет ничего удивительного в том, что в качестве материала для медиаобразовательных исследований они стали использоваться лишь с 90-х годов прошлого века (средняя доля такого рода диссертаций за последние 20 лет составила примерно 13% от общего числа).

Однако, несмотря на мультимедийную (включая и интернет) ориентацию медиаобразовательных исследований XXI века, «старые» виды

медиа и сегодня всё еще привлекают исследователей в области медиаобразования. Доля кинематографически ориентированных исследований с 2000 по 2008 год составила 15%, далее в качестве исследовательского материала используются пресса (6,6%) и телевидение (5%).

Таблица 6. Медийный материал, используемый в российских диссертационных исследованиях по медиаобразовательной тематике 1960-2008 годов

№	Медийный материал, используемый в российских диссертационных исследованиях	Число диссертаций по тематике медиаобразования				
		1960-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2008
1	Пресса, печать	2	1	2	2	4
2	Кинематограф	9	14	21	6	9
3	Телевидение, радио, звукозапись	2	6	6	4	3
4	Компьютеры, интернет	0	0	0	6	6
5	Иные медиа	0	1	2	3	1
6	Синтез различных видов медиа	2	0	3	9	37
	Всего диссертаций: 161	15	22	34	30	60

Автономия и/или интеграция

Анализ авторефератов медиаобразовательной тематики 1960-2008 годов (см. данные таблицы 7) показал, что в диссертационных исследованиях данного периода наблюдается примерное равенство между сторонниками автономного и интегрированного типов медиаобразования.

40,3% российских исследователей предпочли автономный тип медиаобразования (спецкурсы, факультативы, кружки и т.д.), а 44,1% - интегрированный с основными/базовыми дисциплинами. Меньшая часть исследователей - 15,5% исследователей опиралась на синтез автономного и интегрированного типов медиаобразования.

В 2003 году мы провели опрос 26 экспертов (из 10 стран мира) в области медиаобразования [Fedorov, 2003; Федоров, 2005], в котором именно синтетический путь внедрения медиаобразования был назван самым эффективным - 61,5% голосов. Интегрированный тип медиаобразования нашел поддержку у 30,7% международных экспертов, а автономный – только у 7,7%.

Различия подходов очевидны, однако анализ данных таблицы 7 доказал, что интерес российских исследователей медиаобразования XXI века к синтезу автономного и интегрированного типов явно возрастает. Во всяком случае именно на 2000-2008 годы приходится пик медиаобразовательных исследований, ориентированных на синтетический путь его внедрения.

Однако, несмотря на данную тенденцию, можно предположить, что и в дальнейшие годы в российском медиаобразовании сохранятся все три типа медиаобразования, так как каждый из них имеет свои преимущества и специфику. К примеру, качественная подготовка профессионалов в области медиа (или медиакомпетентных учителей) невозможна без автономных

медиаобразовательных учебных курсов, а в условиях школьного обучения интегрированное медиаобразование выглядит предпочтительнее.

Таблица 7. Автономный или интегрированный тип медиаобразования, используемый в российских диссертационных исследованиях 1960-2008 годов

№	Тип медиаобразования, используемый в российских диссертационных исследованиях	Число диссертаций по тематике медиаобразования				
		1960-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2008
1	Автономный	3	5	14	16	27
2	Интегрированный с основными / базовыми дисциплинами	7	11	17	13	23
3	Синтез автономного и интегрированного типов	5	6	3	1	10
Всего диссертаций: 161		15	22	34	30	60

Учреждения

Анализ содержания авторефератов (см. данные таблицы 8) показывает, что на протяжении всего периода 1960-2008 годов основным типом учреждений, используемым в качестве экспериментальной базы диссертационными исследованиями медиаобразовательной тематики, были школы (39,1%). Затем шли вузы (18,6%), медийные агентства (16,1%), учреждения дополнительного образования, культурно-досуговые учреждения / центры (12,4%), комплекс нескольких учреждений (11,2%) и средние специальные учебные учреждения (0,01%).

В XXI веке при сохранение доминанты школьной базы (35%) возник резкий всплеск медиаобразовательных исследований на материале высшей школы: - в 31,6% от общего числа диссертаций 2000-2008 годов в качестве базовых учреждений использовались вузы. Детальный анализ диссертационных исследований показал, что увеличение доли вузов, как типов учреждений, используемых в качестве экспериментальной базы российскими диссертационными исследованиями медиаобразовательной тематики 2000-2008 годов, объясняется следующим: российские медиапедагоги XXI века пришли к выводу, что широкое развитие медиаобразования в школах невозможно без прихода туда медиакомпетентных учителей. Следовательно, повысился интерес к исследованиям на базе педагогических вузов. Так 73,7% (14 из 19) диссертаций 2000-2008 годов, касающихся медиаобразования в вузах, посвящены медиаобразованию будущих учителей.

Отметим, что за весь период 1960-2008 годов средние специальные учебные учреждения, дошкольные учреждения и библиотеки почти не фигурировали в качестве базовых для медиаобразовательных исследований. Их общая доля в материалах диссертаций составила лишь 1,8%. Таким образом, именно в этом направлении видится перспектива для новых исследований, затрагивающих малоосвоенную медиаобразованием специфику данных учреждений.

Таблица 8. Тип учреждений, используемый в качестве экспериментальной базы российскими диссертационными исследованиями медиаобразовательной тематики 1960-2008 годов

№	Тип учреждений	Число диссертаций по тематике медиаобразования				
		1960-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2008
1	Вузы	0	2	3	6	19
2	Средние специальные учебные учреждения	0	0	1	0	1
3	Школы	9	9	15	9	21
4	Дошкольные учреждения	0	0	0	0	1
5	Учреждения доп. образования, культурно-досуговые учреждения / центры	0	2	6	9	3
6	Медийные агентства	4	4	7	2	9
7	Библиотеки, медиатеки	0	0	0	1	0
8	Комплекс нескольких учреждений	2	5	2	3	6
	Всего диссертаций: 161	15	22	34	30	60

Возрастные группы

Анализ содержания авторефератов (см. данные таблицы 9) показывает, что в период 1960-2008 годов основной возрастной группой медийной аудитории, исследуемой в российских диссертациях медиаобразовательной тематики были школьники (52,2%). Далее шли студенты (21,7%), школьная и студенческая аудитория одновременно (16,1%), взрослые (9,3%) и дошкольники (0,6%). Что касается градации школьной аудитории, то в российских диссертациях медиаобразовательной тематики она исследуется в следующих процентных соотношениях: школьная аудитория в целом (26,7%), старшеклассники (14,9%), школьники средних классов (8,7%), младшие школьники (1,8%). Таким образом, налицо неадекватно низкий, по нашему мнению, интерес российских исследователей в области медиапедагогики к возрасту младших школьников и дошкольников. Да и исследования, касающиеся медиаобразования взрослой аудитории и учащихся средних специальных учебных учреждений также нуждаются в существенной интенсификации.

Данные таблицы 9 хорошо коррелируются с данными таблицы 8 (например и здесь и там на первом месте идут школы и школьники, а последнем месте - дошкольники и дошкольные учреждения).

Таблица 9. Возрастные группы медийной аудитории, исследуемые в российских диссертациях медиаобразовательной тематики 1960-2008 годов

№	Возрастные группы медийной аудитории, исследуемые в российских диссертациях медиаобразовательной тематики	Число диссертаций по тематике медиаобразования				
		1960-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2008
1	Дошкольники	0	0	0	0	1

2	Младшие школьники	0	0	1	1	1
3	Школьники средних классов	2	4	3	3	2
4	Старшеклассники	2	5	9	2	6
5	Школьная аудитория в целом	8	8	7	6	14
6	Учащиеся средних специальных учебных учреждений	0	0	1	0	1
7	Студенты	0	2	6	7	20
8	Школьная и студенческая аудитория одновременно	1	3	6	7	7
9	Взрослая аудитория	2	0	1	4	8
	Всего диссертаций:	161	15	22	34	30
				60		

География исследований

Анализ данных таблицы 10 показывает, что в 60-80-х годах большинство исследований на медиаобразовательную тему выполнялось в Москве (61,9%). Доля исследований провинциальных ученых в этот период, составляла 22,5%. Однако уже в 90-х годах прошлого века соотношение существенно изменилось: число региональных исследований (40,0%) по теме медиаобразования практически сравнялось со столичной (46,6%) долей.

Первое десятилетие XXI века показало, что наметившаяся тенденция вполне закономерна. С 2000 по 2008 годы доля диссертаций, защищенных московскими авторами по теме, связанной с медиаобразованием, сократилась до 25,0%, в то время как доля региональных исследований резко увеличилась до 70,0%.

На наш взгляд, процесс столь заметного уменьшения числа столичных диссертационных исследований медиаобразовательной тематики можно объяснить несколькими причинами:

- во-первых, в 2000 году почти одновременно ушли из жизни признанные лидеры московских научных школ аудиовизуального и медиаобразования – Ю.Н.Усов и Л.С.Зазнобина, в прежние десятилетия руководившие немалым числом аспирантов;
- во-вторых, именно Москву в большей степени, чем провинцию, коснулась тенденция ухода из научной деятельности молодежи (в столице, как известно, больше возможностей сменить низко оплачиваемую научную работу на более прибыльную);
- в-третьих (и это, наверное, главное), к началу XXI века в регионах России возникло несколько сильных научных школ, центров медиаобразования (Таганрог, Белгород, Екатеринбург, Сибирь и др.), генерировавших ряд новых диссертационных исследований (в том числе и на зарубежном материале).

Таблица 10. Соотношение российских диссертационных исследований медиаобразовательной тематики, выполненных в 1960-2008 годах в Москве, Петербурге и провинции*.

№	Место выполнения диссертационных исследований по тематике медиаобразования:	Число диссертаций по тематике медиаобразования				
		1960-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2008

1	Москва	12	15	17	14	15
2	Петербург	-	2	9	4	3
3	Регионы / провинциальные города России	3	5	8	12	42
	Всего диссертаций:	15	22	34	30	60

* с учетом того, что ряд диссертаций, формально защищавшиеся в Москве и Петербурге, выполнялись региональными учеными на базе провинциальных вузов и школ.

Российские научные исследования в области медиаобразования 60-х-70-х годов XX века

Если в 50-х годах прошлого века медиа рассматривались российской педагогической наукой как технические средства обучения [Кащенко, 1951; Меньших, 1952; Сычева, 1955; Чиркова, 1955; Громов, 1958] в рамках школьных дисциплин обязательного цикла и/или как средства для идеологического и этического воспитания подрастающего поколения [Колдунов, 1955], то в 60-годы ситуация стала постепенно меняться под воздействием «оттепельных» процессов во всех сферах жизни государства.

Конечно, практико-утилитарная (практическое изучение и использование медийной техники для создания медиатекстов разных видов и жанров, применение медиатехники как технического средства обучения на учебных занятиях) модель медиаобразования по-прежнему занимала сильные позиции [Архангельский, 1963; Прессман, 1963; Шахмаев, 1967; Черепинский, 1968 и др.]. Однако не меньший вес приобрели диссертационные исследования, ориентированные на эстетическую модель медиаобразования [Карасик, 1966; Рабинович, 1966; Пензин, 1967; Баранов, 1968 и др.].

Несмотря на неизбежные для тех времен идеологические пассажи, где - в большей или в меньшей степени - цитировались документы компартии [см., например, Левшина, 1975, с.3; Иванова, 1978, с.3; Малобицкая, 1979, с.1] и труды марксистского толка [Левшина, 1975, с.8, 11; Иванова, 1978, с.4; Малобицкая, 1979, с.2], в исследованиях, ориентированных на эстетическую модель медиаобразования, на первый план выходили задачи развития у учащихся эстетических потребностей [Левшина, 1975, с.23], полноценного эстетического восприятия [Соколова, 1971; Иванова, 1978, с.7; Монастырский, 1979] на медийном (прежде всего – аудиовизуальном, кинематографическом) материале.

При этом, как правило, эстетическая составляющая педагогического процесса рассматривалась в медиаобразовательных исследованиях 60-х – 70-х годов в совокупности с этической, поэтому невозможно говорить о выделении исследовательских моделей в «кристально чистом» виде. Эстетическая концепция медиаобразования нередко включала и практический компонент (особенно ярко это проявилось в исследовании О.А.Баранова [Баранов, 1968]).

Кроме того, анализ авторефератов данного периода по тематике медиаобразования позволяет сделать вывод, что в них безраздельно доминировала школьная тематика.

Образовательно-информационная модель была представлена в этот период работами, исследующими историю прессы для детей 20-х годов прошлого столетия [Колесова, 1966; Алексеева, 1968]. Идеолого-воспитательная составляющая модели доминировала, по нашим данным, только в одной диссертации [Саперов, 1969].

Детальный анализ авторефератов диссертаций периода 60-х годов XX века показал, что в некоторых из них научный аппарат формулировался еще достаточно вольно и лапидарно. К примеру, в исследовании С.Н.Пензина «Некоторые проблемы теории и практики телевизионной пропаганды киноискусства» [Пензин, 1967] были заявлены актуальность темы исследования, его проблематика, цель и научная новизна, но не акцентировались объект и предмет, гипотеза, задачи, методология, теоретическая значимость исследования, положения, выносимые на защиту.

В 70-х годах описание научного аппарата в диссертациях по медиаобразованию стало более разветвленным [Левшина, 1975, с.6-10; Иванова, 1978, с.6-8; Малобицкая, 1979, с.3-8 и др.], но порой достаточно противоречивым в плане терминологии. К примеру, в диссертации И.С.Левшиной **предметом исследования** назван «**процесс** идейно-нравственного и эстетического формирования восприятия школьниками художественного фильма» [Левшина, 1975, с.7], в то время, как в диссертации З.С.Малобицкой «**процесс** нравственно-эстетического воспитания старших школьников средствами киноискусства» [Малобицкая, 1979, с.8] назван **объектом исследования**.

И.С.Левшина настаивала на том, чтобы медиаобразование на материале киноискусства проводилось в «обстановке максимально свободной от методов обучения – от обязательных заданий, письменных работ, балльных оценок» [Левшина, 1975, с.21]. Другие исследователи – сторонники интегрированного медиаобразования – считали, что оно вполне может встраиваться в обычные уроки – русского языка, литературы и пр. К примеру, С.М.Иванова считала, что проблема кинообразования школьников «не может быть решена все урочной системы» [Иванова, 1978, с.6]. И таких исследователей в период с 1960-1979 было большинство.

Анализ автореферата диссертации В.Л.Полевого показал, что исследователь одним из первых в отечественном медиаобразовании попытался обосновать необходимость развития критического мышления по отношению к медиатекстам, отмечая, что «мышление учащихся на уровне восприятия фильма будет значительно активизировано лишь в том случае, если им будет предоставляться возможность с определенной мерой самостоятельности оценивать и различать на экране существенное и несущественное, необходимое и случайное, анализировать, синтезировать и обобщать увиденное» [Полевой, 1975, с.8].

В целом в диссертациях по медиаобразовательной тематике 70-х годов предлагалась довольно разнообразная шкала уровней восприятия и оценки медиатекстов учащимися [Усов, 1974; Левшина, 1975; Иванова, 1978; Малобицкая, 1979 и др.], однако в целом их можно обобщить в виде следующей классификации: низкий уровень (восприятие и оценка медиатекста на уровне фабулы с доминирующей ориентацией на развлечение), средний уровень (восприятие и оценка медиатекста на уровне понимания нравственных качеств персонажей), высокий уровень (восприятие и оценка медиатекста на уровне понимания авторской позиции/концепции, включая их проявление в звукозрительном решении). В целом такого рода типология, наиболее убедительно обоснованная в трудах Ю.Н.Усова, доминировала в российском медиаобразовании не только в 70-е, но и в последующие годы [Усов, 1989].

Российские научные исследования в области медиаобразования 80-х годов XX века

Ужесточение конфронтации между Кремлем и Западом, свойственное периоду первой половины 80-х годов XX века, привело к некоторому оживлению идеологической составляющей в медиаобразовательных исследованиях [см., например: Кириллова, 1983]. Однако в целом, баланс между практико-утилитарными и эстетическими концепциями в медиаобразовании продолжал сохраняться на протяжении всех 80-годов. Как, впрочем, и доминанта в исследованиях школьного (47,0%) и кинематографического материала (61,7%).

Анализ авторефератов показал, что во второй половине данного временного периода, когда в процессе так называемой «перестройки» стала слабеть цензура, а общество в целом, пусть медленно, но стало двигаться в сторону демократизации и плюрализма мнений, в отечественном медиаобразовании впервые обозначился осязаемый рост опоры на социокультурные и культурологические концепции и, соответственно, - на такие исследовательские задачи, как развитие у аудитории понимания социальных, культурных, политических, этических, психологических, экономических смыслов и подтекстов медиатекстов. Наиболее ярко эта тенденция проявилась в диссертации А.В.Шарикова [1989].

В исследовании Ю.И.Божкова [1984] чуть ли не впервые в истории развития медиапедагогики в России подверглась критике практико-утилитарная медиаобразовательная модель, в которой обозначался «существенный недостаток, в ней в соответствии с методикой 50-х годов самодеятельное кинотворчество рассматривалось как овладение суммой технических приемов кино съемки» [Божков, 1984, с.4]. Добавим, что выявленный Ю.И.Божковым изъян свойствен и практико-утилитарным педагогическим исследованиям, посвященным образованию учащихся на материале прессы, фотографии, радио, телевидения, звукозаписи и прочим видам медиа. Только вместо технических приемов кино съемки там рассматриваются технические приемы создания фотографий, теле/радиопередач, стенных и малотиражных газет и т.д. Сегодня тот же

недостаток свойствен и многим исследованиям, посвященным обучению компьютерной грамотности, информационным технологиям в образовании, когда, главной целью педагога провозглашается обучение аудитории овладение техническими умениями создания power-point презентаций или интернет-сайтов...

Бесспорно, самым значимым медиапедагогическим исследованием 80-х годов – докторская диссертация Ю.Н.Усова «Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников» [Усов, 1989], где он обобщил свой, к тому времени почти двадцатилетний опыт медиаобразования, ориентированного на эстетическую концепцию. Здесь речь шла уже о создании целостной системы (с учетом структуры, содержания, форм и методов), которая давала учащимся критерии самостоятельного отбора аудиовизуальной информации, поступающей к нему по различным медийным каналам [Усов, 1989].

Исходя из того, что восприятие кинотекста представляет собой постижение «звукотелесного образа, динамично развернутого в особых условиях кинематографического времени и пространства, а восприятие фильма – как процесс становления кинообраза в сознании зрителя» » [Усов, 1989, с.16], Ю.Н.Усов выдвинул понятие «аудиовизуальной культуры как определенной системы уровней эстетического развития школьников на материале экранных искусств: потребностей, образованности, аудиовизуального мышления» » [Усов, 1989, с.21].

В диссертации давалось определение «кинопедагогики как отрасли науки о закономерностях, формах и методах воспитания человека экранными искусствами» [Усов, 1989, с.15] и «аудиовизуальной грамотности, то есть навыков анализа и синтеза пространственно-временной формы повествования, ... основанной на развитом процессе восприятия звукозрительного образа: возникновение ассоциаций, выявление семантики реальных единиц киноповествования, образного обобщения по мере синтеза этих единиц, осмысление многоплановости увиденного, определение к нему своего отношения» [Усов, 1989, с.16].

При этом, на наш взгляд, справедливо утверждалось, что рассмотрение эволюции кинообраза и его восприятия позволяет «рассмотреть вопросы истории кино как истории развития зрительской культуры: от восприятия элементарных единиц киноповествования (события, запечатленные кинокамерой) к кадру, его внутренней композиции, от линейного киноповествования к ассоциативному (20-е годы) и полифоническому с приходом звука и последующим развитием кино» » [Усов, 1989, с.21].

Анализируя целый ряд определений понятия «кинообразование», содержащихся в трудах российских педагогов и искусствоведов, Ю.Н.Усов справедливо отметил, что в большинстве работ российских авторов кинообразование рассматривалось как часть общей системы педагогического воздействия, эстетического воспитания, как средство эмоционального, гармоничного развития современного человека, что связывалось с задачами приобщения к лучшим произведениям искусства экрана, с освоением его

языка, с организацией художественного опыта. «Решение данных задач, - писал Ю.Н.Усова, активизирует процесс социализации школьника при использовании метода общения на основе киноискусства и позволяет учащимся через мир ценностей этических, культурных, социальных освоить нравственный и гражданский опыт, уточнить свои жизненные позиции, отношение к труду и обществу» [Усов, 1989, с.3].

Под кинообразованностью Ю.Н.Усов понимал знания, раскрывающие особенности воздействия киноповествования, стимулирующие восприятие, интерпретацию, эстетическую оценку произведений экранных искусств. А под аудиовизуальным мышлением – понимание и интерпретацию звукозрительной, пространственно-временной формы повествования как речевой продукции, формирование представлений о мировоззрении, эстетическом сознании автора на основе анализа произведений экранных искусств. При этом имелось в виду, что степень образованности и глубина аудиовизуального мышления определяют развитие потребности зрителя в общении с произведениями экранных искусств различного уровня, линейной или более сложной – ассоциативной, полифонической форме повествования.

Ю.Н.Усов рассматривал кинообразование как целенаправленный, педагогически организуемый процесс совершенствования нравственно-эстетического развития личности в системе четырех основных видов деятельности на материале экранных искусств: «1) усвоение знаний об экранных искусствах, о закономерностях их функционирования в общественной жизни; 2) восприятие идейно-художественного содержания, раскрывающегося в пространственно-временной форме повествования; 3) интерпретация результатов восприятия, эстетическая оценка произведения экранного искусства; 4) художественно-творческая деятельность в области экранных искусств – любительская кино- и видеосъемка» [Усов, 1989, с.8].

В своем исследовании Ю.Н.Усов доказал, что экранные искусства становятся эффективным средством художественного развития личности именно в системе вышеупомянутых видов деятельности. Кинообразование рассматривалось им как средство развития аудиовизуального мышления, потребностей интересов школьников, как составляющая в общей системе эстетического воспитания. При этом содержание кинообразования определялось спецификой восприятия пространственно-временной формы повествования, особенностями воздействия экранных искусств на сознание, мировоззрение учащихся.

В итоге Ю.Н.Усов определил кинообразование как систему эстетического воспитания и художественного развития аудитории, осуществляемого в «процессе совершенствования восприятия и оценки идейно-нравственной концепции, раскрывающейся в звукозрительной форме киноповествования, в художественной структуре экранных искусств. Реализация этой системы создает благоприятные возможности для формирования мировоззрения, художественно-творческих способностей, эстетического сознания школьников, их общей культуры. Предлагаемая система позволяет развить:

-эстетические чувства в результате познавательной и творческой деятельности, совершенствующей аудиовизуальное мышление, перцептивные навыки освоения звукозрительного образа как основного средства выражения авторского сознания, осмысления социальной действительности;

-эстетический вкус, который вбирает такие компоненты, как художественная образованность в области экранных искусств, историческая культура, аудиовизуальная грамотность, нравственная культура, социальные ориентации личности;

-художественно-творческие способности ... (воображение, интуицию, мышление, потребности личности в самоактуализации) на основе освоения комплекса знаний, умений, навыков в практике анализа и эстетической оценки фильма, осмысления таких понятий, как экранная реальность, аудиовизуальная природа искусства кино, телевидения, суть восприятия пространственно-временной, звукозрительной формы киноповествования, художественной структуры и идейно-нравственной концепции произведений кино и телевидения» [Усов, 1989, с.6-7].

Таким образом, по сравнению с его кандидатской диссертацией [Усов, 1974] общая концепция кинообразования Ю.Н.Усова к 1989 году существенно расширилась, она стала учитывать работу не только с произведениями киноискусства, но и с теле/видеотекстами, вобрала в себя практический подход (креативную деятельность школьников – любительские кино/видеосъемки и т.д.). Иначе говоря, в докторской диссертации Ю.Н.Усова кинообразование приобрело многоаспектность, позволяющую избежать крайностей - подходов, направленных на исключительно практическую деятельность, или только на развитие художественного вкуса.

Основные задачи кинообразования были обозначены Ю.Н.Усовым следующим образом:

-дать представление об основных явлениях экранных искусств;

-помочь ориентироваться в потоке аудиовизуальной информации;

-развивать познавательные интересы, аудиовизуальную грамотность и культуру, художественный вкус по отношению к экранным искусствам;

-развивать восприятие системы звукозрительных образов, самостоятельность эстетических суждений, оценок;

-готовить учащихся к самообразованию в области киноискусства [Усов, 1989, с.15].

Естественно, что для практического использования данных положений необходимо было разработать показатели аудиовизуальной грамотности школьника. Ю.Н.Усов полагал, что высшими уровнями такого рода показателей могут быть способности учащегося 1) многоаспектно осмыслить образное воссоздание факта в пластической композиции отдельных кадров, их сцеплений, в художественном строе всего фильма; 2) определить логику развития авторской мысли в пространственно-временных измерениях экрана: в смене планов изображения, в движении снимаемого объекта, в особом ритме киноповествования; 3) читать скрытую образность кадра, прием

художественного решения темы, многослойность внутреннего содержания фильма; 4) воспринимать развитие художественной мысли в комплексном единстве звукопластической организации экранного пространства: графической, тональной организации кадра, темпоритмической организации киноповествования за счет повтора визуальных образов, кинематографических планов, их временной длительности, эмоционально-смыслового соотнесения отдельных кадров, визуальных тем по законам монтажного мышления и музыкального строя» [Усов, 1989, с.18].

При этом Ю.Н.Усов совершенно справедливо указывал на типичные недостатки в методических подходах российской кинопедагогике, когда вместо формирования целостного восприятия аудиовизуального образа, развернутого в динамике пространственно-временных координат, учащимся предлагалось изучать лишь отдельные специфические признаки кино - монтаж, ракурс и т.д.» [Усов, 1989, с.16].

Стоит напомнить, что ко времени написания этой работы [Усов, 1989] видеотехника в России еще не получила широкого распространения. Школы и вузы, как правило, еще не располагали портативными видеокамерами и камкордерами для того, чтобы оперативно и легко осуществлять видеозапись в процессе учебных занятий. Поэтому Ю.Н.Усов был вынужден в большей степени опираться на методические подходы, связанные с коллажами, раскадровками, слайд-фильмами и т.д.

Тем не менее, базовые методические подходы Ю.Н.Усова, на наш взгляд, остаются актуальными и сегодня: «методика развития аудиовизуальной грамотности представляет собой целенаправленное формирование разветвленной системы сенсорных эталонов и оперативных единиц восприятия киноискусства на материале монтажных листов, фотокадров, короткометражных фильмов, учебных кинофрагментов. Такая методика активно способствует осмыслению социально-философского содержания художественной структуры фильма, прослеживанию динамической смены точек зрения съемочной камеры, эмоционально-смысловому соотнесению единиц киноповествования, овладению при восприятии свернутым процессом «опознания» эмоционально-образного содержания формы киноповествования, а при анализе фильма – процессом «развертывания» звукозрительной формы киноповествования»» [Усов, 1989, с.17].

В ходе многолетних исследований и практической апробации Ю.Н.Усовым были разработаны следующие основные этапы формирования аудиовизуальной грамотности:

- «рассмотрение поэлементного построения кинообраза, процесса его становления в экранном пространстве и в сознании зрителя;
- освоение ключевых понятий: законы монтажного мышления, дискретность киноповествования, специфика кинематографического времени и пространства, ритма, художественные возможности тематического развития авторской мысли в пространственно-временной форме повествования;

-освоение перцептивных действий анализа-синтеза формы киноповествования, кадра как единицы киноповествования, его пространственно-временного измерения; использование учащимися освоенных единиц киноповествования в своей художественно-творческой деятельности;

-осознание понятия кинообраза, его структуры на основе сопоставления с художественным образом в других видах искусства; рассмотрение составных образа и их значений; синтез составных частей и их содержания; сопоставление утверждаемой точки зрения автора в звукопластической форме со своей» » [Усов, 1989, с.17].

При этом уровень аудиовизуального мышления оказывался напрямую связанным с глубиной понимания и интерпретации формы различных типов киноповествования, содержащей мировоззренческие ориентации автора, со способностью учащегося к ассимиляции экранной среды, к сопереживанию персонажу и автору, а результат интерпретации зависел от умения осмыслить эмоциональную реакцию, эстетически оценить художественный текст, систему авторских взглядов.

Для коллективного анализа произведений экранных искусств в школьной аудитории Ю.Н.Усов разработал следующую последовательность практических действий:

-«рассмотрение внутреннего содержания первых кадров, начала развития основных тем киноповествования;

-определение конфликта, выявляющего логику развития авторской мысли в основных частях фильма;

-осмысление авторской концепции, раскрывающейся в звукопластической форме повествования;

-обоснование своего отношения к идейно-эстетической концепции фильма» [Усов, 1989, с.20].

Теоретические концепции Ю.Н.Усова стали основой для цикла нескольких учебных программ для средней школы, разработанных под его руководством. В них просматривалась четкая логика усложнения материала. От восприятия эпизода, содержащего событие, поступок героя (1-3 классы), через восприятие группы эпизодов, объединенных фабульной канвой, причинно-следственными связями (4-7 классы), к эмоционально-смысловому соотнесению кадров и элементов внутрикадровой композиции, объединенных образами, ассоциативными связями полифонического развития авторской мысли в пространственно-временной форме (9-10 классы).

В течение многих лет коллектив лаборатории экранных искусств НИИ художественного воспитания (ныне Институт художественного образования Российской Академии образования) под руководством Ю.Н.Усова экспериментально апробировал его систему кинообразования школьников:

I-III классы. Формирование зрительской культуры в практике художественного творчества, игровой деятельности, позволяющей освоить первоначальные представления о пластических возможностях кино и других

видов искусства, способных передать мысли и чувства автора в особых пространственно-временных измерениях литературно-художественного текста, живописного полотна, музыкального произведения, сценической или экранной реальности. Решение этих задач, как показал эксперимент, способно превратить встречу с фильмом в радостный способ познания мира на основе активного восприятия учащимися динамической системы звукозрительных образов.

К концу третьего года обучения учащиеся начальной школы овладевают первоначальными знаниями о кино как особом виде искусства в ряду других, умениями эмоционально воспринимать и оценивать содержание фильма, запоминать и пересказывать отдельные кадры, эпизоды, сцены, описывать героев и свое отношение к ним, узнавать музыку из просмотренных фильмов, участвовать в коллективных играх-заданиях.

IV-VII классы. Воспитание зрительской культуры в процессе изучения кинематографических понятий, необходимых для формирования анализа фильма: экранное пространство и время, монтажное мышление и ритм киноповествования, роль киноискусства в жизни человека и общества, многообразии воздействия художественных особенностей кино, причинно-следственные связи отдельных частей фильма в процессе просмотров и обсуждений.

К концу седьмого класса школьники овладевают знаниями о синтетической природе кино, об основных кинопрофессиях, о видах и жанрах кино; умениями выделять основные элементы композиции фильма в последовательности эпизодов: завязка, кульминация, развязка, следить за столкновением и развитием характеров героев, видеть позицию автора фильма, которая определяется отбором эпизодов, манерой актерской игры, приемами операторского решения.

VIII-X классы. Воспитание зрительской культуры в процессе осмысления общих и отличительных особенностей художественного образа в кино и других видах искусства, специфической формы киноповествования, передающей идейное содержание фильма. Осмысление понятий о художественной закономерности построения фильма, о монтажности мышления, об особенностях организации внешнего и внутреннего планов повествования, выявляющего авторскую концепцию фильмов различных жанров.

К концу десятого класса школьники овладевают знаниями об особенностях воздействия кино как пространственно-временного искусства, о сюжетосложении в фильме; умениями осмысливать запечатленное на экране в различных связях, соотношениях, воспринимать общий эмоциональный строй различных эпизодов, образное содержание киноповествования, выявлять внутреннюю смысловую связь сюжетных линий фильма, оценивать концепцию кинокартины, аргументировано формулировать свое отношение к художественному содержанию фильма» [Усов, 1989, с.25-27].

Известно, что на протяжении большей части 80-х Россия все еще была закрытым от Запада обществом. Поэтому к 1989 году Ю.Н.Усов еще не мог в полном объеме познакомиться с работами крупнейших зарубежных медиапедагогов. Однако даже ограниченный анализ работ иностранных ученых, предпринятый им в докторской диссертации, в целом свидетельствовал о верном понимании концепций медиаобразования в мире. Ю.Н.Усов выделил такие задачи зарубежной медиапедагогики как выработка самостоятельного мышления, критического отношения к действительности, развитие восприятия и медиаграмотности, понимания особенностей функционирования медиа в социуме и т.д. [Усов, 1989, с.4]. Таким образом, имея представление об основных направлениях медиаобразования на Западе, в большей степени направленных на формирование критического мышления и медиаграмотности/медиакомпетентности, Ю.Н.Усов продолжал придерживаться «эстетической концепции», ориентированной в первую очередь на развитие художественного восприятия, вкуса аудитории, на анализ произведений искусства.

Такой подход многими западными медиапедагогами (Л.Мастерман, Р.Кьюби, Р.Хоббс и др.) объявлен устаревшим. В частности, по причине того, что, по мнению, к примеру, Л.Мастермана, в процессе занятий невозможно доказать школьникам высокую художественную ценность произведения А. и отсутствие таковой в опусе В. Но в еще большей степени - из-за бурного развития телевидения, персональных компьютеров и Интернета, в силу чего информационный медийный спектр стал существенно преобладать над художественным. Отсюда и возникший на Западе повышенный интерес к таким категориям как «агентство» («источник информации»), «информационный эффект» и т.д., не привязанным напрямую к эстетическим качествам медиатекста.

Вопреки такого рода мнениям, Ю.Н.Усов убедительно и доказательно отстаивал свою точку зрения: развитие творческой личности учащихся может быть успешным в первую очередь именно при обращении к эстетическому материалу аудиовизуальных медиа. И здесь ему помогал богатый практический опыт – проведение целенаправленного констатирующего формирующего эксперимента по кинообразованию школьников 8-10 классов в московских школах №№ 91, 1140 (1974-1978), разработка экспериментальных учебных программ и опытной модели кинообразования для учащихся 1-10 классов, кинообразование учителей московских школ (1978-1980), проведение знаменитого «тушинского эксперимента» (1980-1985) в 30-ти школах Москвы. В этом масштабном медиаобразовательном эксперименте в качестве «опорных площадок» были задействованы средние школы №№ 15, 313, 599, 613, 818 и другие. В них кинообразованием были охвачены учащиеся с первого по десятый класс. Все эти годы под руководством Ю.Н.Усова продолжалось и кинообразование учителей. В 1983-1986 Ю.Н.Усов совместно с профессором З.С.Смелковой читал курс «Основы киноискусства» для студентов Московского государственного педагогического института. Теоретические разработки и методические

подходы Ю.Н.Усова апробировались в те годы не только в России, но и в Эстонии, Казахстане и Узбекистане.

Роль Ю.Н.Усова как лидера российской кино/медиапедагогике огромна. Всю свою сознательную жизнь Ю.Н.Усов последовательно отвергал популярные на Западе медиаобразовательные концепции «ухода» от оценки художественного качества медиатекста. Как отвергал он и попытки многих российских педагогов превратить кино/медиаобразование в ординарное ТСО или иллюстративный материал на разного рода уроках и занятиях в школе и вузе. Ю.Н.Усов был решительным противником и «философско-моралистических» подходов к медиатексту (когда экранное произведение становилось для педагога лишь поводом, для обсуждения нравственных или идейных проблем). Бесспорно, в российском кино/медиаобразовании можно назвать немало заметных имен, однако именно Ю.Н.Усов сумел вывести медиапедагогику на самый высокий уровень теоретических обобщений, последовательно и четко разработанных методических принципов, определил «эстетическую» ориентацию российского кино/медиаобразования как базовую приверженность художественным ценностям, с учетом связи традиционных и новых искусств, «старых» и «новых» технологий.

Российские научные исследования в области медиаобразования 90-х годов XX века

Экономический кризис 90-х годов XX века, свойственный постсоветскому периоду, не мог не отразиться на процессе медиаобразования. Это проявилось прежде всего в том, что общее число диссертационных исследований медиапедагогической тематики в России, по сути, осталось на уровне 80-х годов, в то время, как в западных странах медиаобразование переживало период бурного развития.

Следствием внедрения новых информационных технологий стало то, что в 90-е годы были защищены первые диссертации, в которых в качестве медиаобразовательного материала использовались компьютеры и интернет [Гура, 1994; Петрова Н.П., 1995; Куликова, 1999, Моисеева, 1997; Лепская, 1999 и др.].

В то же время тенденции глобализации образовательного процесса привели к тому, что социокультурные и культурологические модели в медиаобразовании, на которые опирались российские исследователи впервые сравнивались по частоте использования с практико-утилитарными [Зазнобина, 1990; Гавриченко, 1997 и др.] и эстетическими [Федоров, 1993; Шиян, 1992, 1995; Брейтман, 1997 и др.]. Одним из наиболее ярких примеров культурологического подхода в медиаобразовании было диссертационное исследование В.В.Гура основанное на диалоговой концепции культуры М.М.Бахтина [Гура, 1994].

В данном исследовании справедливо отмечалось, что «гуманизация компьютерного обучения должна осуществляться путем перехода от разработки компьютерных обучающих систем к созданию культурных

информационно-образовательных сред, учитывающих многообразие информации в формирующейся экранной культуре» [Гура, 1994, с.8].

Заметное место в ареале медиаобразовательных исследований того периода стали занимать работы, основанные на интегрированном подходе. К примеру, в исследовании М.Ю.Бухаркиной [1994], опиравшейся на идеи своего научного руководителя Е.С.Полат (1937-2007), медиаобразование рассматривалось через призму телекоммуникационных проектов, под которыми понималась совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся-партнеров, организованная на основе компьютерной телекоммуникации, имеющую общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленную на достижение общего результата [Бухаркина, 2004].

При этом данные проекты делились на языковые, культурологические и ролево-игровые, что обуславливалось целями обучения, связанными в диссертации М.Ю.Бухаркиной с практическим овладением языком, лингвистическим и филологическим развитием школьников, получением культурологических, страноведческих знаний, с ситуативной, коммуникативной природой человеческого общения.

В частности, ролево-игровые проекты включали:

- имитационно-деловые, моделирующие ситуации той или иной профессиональной деятельности в воображаемых ситуациях;
- драматизацию литературных произведений в игровых ситуациях, где в роли персонажей или авторов этих произведений выступали учащиеся;
- имитационно-социальные, где учащиеся исполняют различные социальные роли (политических лидеров, журналистов, учителей, пр.) [Бухаркина, 2004, с.13-15].

В диссертационном исследовании Л.А.Ивановой, также построенном на интегрированном медиаобразовании, связанном с базовыми курсами преподавания иностранного языка, была разработана следующая модель (рис.1, рис.2) развития медиакомпетентности аудитории на занятиях по иностранному языку (правда, в самом тексте медиакомпетентность была названа не слишком удачным, на наш взгляд, термином медиакоммуникативная образованность) [Иванова, 1999, с.12].

Данная модель подтвердила свою эффективность в результате многолетнего формирующего эксперимента, однако, она, на наш взгляд, не лишена определенных недостатков. Во-первых, здесь не учитывается весь медийный спектр, используемый в процессе медиаобразования (что, впрочем, объясняется выбором кино и видео в качестве базовых медиа). Во-вторых, умения, приобретаемые в процессе медиаобразования, не акцентируют необходимость развития критического мышления по отношению к медиатекстам разных видов и жанров. В-третьих, нет ясности по отношению к умениям избирательно относиться к потреблению медийной информации.

Рис. 1-2. Модель интегрированного медиаобразования [Иванова, 1999]

Рис. 1. Показатели медиакомпетентности аудитории [по Л.А.Ивановой, 1999]



Рис. 2. Технология медиаобразования средствами видео на уроках французского языка [по Л.А.Ивановой, 1999]



В целом диссертация Л.А. Ивановой стало заметным вкладом в медиаобразовательную тематику российских исследований 90-х годов прошлого века, ориентированных на интегрированные подходы.

Среди других заметных работ того периода отмечу исследования Е.А.Бондаренко [1997] и А.Я.Школьника [1999]. В первом из них творчески развивались идеи аудиовизуального образования школьников, выдвинутые Ю.Н.Усовым. Во второй – давалась широкая панорама медиаобразовательных методик на материале прессы.

Российские научные исследования в области медиаобразования в начале XXI века

Стабильно-поступательное социально-экономическое развитие России с 2000 по докризисный август 2008 года, обусловленное во многом небывало высокими ценами на энергоносители, создало предпосылки для интенсивного развития медиаобразования. По инициативе возглавляемой нами научной школы «Медиаобразование и медиакомпетентность» Министерство образования и науки Российской Федерации зарегистрировало в июне 2002 года новую вузовскую специализацию 03.13.30 - «Медиаобразование», по которой началось обучение студентов в Таганрогском государственном педагогическом институте (ТГПИ). В 2008 году ТГПИ заключил официальный договор о сотрудничестве в области медиаобразования и медиаграмотности с Программой ООН «Альянс цивилизаций». Российские медиапедагоги активно включились в процесс сотрудничества с зарубежными коллегами по линии ООН, ЮНЕСКО, Совета Европы. Один за другим стали открываться медиаобразовательные порталы и сайты (<http://www.mediaeducation.ru>, <http://edu.of.ru/medialibrary> и др.).

Деятельность Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России (<http://www.edu.of.ru/mediaeducation>) получила новый импульс, в том числе и в сотрудничестве с МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех» (<http://www.ifap.ru>) и Московским Бюро ЮНЕСКО (<http://www.unesco.ru>). По всей России возникли новые очаги медиаобразования. К примеру, в Белгородском государственном университете медиаобразование стало интегрироваться в преподавание курсов журналистики и медиакритики [А.П.Короченский], в Российском государственном профессионально-педагогическом университете (Екатеринбург) – в курсы культурологии и менеджмента [Н.Б.Кириллова]. Все большее число российских вузов, школ и учреждений дополнительного образования стало включать медиаобразование в свои учебные планы и программы. Государственные структуры чаще стали поддерживать движение медиаобразования (грантовая поддержка со стороны Министерства образования и науки РФ, слушания вопросов информационной грамотности и медиаобразования на заседаниях Общественной палаты РФ, включение тематики медиаобразования в текст государственной концепции развития информационного общества и пр.). Российский медиаобразовательный опыт стал предметом изучения в Болгарии, Венгрии, Польше, Румынии, Украины, Чехии и в других странах Восточной Европы,

где медиапедагогика еще не достигла таких вершин, как в Канаде, Австралии или Великобритании...

На этом фоне число диссертационных исследований по тематике медиаобразования с 2000 по 2008 год возросло ровно вдвое по сравнению с предыдущим десятилетием. При этом явно обозначилась доминанта социокультурных и культурологических медиаобразовательных моделей (их в качестве базовых можно выделить в 65% диссертаций 2000-2008 годов) при возникшей тенденции синтеза различных медиа (61,6% диссертаций) как материала для образования.

Впервые в истории российского медиаобразования задачи развития знаний/понимания социальных, культурных, политических, этических, психологических, экономических смыслов и подтекстов медиатекстов стали преобладающими для 70% исследований по медийной педагогике. В 13,3% диссертаций возникла и абсолютно новая для России медиапедагогическая задача - подготовка людей к жизни в демократическом обществе. Усилилась тенденция к постановке задач развития критического мышления личности, ее способностей к коммуникации, восприятию, оценке, анализу медиатекстов. Больше стало работ, ориентированных на создание медиатекстов разных видов и жанров, на распространение знаний в области теории и истории медиа, медиакультуры и медиаобразования.

Эти изменения объясняются рядом факторов: бурным развитием медиа (особенно компьютерных, аудиовизуальных) во всем мире; глобализацией образовательного процесса, расширением международных научных контактов (в том числе в области культурологии, социологии, теории и истории медиа и медиаобразования), включая виртуальные (через интернет, электронную почту); желанием российских исследователей найти новые исследовательские ниши в области медиапедагогике. Отсюда, в частности, интерес к истории развития медиаобразования в России [Челышева, 2002] и на Западе [Колесниченко, 2007], [Новикова, 2000], [Печинкина, 2008], [Рыжих, 2007], [Худолеева, 2006], а также опора на вузовский материал в 31,6% исследований 2000-2008 годов.

С другой стороны, в некоторых диссертациях этого периода продолжали развиваться идеи традиционной для российского медиаобразования эстетической модели на стыке литературного и кинообразования [Дорофеева, 2000], в той или иной степени уже апробированные в исследованиях Ю.М.Рабиновича [1966], Г.А.Поличко [1987] и др.

Диссертации М.Н.Фоминовой [2001], А.А.Журина [2004], Н.Ю.Соколовой [2004], Д.В.Залагаева [2005], И.М.Хижняк [2008], Н.В.Чичериной [2008] отразили наметившуюся в прежние десятилетия тенденцию исследования возможностей интегрированного медиаобразования в школе и вузе.

Например, М.Н.Фоминова [2001] рассматривает медиаобразование в контексте освоения курса мировой художественной культуры в общеобразовательной школе. В ее автореферате четко прослеживается ориентация на эстетическую модель медиаобразования: «основная цель

включения медиаобразования в процесс освоения предмета «Мировая художественная культура» - формирование и развитие грамотного читателя, зрителя, слушателя, способного воспринимать и анализировать художественный образ, создаваемый на языках разных искусств, «декодировать» различные уровни смысла образов» [Фоминова, 2001, с.10].

В большинстве остальных исследований интегративного характера (А.А.Журин [2004], Н.Ю.Соколова [2004], Д.В.Залагаев [2005] и др.) прослеживается опора на столь же традиционную для России практическую модель медиаобразования.

Однако, так или иначе, авторы медиаобразовательных исследований интегративной ориентации сходятся во мнении, что «медиаобразование, интегрированное в гуманитарные и естественные школьные дисциплины, призвано выполнять уникальную функцию подготовки школьников к жизни в информационном пространстве путем усиления медиаобразовательной аспектности при изучении различных школьных дисциплин» [Фоминова, 2001, с.10].

Начало XXI века стало для российских медиапедагогов и временем концептуальных обобщающих докторских диссертаций [Возчиков, 2007; Кириллова, 2005; Короченский, 2003; Хилько, 2007; Фатеева, 2008 и др.].

В докторской диссертации Н.Ф.Хилько [2007] обосновывается духовно-личностный подход к развитию учащихся средствами экранных технологий, базирующийся на положении о том, что аудиовизуальная культура является видом народной культуры, пересекающейся с эстетической, технической и художественной культурой. Н.Ф.Хилько вполне обоснованно утверждает, что в основе аудиовизуальной культуры лежат перцептивные процессы визуализации звукозрительного образа и формирования сенсорных эталонов, способных к порождению новых образов на экране. Особую ценность представляет рассмотрение автором зрительской культуры как разновидности перцептивной культуры, включающей в себя различные подходы и смыслы. При этом верно подмечено, что творческий статус зависит от внесения личностных смыслов в воспринимаемый материал. Особая педагогическая значимость придается при этом перцептивному подходу к анализу экранной культуры.

Н.Ф.Хилько анализирует понятия и функции которыми характеризуется аудиовизуальная медиакultura. При этом особое внимание уделяется разрешению противоречия между потребностями в самореализации (свойственными, как известно, подросткам и молодежи) и отношениями социума к экранной культуре [Хилько, 2007, с.4].

Опираясь на концепции социальной экологии, Н.Ф.Хилько обосновывает новое направление – педагогики аудиовизуального творчества, связанной с экологией экранной/зрительской культуры [Хилько, 2007, с.18]. Он рассматривает многообразные формы аудиовизуального творчества, раскрывает структуру и модель специальных творческих способностей и умений, включенных в линии личностного развития.

Анализируя психолого-педагогические механизмы экранного творчества, Н.Ф.Хилько справедливо связывает их с реконструкцией различных представлений и трансформаций в новое визуальное качество. И в этом просматривается сущность креативных изменений, влекущих за собой новообразования личности.

На основании изученного теоретического и эмпирического материала автором делается вывод о разделении феномена аудиовизуальной культуры на четыре группы. Автор выделяет следующие аспекты аудиовизуальной культуры, представленные в формах продвижения сущностных сил самораскрытия человека, в результате чего некреативная информация переводится в творческие формы: когнитивно-образовательное пространство аудиовизуального развития, креативно-коммуникативное пространство, техногенно-художественные информационные ресурсы экрана, этнокультурная и реабилитационно-экологическая система самореализации. Все это находит отражение в креативно-педагогическом потенциале аудиовизуальной культуры как многоуровневого и полифункционального явления [Хилько, 2007].

Разработка автором модели аудиовизуального творчества [Хилько, 2007, с.34] тесно увязывается с личностными факторами и качествами, что делает ее полноценной и комплексной и позволяет наметить многосторонние пути выявления соответствующих педагогических ситуаций и технологий самораскрытия.

Логически оправданным представляется выделение Н.Ф.Хилько четырех следующих блоков данной модели:

- визуально-медийный (потребление аудиовизуальной информации);
- общеразвивающий (творческое познание и использование аудиовизуальных средств на базе медицентра/медиаотеки);
- интерактивный (выявление творческого потенциала личности в аудиовизуальной сфере);
- локальный (освоение коммуникативной культуры в условиях медицентра и участия в медийных фестивалях) [Хилько, 2007, с.34].

Таким образом, просматривается ориентация на рост художественного сознания, духовной детерминации творческого потенциала личности. К данным этапам примыкают духовно-личностные доминанты, линии личностного развития и всевозможные формы аудиовизуального творчества, связанные с различными элементами новизны.

В этом контексте рассматриваются также ценностные, мотивационные и личностные параметры саморазвития, определяются не только различные креативные качества видов аудиовизуального творчества, но и соответствующие им педагогические возможности, проявляющиеся в духовно-личностных изменениях.

Нельзя не отметить подробный анализ Н.Ф.Хилько структуры творческих способностей и умений, впервые осуществленный на богатом эмпирическом материале и подтвержденный данными педагогической диагностики.

Раскрыв систему феномена аудиовизуальной культуры в ее статике и динамике, автор успешно применил им же разработанную теоретическую систему в разработке педагогических основ технологии аудиовизуального творчества [Хилько, 2007, с.34-39].

Культуролого-педагогический анализ динамики способностей, умений, интересов, мотивов участия в экранном творчестве с точки зрения проявлений творчества в зрительской, образовательной и продуктивной деятельности, позволил Н.Ф.Хилько показать роль техносферы и образного компонента, что нашло свое выражение в углублении личностных потребностей.

Особенно важной представляется выдвинутая Н.Ф.Хилько установка на развитие экологии зрительского восприятия (как составной части зрительской культуры), предполагающей «умеренность в просмотрах», контроль и возрастные ограничения по отношению к аудиовизуальной продукции, способность к критическому анализу экранных текстов разных видов и жанров, использование экологической стратегии противодействия натуралистическому изображению насилия на экране, сохранению духовно-эстетической ориентации в рамках собственной зрительской концепции [Хилько, 2007].

Анализируя педагогические и реабилитационные аспекты личностного развития в процессе аудиовизуального творчества, Н.Ф.Хилько опирается не только на обширный анализ теоретических источников, но и на результаты собственной экспериментальной работы с учащейся молодежью (например, в рамках таких реабилитационных тем, как «материнство», «милосердие», «друзья» и т.п.). Настаивая на том, что оптимизация учебно-познавательной деятельности в русле аудиовизуальной культуры может осуществляться исключительно в диалоговых формах, связанных с дивергенцией и виртуализацией мышления, Н.Ф.Хилько обстоятельно анализирует методические особенности развития у учащихся способностей к медиаторству [Хилько, 2007, с.34-35].

Большую значимость Н.Ф.Хилько придает реабилитационно-экологической линии личностного развития, которая предусматривает следующие типы медиаторства учащихся: «духовно-релаксационное, перцептивно-духовное, духовно-кумулятивное, интеллектуально-перцептивное, перцептивно-нравственное, анимационно-ретроспективное, гедонистическое, этнореабилитационное, игровое интерактивное, интерактивно-коммуникативное, интерактивно-экологическое, социально-реконструктивное, посткоммуникативное и социальное нравственно-экологическое» [Хилько, 2007].

В целом Н.Ф.Хилько удалось структурировать различные возможности творческой деятельности, основанные на принципах многофункциональности и полимедийного использования экранных средств саморазвития личности, культуролого-педагогического осмысления системы аудиовизуальной медиакультуры. Диссертация Н.Ф.Хилько представляет собой обширное системное исследование феноменологии экрана с позиций

взаимодействия культурного и личностного пространства, здесь рассматриваются аудиовизуальные компоненты креативности, социокультурные технологии экранного творчества в досуговой деятельности молодежи, выстраивается педагогическая система социокультурных экранных технологий. Речь идет о теоретических основах развития медиакреативности учащихся с учетом интеграции экологических, социокультурных и личностных факторов [Хилько, 2007].

В итоге в обобщающем исследовании Н.Ф.Хилько сделан важный шаг в теоретико-методическом осмыслении феномена аудиовизуальной медиакультуры, развития творческих способностей на материале экранных технологий, медиаобразования подрастающего поколения с опорой на синтез социокультурных, культурологических и практических концепций медиаобразования.

Другая заметная работа периода 2000-2008 годов - докторская диссертация А.А.Журина [2004]. Она написана полемично, живым языком, лишенным натужного наукообразия и посвящена теме интеграции медиаобразования с курсом химии средней общеобразовательной школы. Мы знакомы со многими научными работами А.А.Журина, что позволяет сделать вывод о том, что теоретическая значимость исследования (разработка терминологического аппарата интегрированного медиаобразования, состоящая в обосновании выделения ключевых понятий и уточнении значений терминов; разработка концептуальных основ медиаобразования школьников в курсе химии средней общеобразовательной школы; дальнейшее развитие теории создания и использования средств обучения: формулировка закономерностей включения медиа в систему традиционных средств обучения) и практическая значимость исследования (разработка системы бифункциональных средств обучения: рабочих тетрадей на печатной основе, сборников заданий и упражнений, демонстрационных таблиц, компакт-дисков учебного назначения, методических рекомендаций для учителя, направленных на решение задач обучения химии и медиаобразования и представляющих собой дидактические образы-модели химического знания и средств массовой информации) [Журин, 2004, с.8], результат его многолетней исследовательской деятельности - как в области теории и методики преподавания химии в школе, так и в области медиаобразования.

Одним из достоинств диссертационного исследования А.А.Журина можно считать, наверное, смелость признания несостоятельности одной из его первичных гипотез [Журин, 2004, с.31], что обычно в педагогических исследованиях встречается крайне редко. Он отмечает: планировалось, что педагоги, задействованные в формирующем эксперименте, после ознакомления с принципами построения средств обучения химии и интегрированного медиаобразования будут активно включаться в разработку собственных средств обучения и попытаются использовать их на уроке, однако, полученный результат оказался неадекватным времени и силам, затраченными учителем. Причины полученного отрицательного результата,

по мнению А.А.Журина, в том, что учителя были включены в несвойственную им деятельность, в результате чего оказались в состоянии постоянного информационного стресса.

На основе этого А.А.Журиным был сделан вывод о необходимости интенсификации работы по созданию отдельных видов средств обучения и интегрированного медиаобразования в соответствии с изложенными ранее теоретическими положениями [Журин, 2004, с.31].

Разработанные А.А.Журиным *принципы интеграции медиаобразования (принцип приоритетов: подчинение целей и задач медиаобразования целям и задачам учебного предмета; принцип дополнения и развития - выбор из всех целей и задач медиаобразования только тех, которые дополняют и развивают цели и задачи обучения конкретного предмета; принцип встраиваемости в различные методические системы: цели и задачи интегрированного медиаобразования могут быть решены в рамках любой педагогической технологии)* кажутся нам логичными и применимыми не только к преподаванию химии, но и других предметов [Журин, 2004, с.17].

К недостаткам работы можно, наверное, отнести не всегда корректную формулировку терминов. К примеру, вначале А.А.Журиным предлагалась следующая формулировка: «Медiateкст – текст, передаваемый по каналам средств массовой информации и коммуникации». На первый взгляд, всё выглядит вполне убедительно, однако, как хорошо известно, что массовая коммуникация (широкое понятие) включает в себя массовую информацию (более узкое понятие). Таким образом, концовка определения похожа на нечто вроде «... масла вологодского и масла». Впрочем, данное определение в автореферате диссертации А.А.Журина приобрело более лаконичную и адекватную формулировку: «Медiateкст – информация, передаваемая по каналам СМИ» [Журин, 2004, с.41].

Не кажется нам удачным и параграф, касающийся концепций зарубежного медиаобразования. В нем, к сожалению, отсутствует анализ ключевых/фундаментальных монографий, учебников, учебных пособий по медиаобразованию многих известных западных ученых и практиков медиапедагогики (Б.Бахмайера, Э.Бевор, К.Бэээлгэт, К.Ворснопа, Ж.Гонне, Б.Дункана, Д.Консидайна, Л.Мастермана, Дж.Пандженте, Дж.Поттера, А.Силвэрблэта и др.). И даже, когда автор диссертации ссылается на работы, действительно, ведущих западных медиапедагогов - Д.Букингэма и К.Тайнер, им анализируются не их основные труды (монографии, учебные пособия по медиаобразованию), а небольшие по объему статьи, размещенные в интернете...

Из-за суженного спектра анализа западного медиаобразовательного опыта и вышел таким резким и категоричным один из выводов А.А.Журина о том, что в тамошних концепциях медиаобразования нет «важнейшего элемента образовательной системы – средств обучения» [Журин, 2004, с.36].

На наш взгляд, с этим вряд ли можно согласиться, так как в Канаде, Великобритании, Австралии и во Франции большое значение придается именно средствам обучения в системе медиаобразования (за последние 10-15

лет там издано немало учебников, учебных пособий, CD-ROMов, видеокассет и т.п. для проведения медиапедагогических занятий). В США, например, в 90-х годах XX века и в начале XXI разработка и производство средств обучения (печатных, компьютерных и экранно-звуковых) по медиаобразованию нарастают как снежный ком. Их авторы - Д.Консидайн, С.Бэрэн, А.Силвэрблэт, Дж.Поттер, К.Тайнер и др. - разработали и медиаобразовательные концепции, системы.

Столь же категоричным кажется нам и утверждение А.А.Журина, что «научные исследования в области медиаобразования в России ограничены, по сути, тремя научными учреждениями: Государственным научным учреждением «Институт содержания и методов обучения Российской Академии образования» (лаборатория технических средств обучения и медиаобразования), НИИ художественного образования РАО (лаборатория экранных искусств) и Таганрогским государственным педагогическим институтом». А как же быть с исследованиями в области медиаобразования в Воронежском государственном университете (только за последние десять лет доцент ВГУ С.Н.Пензин два раза подряд получал научно-исследовательские гранты по программе «Университеты России» под свои проекты по проблемам медиаобразования на аудиовизуальном материале)? А медиаобразовательные исследования (несколько раз поддержанные грантами РГНФ и РФФИ), монографии, учебные пособия Н.Ф.Хилько из Омского филиала Государственного института культурологии? А работы профессора О.А.Баранова из Тверского государственного университета? А труды медиапедагогов из Курганского государственного университета (С.М.Одинцова, Н.А.Леготина и др.)? Сюда можно добавить также исследования профессора Г.А.Поличко (Государственный университет управления), профессора Н.Б.Кирилловой (Уральский государственный университет), профессора В.А.Монастырского (Тамбовский государственный университет), профессора А.П.Короченского (Белгородский государственный университет) и многих других российских медиапедагогов...

Однако, несмотря на ряд недостатков, диссертация А.А.Журина [2004], представляет собой яркий образец современного исследования, основанного на традиционной для российской педагогики практической концепции медиаобразования.

Докторская диссертация А.П.Короченского [2003], напротив, разрабатывает совершенно новое направление в медиаобразовании, связанное с медийной критикой.

На наш взгляд, исследование А.П.Короченского – четко структурированный труд, в котором впервые в России столь глубоко и полно анализируется важнейший феномен жизни современного «информационного общества» - медиакритика. Осознавая непривычность самого термина (к слову сказать, давно ставшего вполне обыденным на Западе) для отечественного читателя, А.П.Короченский тщательно подходит к его обоснованию. Отмечая, что в англоязычной литературе термин “media criticism” применяется как для обозначения научного анализа деятельности

масс-медиа в академических трудах, так и для «оперативного анализа» актуальных проблем функционирования СМИ, автор концентрирует наше внимание именно на этом варианте медиакритики [Короченский, 2003, с.2-3].

К сожалению, огромное влияние средств массовой информации на общественную жизнь парадоксальным образом сочетается с относительной неразвитостью отечественной медиакритики, тогда как она (рассматриваемая как особая область журналистики), призвана анализировать актуальные творческие, профессионально-этические, правовые, экономические и технологические аспекты медиа. «Учитывая беспрецедентно возросшую социальную роль печатной и электронной прессы, специфику её функционирования в современных условиях, - пишет А.П.Короченский, - медиакритика обязана постоянно держать в поле зрения многообразные отношения средств массовой информации с обществом, с различными его институтами. В этих отношениях печатная и электронная пресса может представлять не только в роли поставщика актуальной социальной информации, знаний об непрерывно изменяющемся окружающем мире, но и в качестве инструмента духовного управления обществом, средства обеспечения обратной связи между гражданами и властями. Всё это позволяет определить предмет медиакритики как *актуальное многоаспектное социальное функционирование средств массовой информации*» [Короченский, 2003, с.15].

Исходя из этого определения А.П.Короченский четко формулирует основные задачи медиакритики: познание информационного производства; изучение и изменение общественного восприятия медийного содержания и представлений о внешнем мире, складывающихся в сознании медийной аудитории; оказание влияния на отношение публики к медиа, формирование определенной общественной культуры изучения и оценки деятельности масс-медиа, развитие духовного мира человека; содействие развитию и совершенствованию творческо-профессиональной культуры создателей медиатекстов; социальной среды функционирования средств массовой информации и т.д. Последнее приобретает особую значимость в связи с тем, что российская аудитория все с меньшим доверием относится к средствам массовой информации. Если в середине 90-х сообщения масс-медиа были весьма авторитетными для 70% россиян, то сейчас доверие публики к средствам массовой информации снизилось вдвое [Вартанова, 2002. с. 23].

Не менее четко и обоснованно выделены автором базовые функции медиакритики (информационно-коммуникативная, познавательная, коррекционная, социально-организаторская, просветительская, коммерческая) [Короченский, 2003, с.19-25]. Убедительна и авторская позиция по отношению к анализу манипулятивных возможностей медиа. На базе анализа многочисленных источников А.П.Короченский систематизирует наиболее распространенные манипулятивные элементы современных СМИ: схематизм, упрощение; тождество логического и алогического; деформированность отражения; отсутствие четко выраженных критериев

различения поверхностных и глубинных взаимосвязей; ссылки на традицию, авторитет, прецедент, нормативность, божественную волю; синкретизм эстетико-образных, этико-регулятивных и собственно познавательных элементов мифа; воспроизведение многосложной картины мира через мифические бинарные оппозиции («добро-зло», «свой-чужой»); претензия на единственно верное внеисторическое объяснение явлений действительности и на абсолютную правильность практических действий, вытекающих из этого объяснения; оценочно-ориентирующий характер медиатекстов; преднамеренность создания и др.

При этом всякий раз теоретические рассуждения подкрепляются убедительными конкретными примерами, которые помогают нам глубже проникнуть в суть той или иной функции медиакритики. Например, говоря о роли медиакритики в выявлении умолчаний в медиатекстах, А.П.Короченский отмечает «белые пятна», раз за разом возникающие в печатной и электронной прессе по поводу нарушений профессиональной этики журналиста (публикация заказных материалов, превращение журналистов в рупор тех или иных политиков или бизнесменов, использование прессой «тайных агентов», сообщающих «конфиденциальную информацию» и пр.).

Не могу не согласиться с автором и в его стремлении обозначить приоритетным полем медиакритики поддержание здорового психологического и морального климата в социуме, особенно в плане показа на экранах разного рода насилия и жестокости. Мне уже не раз приходилось писать о том, что, несмотря на все благие намерения и обещания, российское телевидение, так не отважилось пойти на исключение из «прайм-тайма» бесчисленных документальных кадров с обезображенными и окровавленными трупами, фильмов и сериалов со сценами жестоких убийств, пыток и драк. Всё, что на Западе идет в эфире после 22-00 – 23-00 часов, на российских экранах «красуется» в дневное и в раннее вечернее время, вполне доступное для просмотра детям от трех до десяти лет. А ведь у них еще не сформирована устойчивая к внешним раздражителям психика, и, напротив, очень высоки эмоциональная восприимчивость, стремление к некритическому подражанию и т.д. Не раз и не два говорилось: демонстрация любого фильма в эфире должна сопровождаться специальным рейтинговым знаком, сообщающем родителям о том, для какой аудитории предназначен конкретный медиатекст. Но если во Франции или в Канаде такого рода практика давно уже стала нормой, в России фильм с западным грифом “R” (для взрослой аудитории) по-прежнему запускается в эфир безо всяких комментариев в любое время суток...

Прав А.П.Короченский и в том, что нужен тщательный психологический, культурологический и социологический анализ медиатекстов развлекательной массовой культуры (например, телепередач «За стеклом», «Последний герой», «Слабое звено» и пр.) на предмет выявления встроенных в их содержание социально ущербных идей, культурных и поведенческих стереотипов. Подобные шоу закрепляют в

массовом сознании представления о принципиальной невозможности совершенствования якобы низменной человеческой природы, о сводимости мотиваций всех поступков людей к воздействию простейших инстинктов, о нравственной допустимости и социальной легитимности применения аморальных методов (клеветы, травли, закулисных сговоров) для подавления и устранения людей, оказавшихся препятствием на пути к успеху [Короченский, 2003]. Кстати, через пять лет после диссертации А.П.Короченского состоялась первая в России защита диссертации, где такого рода медиатексты использовались в качестве медиаобразовательного материала [Григорова, 2008] с опорой на теорию развития критического мышления.

Признаюсь, для меня, медиапедагога с тридцатилетним стажем, кажется очень важной глава диссертации А.П.Короченского, в которой четко обозначена связь медиакритики и медиаобразования. Действительно, хотя медиаобразование объявлено ЮНЕСКО приоритетным направлением образовательного процесса XXI века, российские журналисты, как правило, не спешат «навести мосты» между своим корпоративным сообществом и медиапедагогией (хотя и здесь лед тронулся, см., например, диссертацию И.В.Жилавской [2008]).

А.П.Короченский в соответствии с рекомендациями ЮНЕСКО предлагает расширить понятие медиаобразования, как долговременной общественно-просветительской деятельности, направленной не только на школьников и студентов, но и на взрослую аудиторию. То есть вести речь о непрерывном развитии в обществе культуры адекватного восприятия медийных сообщений (статей, радио/телепередач, фильмов, интернетных сайтов и т.д.) и о самостоятельной оценке работы средств массовой информации с учетом демократических и гуманных идеалов и ценностей.

В принципе ясно, почему развитие медиакритики и медиаобразования не получало официальной поддержки в советские времена. Власть была заинтересована в том, чтобы массовая аудитория (как взрослая, так и школьно-студенческая) как можно меньше задумывалась по поводу целей и задач создания того или иного (особенно «государственно значимого») медиатекста. Отсутствие медиаграмотной публики всегда открывало широкий простор для манипуляций в прессе, на радио и ТВ, естественно, в сторону, выгодную Власти. С тех пор немало воды утекло, а воз и ныне почти там... И здесь А.П.Короченский резонно отмечает, что участие журналистов в пропаганде идей медиаобразования в России, в работе по достижению его целей является сегодня недостаточным, хотя у медиакритики здесь огромный потенциал в плане поддержки усилий образовательных и просветительских институтов в развитии медиакультуры аудитории.

И здесь опять-таки прав А.П.Короченский: есть смысл расширить участие академических кругов, ученых, специалистов в различных областях (социологов, психологов, культурологов, педагогов и др.), учреждений культуры и образования, общественных организаций и фондов с целью

развития медиаграмотности граждан, в создании организационных структур, способных выполнять весь спектр задач медиаобразования в сотрудничестве с медиакритиками.

В самом деле, у медиакритики и медиаобразования много общего. Ведь одна из важнейших задач медиаобразования как раз и заключается в том, чтобы научить аудиторию не только критически анализировать медиатексты любых видов и жанров, но и понимать механизмы их создания и функционирования в социуме. Более того, британские медиапедагоги (С. Bazalgette, А. Hart и др.) среди шести ключевых понятий медиаобразования выделяют как раз «Агентство» (имеется в виду всестороннее изучение, анализ того, как работает структура, создающая медийные сообщения, с какими целями она создает тот или иной медиатекст и т.д.), «Язык медиа» (здесь предусматривается изучение особенностей языка медиатекста), «Репрезентацию» (понимание того, как то или иное «Агентство» представляет реальность в медиатексте) и «Аудиторию медиа» (тут предусматривается анализ типологии восприятия аудитории, ее степени подверженности воздействиям со стороны «Агентства» и т.д.). Собственно, те же ключевые понятия медиа анализирует и медиакритика, обращаясь при этом как к профессиональной, так и к самой широкой аудитории. Вот почему так важен прочный мост между медиакритикой и медиапедагогикой.

В России немало талантливых медиакритиков-практиков, однако, далеко не все они способны на весомые теоретические обобщения. Будучи не понаслышке знаком с трудами видных зарубежных ученых в области медиа (М. McLuhan, D. McQuail, L. Masterman, А. Hart, К. Turner, С. Worsnop и др.), могу взять на себя смелость утверждать – докторская диссертация А.П. Короченского по всем параметрам не уступает лучшим мировым аналогам. Преодолевая цеховую замкнутость, А.П. Короченский интегрирует медиаобразование с журналистикой и ничуть не хуже западных мэтров анализирует феномен медиакритики – как на уровне теоретических обобщений, так и на уровне конкретных материалов.

Оригинальностью подхода отличается и докторская диссертация В.А. Возчикова [2007]. В ней, по сути дела, впервые на столь солидном уровне обосновывается философская база медиаобразования. В работе исследованы онтологические смыслы и цели медиаобразования как способа постижения медиакультуры через всестороннее осмысление медийной деятельности, как особого типа культурной и учебно-творческой среды [Возчиков, 2007, с.9].

В.А. Возчиков, отмечая, что «медиакультура есть доминирующая культура информационного общества, имеющая способом бытования деятельность традиционных и электронных средств массовой информации, воссоздающих социокультурную картину мира с помощью словесных, звуковых и визуальных образов; культура-универсум, вобравшая в себя функциональное многообразие массовой, народной, элитарной культур и их модификаций, онтологически укорененная в жизнедеятельности человека; культура-метасообщение о мировоззрении человечества на определенном

этапе его существования» [Возчиков, 2007, с.17], дает этому феномену подробную и всестороннюю характеристику, во многом дополняя и углубляя ранее предложенные формулировки других исследователей.

В сходном ключе – с отчетливой ориентацией на культурологическую теорию медиаобразования – выстроена и докторская диссертация Н.Б.Кирилловой [2005], в которой справедливо говорится о роли «медиакультуры как посредника между властью и обществом, социумом и личностью, как интегратора новой медиасреды» [Кириллова, 2005, с.5]. При этом подробно анализируются функции и модели медиакультуры [Кириллова, 2005, с.12-15], правовые основы медийного менеджмента [Кириллова, 2005, с.28-30] и проблемы медиаобразования как фактора социализации личности [Кириллова, 2005, с.39-43].

В итоге Н.Б.Кириллова приходит к обоснованному выводу, что «одним из важных направлений медиаобразования как основы становления информационного общества может стать открытие в ведущих государственных университетах, педвузах, институтах культуры новой специальности – «Медиалогии», которая позволит объединить в учебном процессе такие дисциплины как «История и теория медиакультуры», «Теория и практика журналистики», «Межкультурные коммуникации», «Медиаобразование», «Основы медиакритики», «Медиаменеджмент» и др. Такая комплексная подготовка позволит выпускникам войти в инфосферу полноценными специалистами XXI века: теоретиками и педагогами, менеджерами и социологами, методистами культурно-досуговых центров и экспертами-аналитиками по проблемам массмедиа» [Кириллова, 2005, с.43].

Как мы уже отмечали, значительная часть диссертаций, успешно защищенных в первом десятилетии XXI века, была посвящена тематике медиаобразования студентов педагогических вузов и университетов [Змановская, 2004; Иванова, 2004; Коновалова, 2004; Леготина, 2004, Рыжих, 2006, Стобникова, 2005; Чичерина, 2008 и др.]. Так в диссертациях Н.В.Змановской и Н.А.Леготиной были разработаны и апробированы на практике показатели и уровни сформированности медиаобразованности / медиаграмотности и готовности к осуществлению процесса медиаобразования у будущих учителей [Змановская, 2004, с.15-16; Леготина, 2004, с.14], модели организации процесса медиаобразования в гуманитарных вузах [Змановская, 2004, с.12; Леготина, 2004, с.11-13]. Аналогичные показатели и модель медиаобразования разработаны О.П.Кутькиной (относительно аудитории будущих библиотечно-информационных специалистов [Кутькина, 2006, с.11-15]), Н.В.Чичериной (применительно к аудитории студентов языковых факультетов вузов [Чичерина, 2008, с.32]).

Естественно, исследователи медиаобразования не могли обойти стороной и накопившиеся проблемы. В частности, Е.И.Худолеева [2006] разработала довольно подробную классификацию типичных проблем (общественно-политических, управленческих, организационных, дидактических, корпоративных, профессиональных, социальных,

личностных), с которыми сталкивается развитие медиаобразования в России (таблица 11).

Таблица 11. Педагогические проблемы медиаобразования в России
[Худолеева, 2006, с.19].

Субъект медиаобразования	Проблемы	
Педагог	Личностные	<ul style="list-style-type: none"> - внутренние психологические проблемы, страх перед новой техникой и технологиями; - нежелание прилагать усилия и затрачивать дополнительную энергию для изучения возможностей использования новой техники в своей профессиональной деятельности;
	Социальные	<ul style="list-style-type: none"> - недостаточно высокий уровень информационного развития общества; - недоступность электронных информационных средств для многих социальных групп; - техническая невозможность каждого получать образование дистанционно;
	Профессиональные	<ul style="list-style-type: none"> - * отсутствие медийной компетентности преподавателей; - нежелание и невозможность опытных преподавателей пройти профессиональную подготовку;
	Корпоративные	<ul style="list-style-type: none"> - проблема развития электронно-образовательного пространства образовательных учреждений; - недостаточное использование в обучении дистанционных форм; - недостаток обмена опытом в освоении новых технологий через систему повышения квалификации, семинары;

Образовательные учреждения	Дидактико-организационные	<ul style="list-style-type: none"> - *отсутствие современного компьютерного оснащения в большинстве образовательных учреждений; - *отсутствие свободного доступа к компьютерной технике для преподавателей и обучающихся; - *отсутствие квалифицированных медиапедагогов; - *очень малое количество дидактических материалов и рекомендаций для проведения занятий с использованием медиа; - *отсутствие мотивации преподавателей и обучающихся;
Социум	Общественно-политические	<ul style="list-style-type: none"> - понятие «медиаобразование» для широкой педагогической общественности остается неизвестным; - *отсутствие сформированного общественного мнения по поводу необходимости медиаобразования как компонента общего образования;
	Управленческие	<ul style="list-style-type: none"> - отсутствие официального государственного запроса на подготовку медиапедагогов; - медиаобразование не является обязательным предметом; - отсутствие специальности «Медиаобразование»; - *отсутствие целенаправленной и систематичной государственной координации разработки теории и методики медиаобразования; - не определена до конца «сверхзадача» медиаобразования.

Думается, что таблица 11 в целом верно отражает основные проблемы, с которым сталкивается развитие медиаобразования в России в начале XXI века, хотя отдельные формулировки (они отмечены нами звездочкой), на мой взгляд, могли быть сформулированы не столько категорично. Например, вместо слова «отсутствие» (медиапедагогов, мотивации и пр.) могли быть использованы такие формулировки, как «недостаточность» или «слабая мотивация»... Кроме того, большинство из проблем, отмеченных Е.И.Худолеевой, присущи и современному образовательному процессу в России в целом.

Российские научные исследования в области медиаобразования: перспективные тенденции на будущее

Попытаемся определить наиболее перспективные тенденции (включая теоретические модели, концепции) в российских исследованиях в области медиаобразования, выявить пути дальнейшего развития такого рода исследований в контексте соотнесения с зарубежными аналогами.

Наш анализ позволяет предположить, что в обозримом будущем в российском медиаобразовании будут доминировать социокультурные и культурологические модели и соответствующие им теории и задачи. При доминанте опоры на синтез медийного материала в условиях школы и вуза можно ожидать расширения таких баз исследования, как дошкольные учреждения, учреждения среднего специального образования, библиотеки и медиатеки. Можно спрогнозировать также появление диссертационных исследований на тему медиаобразования (в том числе – дистанционного) взрослой аудитории. Несомненно, найдет свое продолжение тенденция сближения тематики исследований в области медиапедагогики, медиакритики и журналистики.

За счет расширяющегося доступа к электронным источникам и архивам, интенсификации научных обменов с зарубежными странами, скорее всего, расширится спектр философской базы, методологии медиаобразования. В то же время вполне вероятно изменение баланса в спектре специальностей, по которым выполняются диссертационные исследования, за счет появления работ по медиапедагогической методике.

В целом наш прогноз относительно интенсивности развития исследований по медиаобразовательной тематике в России вполне благоприятный: есть все основания полагать, что количество исследований, так или иначе связанных с проблемами медиаобразования, медиаграмотности, медиакомпетентности, будет по-прежнему существенно увеличиваться, причем, в основном за счет региональных научных коллективов.

Список авторефератов диссертаций российских авторов, посвященных тематике медиаобразования

Диссертации 1950-1959 годов:

Громов А.П. Применение диафильмов и кино на уроках математики в средней школе: Автореф. дис. ... канд. педаг. наук. М., 1958.

Кашенко Б.П. Учебное кино в сов. семилетней школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1951.

Колдунов Я.И. Школьные газеты как средство ком.воспитания учащихся средней школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1955.

Меньших Е.А. Применение кино в преподавании физики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1952.

Сычева Е.М. Учебное кино как средство обучения в средней школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1955.

Чиркова К.В. Экранные пособия как одно из средств наглядности на уроках истории в V-VIII классах средней школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1955.

Диссертации 1960-1969 годов:

Архангельский С.И. Элементы теории, технологии и методики применения учебного кино в средней и высшей школе: Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. М., 1963.

Алексеева М.И. Детские журналы сов. России 1920-х годов как тип издания. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1968.

Баранов О.А. Школьные кино клубы и их роль в кинематографическом воспитании старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. искусств. М., 1968.

Вахеметса А. Об эстетически-воспитательном воздействии киноискусства: Автореф. дис. ... канд. философ. наук. М., 1966.

Карасик А.С. Художественно-педагогический анализ кинофильмов с учащимися 5-6 классов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1966.

Колесова Л.Н. Пионерские журналы в истории сов. детской литературы 20-х годов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Петрозаводск, 1966.

Краав В.Х. Учебный фильм как источник познания: Автореф. дис. ... канд. искусств. М., 1969.

Пензин С.Н. Некоторые проблемы теории и практики телевизионной пропаганды киноискусства: Автореф. дис. ... канд. искусств. М., 1967.

Пороцкая Т.И. Особенности использования учебных фильмов в процессе обучения учащихся вспомогательных школ: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1968.

Прессман Л.П. Использование кино и телевидения в целях развития речи учащихся на уроках русского языка и литературы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1963.

Рабинович Р.Г. Киноискусство в художественном воспитании старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1966.

Рабинович Ю.М. Взаимодействие литературы и кино в эстетическом воспитании старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1966.

Саперов В.И. Использование радиовещания в ком. воспитании учащихся: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1969.

Черепинский С.И. Дидактические проблемы применения кино в учебном процессе общеобразовательной школы (1917-1967): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 1968.

Шахмаев Н.М. Дидактические проблемы применения технических средств в учебном процессе средней общеобразовательной школы: Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. М., 1967.

Диссертации 1970-1979 годов:

Богатырева Ю.Н. Из истории создания печатной пионерской газеты (1922-1928): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1972.

Гончарова Н.В. Формирование оценочного отношения к художественным фильмам учащихся 5-6 классов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 1970.

Горюнова Н.Л. Учебный фильм: функция, содержание и форма: Автореф. дис. ... канд. искусств. М., 1978.

Зволинская Н.Н. Условия эффективного применения радио и звукозаписи в преподавании литературы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1970.

Иванова С.М. Воспитание полноценного восприятия киноискусства младшими подростками: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1978.

Иванова-Цыганова В.И. Особенности учебных кинофильмов по иностранному языку как источников информации и их использования для обучения устной речи в языковом вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1971.

Ксенофонов В.В. Телевидение как фактор ком. воспитания школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1976.

Лабковская Г.С. Формирование нравственного идеала у старшеклассников средствами киноискусства: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1976.

Левшина И.С. Воспитание школьников средствами художественного кино: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1975.

Малобицкая З.С. Киноискусство как средство нравственно-эстетического воспитания учащихся старших классов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 1979.

Медведев Н.И. Использование технических (экранных) средств в учебном процессе в школах для глухих: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1978.

Монастырский В.А. Художественное воспитание старших школьников средствами телевидения во внеклассной работе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1979.

Омаров М.И. Дидактические основы использования учебных кинофильмов на начальном этапе обучения второму языку: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1972.

Парамонова К.К. Проблемы детского кино: Автореф. дис. ... д-ра искусств. М., 1973.

Полевой В.Л. Исследование эффективности методов построения и применения учебных фильмов для активизации познавательной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1975.

Соколова С.В. О формировании элементов эстетического восприятия (на материале киноискусства): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1971.

Степанов А.А. Психологические основы применения телевидения в обучении: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1973.

Тихомирова К.М. Условия эффективного использования диафильмов и диапозитивов в учебном процессе общеобразовательной школы (на примере предметов гуманитарного цикла): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1970.

Троицкая Л.Д. Эстетическое воспитание старшеклассников в условиях сельской школы (на материале комплексного использования литературы и телевидения): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1979.

Усов Ю.Н. Анализ фильма в эстетическом воспитании старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. искусств. М., 1974.

Фейгинов С.Р. Педагогические основы взаимодействия телевидения и школы в ком. воспитании подростков: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1977.

Шавцов М.В. Политехническая направленность содержания учебных кинофильмов и методы ее реализации при изучении основ наук естественного цикла: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1971.

Диссертации 1980-1989 годов:

Андреева И.В. Кинематографическое решение как средство повышения педагогической эффективности учебного фильма: Автореф. дис. ... канд. искусств. М., 1982.

Бармашева Т.М. Педагогическая интерпретация массовой информации как условие совершенствования профессиональной деятельности молодого учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1981.

Божков Ю.И. Самодеятельное кинотворчество как педагогическая проблема: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1983.

Булавко В.И. Экранные средства обучения на уроках изобразительного искусства в общеобразовательной школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1982.

- Власкина Г.Я.** Эстетическое воспитание старшеклассников средствами телевидения и радио: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1985.
- Генкин П.Д.** Развитие интереса к самодеятельному кино в процессе воспитательной деятельности любительской киностудии: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1985.
- Гутова Н.В.** Использование кино как комплексного средства воспитания младших школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1987.
- Иорданова Л.В.** Методические приемы использования учебных фильмов на уроках химии: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1980.
- Кириллова Н.Б.** Социально-эстетическая эффективность киноискусства как фактора ком. воспитания молодежи: Автореф. дис. ... канд. искусств. М., 1983.
- Козлов Ф.М.** Реализация воспитательного потенциала кино средствами культурно-просветительной работы с учащейся молодежью: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1987.
- Кудина И.Ю.** Диафильм как средство формирования коммуникативных умений на уроках литературы в старших классах: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1989.
- Кузнецов В.М.** Дидактические основы вузовского учебного телевидения: Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. М., 1982.
- Лабунская Н.А.** Экранные средства в системе проблемного изучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1982.
- Огородников Ю.А.** Природа и функции эстетического в учебном кинофильме: Автореф. дис. ... канд. искусств. М., 1981.
- Одинцова С.М.** Анализ фильма как один из факторов совершенствования профессиональной подготовки студентов-филологов педагогических институтов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1981.
- Поличко Г.А.** Межпредметные связи литературного курса и факультатива по основам киноискусства как средство эстетического развития старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1987.
- Полторацк Л.Д.** Изучение литературного произведения с учетом киноопыта старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1980.
- Прессман Л.П.** Педагогические основы создания и использования экранно-звуковых средств в средней образовательной школе: Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. М., 1981.
- Привалова Н.К.** Исследование влияния композиционных особенностей учебного фильма на его педагогическую эффективность (на примере фильмов по гуманитарным предметам для 5-х - 10-х классов общеобразовательной школы: Автореф. дис. ... канд. искусств. М., 1981.

- Руденко И.А.** Радиовещание для детей и юношества (становление, развитие, проблемы функционирования): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1986.
- Сайдашев А.З.** Активизация познавательной деятельности учащихся при проблемном обучении средствами кино и демонстрационного эксперимента: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1985.
- Сереженкова Л.Н.** Обучение речевому общению студентов-иностранцев на основе художественных фильмов (на продвинутом этапе обучения): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1982.
- Трофимова Л.Н.** Использование видеозаписи во внеклассной воспитательной работе (в условиях школьного технического центра): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1985.
- Тумалева Е.А.** Научно-популярные фильмы и телепередачи как средство комплексного решения задач обучения физике: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1982.
- Усов Ю.Н.** Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. М., 1989.
- Усова Г.А.** Радиовещание и телевидение как факторы формирования ценностных ориентаций подростков: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1981.
- Федоров А.В.** Критический анализ зарубежного фильма в работе со старшеклассниками: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1986.
- Холмов М.И.** Становление сов. журналистики для детей: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Л., 1985.
- Черкашин Е.А.** Научно-популярный фильм об искусстве как средство формирования художественных интересов старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1989.
- Шакеева Ч.А.** Социально-психологические аспекты влияния современного кино на ценностные ориентации молодежи: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. Л., 1983.
- Шариков А.В.** Возрастные особенности телевизионных ориентаций школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1989.
- Шеин С.А.** Психологические особенности отношения старшеклассников к персонажам кинопроизведений: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. М., 1982.
- Яковлева Н.Н.** Формирование эстетических оценок у подростков средствами киноискусства: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Минск, 1989.
- Янеляускас Э.А.** Воспитание социально-художественной активности личности в процессе самодеятельного кинотворчества: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1983.

Диссертации 1990-1999 годов:

- Бондаренко Е.А.** Система аудиовизуального образования в 5-9 классах общеобразовательной школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1997.
- Брейтман А.С.** Основы киноискусства в курсе мировой художественной культуры: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб, 1997.
- Бухаркина М.Ю.** Компьютерные телекоммуникации в преподавании иностранных языков: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1994.
- Возчиков В.А.** Развитие коммуникативных умений студентов средствами журналистики. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Бийск, 1999.
- Гавриченко А.Н.** Создание и использование учебной видеозаписи для повышения квалификации учителей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1997.
- Гура В.В.** Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов, 1994.
- Евтушенко Г.М.** Кинообразование в школе в современных условиях как киноведческая проблема: Автореф. дис. ... канд. искусств. М., 1991.
- Зазнобина Л.С.** Научно-педагогические основы создания и использования экранно-звуковых средств обучения по предметам естественного цикла для политехнического образования школьников: Дис. ... д-ра пед. наук в форме науч. доклада. М., 1990.
- Затучный М.С.** Самодеятельное кино и видео в структуре эстетического воспитания: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. Екатеринбург, 1993.
- Иванова Л.А.** Формирование медиакоммуникативной образованности школьников-подростков средствами видео (на материале уроков французского языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1999.
- Карпова Н.К.** Теоретические основы синтеза искусств как способа познания и моделирования личности в условиях информационных технологий. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов, 1996.
- Клемешова Н.В.** Мультимедиа как дидактическое средство высшей школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 1999.
- Куликова Е.А.** Развитие способностей школьников средствами интерактивной технологии (компьютерные игры). Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб, 1999.
- Лепская Н.А.** Компьютерные технологии в развитии художественных способностей учащихся общеобразовательной школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1999.

- Моисеева М.В.** Компьютерные телекоммуникации в системе повышения квалификации учителей средних школ: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1997.
- Монастырский Д.В.** Взаимодействие учреждений культуры и кинопроката при организации досуга молодежи. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1999.
- Озеров К.Г.** Информационно-образовательная деятельность библиотечных медиacentров в школах США: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1996.
- Петрова Н.П.** Разработка образовательной технологии «Компьютерная анимация как средство медиаобразования»: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1995.
- Платунова Л.К.** Развитие кинематографической культуры учителя в процессе повышения его квалификации: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1995.
- Пустосмехова Л.Н.** Особенности организации ролевой игры с опорой на телевизионные передачи при обучении иностранному языку на разных этапах обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1999.
- Самарцев О.Р.** Телевидение в системе образования: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1995.
- Самойлов В.А.** Компьютерная графика и мультипликация как средство развития творческих способностей учащихся младшего возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб, 1999.
- Свеницкая В.А.** Социально-психологические аспекты воздействия киноискусства на молодежную аудиторию: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1995.
- Свистельникова Т.Ю.** Воспитание музыкальных интересов студентов педагогических вузов средствами телевидения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1990.
- Сикорук Л.Л.** Телефильм для детей как средство воспитания их творческих способностей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новосибирск, 1998.
- Федоров А.В.** Система подготовки студентов педвузов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств (кино, телевидение, видео): Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. М., 1993.
- Хилько Н.Ф.** Развитие способности к фототворчеству подростков и юношества в процессе художественной любительской деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1999.
- Шиян Л.К.** Акмеологические основы овладения организаторами киноvideопропаганды педагогическими технологиями эстетического воспитания молодежи средствами теле- и видеорограмм: Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. М., 1995.
- Шиян Л.К.** Эстетическое воспитание молодежи в клубных учреждениях средствами теле и видеорограмм: Автореф. дис. ... канд.пед. наук. М., 1992.

Школьник А.Я. Детская самодеятельная пресса как фактор социального воспитания подростков: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 1999.

Диссертации 2000-2008 годов:

Бурнашев А.Э. Педагогические условия формирования у студентов-гуманитариев информационной грамотности аудиовизуальными средствами. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Якутск, 2007.

Возчиков В.А. Философия образования и медиакультура информационного общества. Автореф. дис. ... докт. филос. наук. СПб., 2007.

Гончарук А.Ю. Педагогические условия развития эстетического отношения школьника к действительности средствами зрелищных искусств: Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. М., 2000.

Григорова Д.Е. Особенности влияния медиатекстов молодежных телепередач на развитие критического мышления старшеклассников. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов, 2008.

Гура В.В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред. Автореф. ... дис. д-ра. пед. наук. Ростов, 2007.

Дейкина А.Ю. Развитие познавательный интересов дошкольников в процессе медиаобразования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2000.

Доржиева Л.Б. Формирование гражданской ответственности школьников в процессе деятельности детской прессы. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2006.

Дорофеева М.Г. Влияние опыта кинозрителя на литературное развитие школьника. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб, 2000.

Егорова Ю.Н. Мультимедиа как средство обучения в общеобразовательной школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2000.

Жилавская И.В. Оптимизация взаимодействия СМИ и молодежной аудитории на основе медиаобразовательных стратегий и технологий. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2008.

Жмырова Е.Ю. Киноискусство как средство воспитания толерантности учащейся молодежи. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2008.

Журин А.А. Интеграция медиаобразования с курсом химии средней общеобразовательной школы: Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. М., 2004.

- Залагаев Д.В.** Развитие медиаграмотности учащихся в процессе обучения информатике. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2005.
- Змановская Н.В.** Формирование медиаобразованности будущих учителей. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2004.
- Иванова Н.А.** Инновационная технология обучения профессионально ориентированному иноязычному общению в контексте медиаобразования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2004.
- Игнатовская Л.А.** Аудиовизуальные технологии в интенсификации индивидуального обучения (на материале английского языка). Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2000.
- Кириллова Н.Б.** Медиакультура как интегратор среды социальной модернизации. Автореф. дис. ... д-ра культурологии. М., 2005.
- Ковшарова Т.В.** Формирование медиаобразованности старшеклассников в эколого-информационном педагогическом пространстве урока. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2006.
- Колесниченко В.Л.** (2007). Становление и развитие медиаобразования в Канаде. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов, 2007. 22 с.
- Коновалова Н.А.** Развитие медиакультуры студентов педагогического вуза. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Вологда, 2004.
- Короченский А.П.** Медиакритика в теории и практике журналистики: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб, 2003.
- Кузнецова Т.С.** Дополнительная учебная информация как средство организации учителем образовательной среды. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб, 2005.
- Кутькина О.П.** Педагогические условия формирования медиакомпетентности будущих библиотечно-информационных специалистов. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2006.
- Леготина Н.А.** Педагогические условия подготовки студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курган, 2004.
- Максимова Г.П.** Модернизация воспитания в высшей школе на основе интеграции педагогики и искусства в медиасреде. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов, 2007.
- Малых Т.А.** Педагогические условия развития информационной безопасности младшего школьника. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2008.
- Мантуленко В.В.** Особенности использования электронных медиа в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2007.

- Махова Н.В.** Формирование нравственной культуры студентов средствами массовой информации. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2004.
- Мурюкина Е.В.** Формирование медиакультуры старшеклассников (на материале кинопрессы). Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2005.
- Недбай В.В.** Формирование медиакультуры младшего подростка. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2006.
- Новикова А.А.** Теория и история развития медиаобразования в США (1960-2000): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Таганрог, 2000.
- Огольцова Н.Н.** Мультимедийные проекты как средство повышения квалификации педагогов. Автореф. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2007.
- Павлычева Е.Д.** Влияние электронных масс-медиа на социальную идентификацию подростков. Автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2006.
- Панарина Т.В.** Гражданская социализация студентов в условиях медийного культурно-образовательного пространства морской академии. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов, 2006.
- Печинкина О.В.** Школьное медиаобразование в североевропейских странах. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Архангельск, 2008.
- Полуэхтова И.А.** Социокультурная динамика российской аудитории телевидения. Автореф. дис. ... д-ра. соц. наук. М., 2008.
- Рыжих Н.П.** Медиаобразование студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов, 2006.
- Селевко А.Г.** Социально-педагогические условия оптимизации влияния средств массовой коммуникации на социализацию сельских школьников. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2002.
- Симаков В.Д.** Педагогический потенциал детского видеотворчества. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008.
- Смолянинова О.Г.** Развитие методической системы формирования информационной и коммуникативной компетентности будущего учителя на основе мультимедиа технологий. Автореф. дис. ... докт. пед. наук. СПб., 2002.
- Соколова Н.Ю.** Использование компонентов медиаобразования при изучении квантовой физики. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2004.
- Столбникова Е.А.** Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы). Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов, 2005.

- Стрельников В.Н.** Медиафакультет как форма внедрения компьютерных технологий в процесс подготовки библиотечно-информационных специалистов. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2002.
- Субботин Д.И.** Методика изучения прозы А.П. Чехова с использованием кинематографических трактовок в условиях базового и профильного обучения в 10 классе средней школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2004.
- Тарасов К.А.** Насилие в произведениях аудиовизуальной культуры: отображение, воздействие, социальное регулирование (на материале киноискусства). Автореф. дис. ... д-ра культурологии. М., 2006.
- Тарасов К.А.** Эффект воздействия насилия в художественных фильмах на подрастающее поколение: Автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2000.
- Фатеева И.А.** *Журналистское образование в России: теория, история, современная практика.* Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Екатеринбург, 2008.
- Федорова С.В.** Формирование этических ценностей школьников средствами информационно-коммуникационных технологий в учреждении дополнительного образования (на материале английского языка). Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Якутск, 2008.
- Федорцова С.С.** Педагогическое наследие Ю.Н.Усова в контексте развития медиаобразования в России. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов, 2007.
- Фоминова М.Н.** Медиаобразование в контексте освоения курса мировой художественной культуры в общеобразовательной школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2001.
- Фрайфельд Е.Б.** Художественный фильм как средство профессионально-личностного развития студентов при изучении иностранного языка в высшей школе. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н.Новгород, 2006.
- Хижняк И.М.** Профессиональная подготовка будущих учителей иностранного языка на основе использования технологии медиаобразования. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пенза, 2008.
- Хилько Н.Ф.** Педагогика аудиовизуального творчества в социально-культурной сфере. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007.
- Худолеева Е.И.** Педагогические проблемы медиаобразования в ФРГ и в России на современном этапе (конец XX - начало XXI вв.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Владивосток, 2006.
- Чельшева И.В.** Основные этапы развития медиаобразования в России: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2002.

Черняновская Т.В. Психологические особенности интереса молодежи к фильмам ужасов и мистики. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2003.

Чикирис А.Г. (2007). Телевизионное вещание: Формирование зрительского восприятия. Автореф. ... канд. искусств. М., 2007.

Чичерина Н.В. Концепция формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов на основе иноязычных медиатекстов. Автореф. дис. ... д-ра педаг. наук. СПб., 2008.

Шипнягова Е.Я. Формирование готовности будущих педагогов к интеграции медиаобразования в образовательный процесс школы. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2003.

Якушина Е.В. Методика обучения школьников работе с информационными ресурсами на основе действующей модели Интернета: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2002.

Примечания

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

Вартанова Е.Л. Современная медиаструктура // Средства массовой информации постсоветской России. М., 2002. С. 23.

Российская педагогическая энциклопедия. М., 1993. С.555.

Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность в обществах знаний // ЮНЕСКО между этапами Всемирного саммита по информационному обществу. М.: Изд-во Ин-та развития информационного общества, 2005 (а). С. 329-339.

Федоров А.В. Отношение учителей к проблеме медиаобразования школьников // Образование в пространстве культуры. Вып. 2 / Отв. ред. И.М.Быховская. М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2005 (b). С. 259-277.

Практика медиаобразования

Интеграция деятельности учащихся различных возрастных групп по формированию их медиакомпетентности

*О.А.Баранов,
кандидат искусствоведения, профессор*

Мировосприятие молодого поколения страны, и в особенности не имеющих прочных базовых ценностей учащихся старших классов, складывается в современной информационной среде, то есть не только под воздействием норм и ценностей, приобретаемых в сфере межличностного общения, но во многом именно благодаря разнообразным видам медиа. При этом школьник часто оказывается неспособным приобрести верные ориентиры в потоке сильно искаженной информации, передаваемой медийными каналами. При существующем идеологическом вакууме чрезвычайная необъективность и противоречивость информационных потоков способствует тому, что мировоззрение простых людей становится все менее цельным, оказывается более подверженным манипуляции, воздействию пропаганды ложных идеалов и ценностей жизни.

Происходит становление нового мировоззрения, новой мировой культуры, поэтому СМИ выступают в качестве одного из основных социализирующих институтов, в качестве наиболее доступного и наиболее влиятельного механизма формирования личности. По глобальности воздействия на личность и возможности способствовать формированию мировоззрения информационные технологии и средства массовой информации, в первую очередь телевидение, можно сравнить разве что с участием семьи в социализации личности.

Средства массовой информации и коммуникации обладают максимальной доступностью для всех членов общества, независимо от социального статуса, возможностью влиять одновременно на большие аудитории, порой конкурируют по своей значимости с межличностным общением. В силу того, что доступность интернета в нашей стране еще далека от мировых стандартов, телевидение все еще остается для россиян главным источником информации, познания окружающей действительности.

Между тем, популярные в молодежной среде телевидение, кино и музыка становятся основными механизмами проникновения в общество западной массовой культуры. Анализируя отечественные сферы шоу-бизнеса, рекламы, моды, кинематографии, нельзя не заметить стремление российских создателей медиатекстов к соответствию западным аналогам. Многие из импортируемой западной, и сделанной по ее образцу отечественной медийной продукции, на наш взгляд, оказывает негативное

влияние на умонастроения и поведенческие установки молодежи. Образы насилия, жестокости, ненависти пронизывают всю массовую, ориентированную на молодежь, культуру: кино, телевидение, Интернет, видеоигры, рок и поп-музыку, что приводит к постепенному размыванию понятия совести, к частичной утрате русской самобытной традиции.

Вот почему нужна поддержка отечественной культуры на государственном уровне – это позволит если не восстановить ценности, присущие нашей культуре, в полном объеме, то хотя бы не утратить то, что есть сейчас. Особого внимания требует молодежь, так как эта социальная группа несет груз ответственности за трансляцию ценностей на последующие поколения, поэтому важна взаимосвязь деятельности молодых людей различных возрастных групп.

Для лучшего усвоения школьниками гуманистических и гражданских ценностей, надо повысить эффективность внутренних информационных потоков в такой социальной системе, как школа. С этой целью целесообразна интеграция различных видов деятельности учащихся различных возрастных групп, направленная на развитие познавательного интереса школьников и медиаграмотности в сфере мировой культуры. Будут фильмы и телепередачи приносить пользу или вред, зависит от того, сохранится ли «стихийное» их потребление, или педагог найдет и приведет в действие механизм обеспечивающий гармоническое развитие личности во взаимосвязи с аудиовизуальной культурой.

Каждое новое поколение молодежи живо откликается на все новое. Для них совсем не безразлична судьба страны, проблемы нравственных исканий. Они хотят, чтобы рядом был понимающий их наставник, для которого судьба каждого воспитанника – это частичка его души. И тогда в движении к поставленной цели происходит взаимообогащение двух миров: мира учителя и мира ученика. Каждое новое поколение молодежи требует от учителя полной самоотдачи, способности увидеть перспективу взросления воспитанников, умело учитывать их интересы и потребности, обогащать эмоциональную сферу их деятельности, постоянно опираться на взаимосвязь поколений. В зависимости от изменения ситуации в обществе, уровня развития кинематографа и других видов искусства могут меняться как содержание, так и формы, методы работы, структура деятельности, но при этом важно сохранить атмосферу увлеченности аудитории киноискусством.

Педагогу, который сегодня занимается кинообразованием молодежи, надо обязательно учитывать как особенности художественного восприятия, свойственные тому или иному возрасту, так и реальную типологию зрительных предпочтений. Для него недостаточна позиция воспитателя-учителя, он должен также быть искусствоведом, психологом и социологом. И только взяв все самое значимое для формирования целостной личности на материале художественного экрана, мы сможем успешно решать вопросы видеограмотности учащихся.

Если с традиционной позиции учителя школа может использовать художественную видеозапись как средство различных видов воспитания, а с

позиции искусствоведа школа должна развивать художественную грамотность человека, то с позиции социального психолога нельзя забывать о процессах общественной психологии и особенностях обыденного сознания.

С позиции социолога школа должна сформировать в человеке общественно ценные механизмы избирательности в отношении все увеличивающихся потоков информации.

Не случайно в первом Послании Федеральному собранию президент России Д.А.Медведев отметил, что в школе дети должны получать возможность раскрыть свои способности, подготовиться к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Особенно подчеркнута мысль о пополнении школ новым поколением учителей. Однако престижность среди молодежи учительской профессии снижается. Одним из существенных условий повышения интереса студента университета к перспективе работы в школе, на наш взгляд, может стать акцент на общественной значимости и красоте учительской деятельности.

Но здесь надо иметь в виду, что педагогические коллективы современной школы – учителя предпенсионного и пенсионного возраста, в них практически нет учителей-мужчин и молодых педагогов. Избирательные пристрастия учащихся и учителей резко контрастны, возникает проблема взаимного непонимания художественных интересов. Очень интересна, с данной точки зрения, проблема интеграционной деятельности студенческой и школьной аудитории в области художественной видеограмотности.

В повседневной практике острота и свежесть восприятия быстро сглаживаются, и студенты часто не видят важных свойств и деталей явлений: их заслоняет целостный образ предмета. Однако даже знакомый, привычный объект, представленный на экране на новом фоне и в новых связях, воспринимается как бы заново, переосмысливается, отчетливо выступают его детали и связи между ними. Экран помогает развивать способность к педагогическим наблюдениям, фильм может наглядно показать любое явление школьной деятельности, любой объект в его динамике или статике. Экран может увеличить, укрупнить самые, казалось бы, мелкие стороны и детали изучаемых фактов и событий. Яркий, наглядный образ сильнее действует на сознание человека, чем абстрактные рассуждения. К тому же образ пробуждает эмоции, а всё, что переживается, оставляет более сильные впечатления и становится прочным достоянием личности.

Широкое использование произведений художественной кинематографии, передач ТВ, видеозаписей непосредственного педагогического процесса при оптимальной интеграции с традиционными методами обучения и внеаудиторной работой позволяет повысить эффективность процесса обучения, развивать познавательную активность и самостоятельность студентов, прививать интерес к будущей профессии, углублять их эстетическую культуру.

В практике нашей экспериментальной работы к каждому разделу курса педагогики в Тверском государственном университете подобраны фрагменты, которые являются самостоятельными источниками учебной

информации, как образные модели объектов, подлежащих изучению. Используются фильмы, посвященные творчеству учителя, показывающую ту скрытую, подчас весьма сложную подготовительную работу, которая помогает учителю стать мастером. Нами используются фильмы-фрагменты, выполненные творческими группами студентов на основе того или иного художественного фильма школьной тематики или телевизионной передачи. Эти материалы показываются на различных этапах изучения темы. Возникает возможность создания на семинарских занятиях или на лекциях проблемных ситуаций (обсуждение, самостоятельный анализ, домысливание и продолжение урока и др.).

При подготовке фильмов-фрагментов студенты выступают как творческие личности, владеющие элементами киномонтажа, имеющие четкие представления о выразительных средствах кинематографа.

Для решения задач профессиональной подготовки педагогов, повышения их эстетической культуры особенно важна, на наш взгляд, попытка раскрыть перед студентами труд учителя «изнутри», т.е. проследить его мысль и действия не только по конечному результату, а на всем пути рождения и разработки замысла, деталей урока или внеклассного мероприятия, педагогического воздействия на учащихся. Благодаря специфике киноискусства студенты становятся свидетелями, соучастниками педагогического процесса, неотделимого от его творца-учителя («Дневник директора школы», «Доживем до понедельника» и др.). Огромные возможности имеет кинематограф для раскрытия сложностей семейного воспитания, особенностей развития молодежи на современном этапе («Оглянись», «Асса», «Асса-2», «Нежный возраст» и др.).

Фрагменты способствуют также созданию ситуации, разрешение которой становится специальной педагогической задачей при проведении зачета, экзамена. С этой целью подготовлен (силами самих студентов) сборник кинозадач, широко используются видеозаписи непосредственного педагогического процесса (студент становится в позицию режиссера и оператора), включающие различные ситуации поведенческого и методического характера, требующие «домысливания», рассказа на педагогические темы.

Во внеучебное время, при подготовке курсовых работ, а также в рамках ежегодного кинофестиваля «Ученики, учитель на экране» студенты знакомятся с полной версией этих фильмов, определяется методика их использования на педагогическом совете или методическом объединении учителей. Все эти материалы широко используются в практике работы школ.

Фрагменты, которые объединяются в фильмы-модели, обеспечивают наглядный показ системы методов педагогики, вскрывают сущность процесса обучения и других педагогических явлений с помощью исследовательских приемов: наблюдение, эксперимент, сопоставление действий учителя с действиями ученика.

На лекциях по теории воспитания, на семинарских и практических занятиях используются материалы художественных фильмов, которые в данное время демонстрируются на экранах кинотеатров и ТВ.

Огромна роль фильмов на педагогические темы. Материалы этих лент находят самое широкое применение на занятиях. Здесь возможно перекинуть мостик между педагогической теорией и практикой, показать их взаимосвязь и взаимообусловленность. Так, например, отмечается знание возрастных особенностей школьников учителем истории Мельниковым из фильма «Доживем до понедельника», его умение осуществлять индивидуальный подход к детям. В Мельникове (в исполнении В.Тихонова) студенты увидели недовольство учителя школой и охотно разделили его недовольство. Вместе с тем в этом персонаже был отмечен и своего рода непрофессионализм: он смотрит на школу как бы со стороны, а уроки дает так, будто впервые пришел в класс и внезапно столкнулся с эмоциональной глухотой учеников. Раздражение – его главная черта.

Свешников (фильм «Дневник директора школы») – профессионал в высоком смысле слова. Его многое огорчает в школе, многое заставляет страдать, но ничто не вызывает раздражения. Он любит учеников и любит школу такой, какая она есть, и это плодотворная любовь: она ведет к тому, что и школа, и каждый её ученик становится лучше. Для учителя, которого играет О. Борисов, школа и работа в ней – постоянный процесс познания, вечная загадка, вечное стремление к истине. Его метод – удивление. Его оружие – боль. Его цель – поиск, а не заранее известный результат. Школа ему дорога, и порядок в ней он поддерживает сурово, но любой школьник для него дороже школы. Свешников не ждет благодарности от учеников, благодарность ему – сама его работа, общение с детьми. И не оставляют его надежды, что из 183-й школы, где он директор, могут выйти гении... Да и не важно, будут гении или нет, важно, что он предполагает такую возможность в каждом ученике! Отсюда его главная установка: «Я хочу научить их уважать чужое мнение и отстаивать собственное». Прекрасная формула! И эта добавка – «отстаивать собственное», эта забота о мнениях учеников, это допущение, что ученики могут иметь свои мнения – делает Свешникова современным и действительно положительным героем.

Одновременно студенты знакомятся с методикой использования фильма, телепередачи при проведении педагогических советов, родительских собраний, университетов педагогических знаний, методических объединений, на педагогической практике, они убеждаются, что их творческие работы расширяют воспитательную эффективность педагогических мероприятий (политинформацией, этической беседы, классного собрания).

Благодаря факультативу и спецкурсу «Художественный кинематограф в работе школы» студенты учатся использовать в педагогических целях повышенный интерес учащихся к фильмам, которые сегодня становятся поводом для разговора в компании сверстников. Спецкурс расширяет

эстетическую культуру студента, помогает восприятию фильма как целостного произведения искусства.

Результат этой деятельности - уникальная коллекция методических материалов, хранящихся в кабинете Мировой художественной культуры тверской средней школы № 14, используемая в работе классными воспитателями всех возрастных групп учащихся.

Длительное время педагогический коллектив школы № 14 в экспериментальном режиме работал над программой интеграции основного и дополнительного образования, модель которой представлена следующей схемой (рис.1):

Рис. 1. Модель интеграции основного и дополнительного образования в школе



Здесь каждый элемент системы направлен на развитие медиакомпетентности учащихся, и базируется не только на теоретической основе, но и подкреплен богатейшим фондом проблемного иллюстративного материала, подготовленного как студентами вуза, так и учащимися школы.

Культура представляет собой высшее единство, состоящее из множества автономных частей. Кино как никакое другое искусство или средство массовой коммуникации проясняет эту особенность: любая национальная культура стремится, с одной стороны, сохранить свою уникальность, а с другой – подпитывается всеобщим достижением. Талантливый фильм любой страны - о прошлом или о современности - дает возможность ощутить своеобразие различных культур и одновременно увидеть и понять общее между ними.

Учащиеся под руководством студентов университета в составе творческих групп, принимая общее видение определенной искусственной проблемы, поставленной учителем того или иного предмета, прежде всего Мировой художественной культуры, как обобщающего курса, самостоятельно определяют содержание занятий, формы и методы работы одноклассников. Для этого используются возможности ТВ, Интернета.

Например, творческая группа анализирует телевизионную программу, делает запись понравившегося им фильма, телепередачи о мастерах искусства, затем, дискутируя, отбирает литературный и видеоматериал, монтирует его, определяет проблему, круг вопросов для самостоятельной работы слушателей.

Подготовленный таким образом материал используется в студенческой аудитории как педагогическая задача, как один из приемов исследования интересов современных школьников.

От курса мировой художественной литературы мы подошли к созданию семейных кинотеатров, к определению их репертуарной политики. Старшеклассники были поставлены в позицию организаторов семейного отдыха, тактично определяли систему киноэстетического воспитания своих родителей, были организаторами дискуссий по художественным достоинствам просматриваемых кинолент, созданию семейных видеотек. Очень интересно прошли просмотры и обсуждения в семейном кругу двух вариантов экранизации романа М. Шолохова «Тихий дон», «Война и мир» (по роману Л. Толстого) с использованием богатейшего критического материала. Просмотреть многочасовые варианты экранизации на занятии невозможно. Удалось соединить интересы двух-трех поколений: что-то ребята смотрели из старого репертуара, пользовавшегося интересом у родителей или бабушек и дедушек, чем-то учащиеся убеждали своих домочадцев посмотреть и обсудить то, что им нравилось.

Современная семья практически не посещает городские кинотеатры, так как предлагаемый современный репертуар не может удовлетворить их интересы. На экранах практически полностью отсутствуют фильмы отечественного производства. Зрители привыкли, что их все время пытаются развлекать, они ценят не столько и не только ту энергию, которую затрачивают актеры, сколько ту, что затрачивают они сами, когда смотрят картину.

На основе обоюдного интереса членов семьи к экранному искусству некоторые классные воспитатели выстраивают продуктивную концепцию воспитательной работы с классом, стержнем которой становится работа учащихся над курсом Мировой художественной культуры. Сегодня классные руководители школы (через специальные семинары) определяют содержание, формы и методы работы с произведениями искусства с учетом повышенного интереса к аудиовизуальным средствам познания мира. Курс полностью обеспечен авторским видеоматериалом, который становится отчетом о работе творческих групп старшеклассников за прошлые годы.

Ребят обычно тянет к обобщениям, к самостоятельному творчеству, поиску, попыткам осмыслить вопросы теории и истории искусства через сопоставление, сравнение, они стремятся увидеть в искусстве сегодняшнего дня взаимосвязь новаторства и традиций, взаимосвязь произведений киноискусства с литературой, музыкой, живописью. Курс мировой художественной культуры не может полноценно воспринят ребятами, если

не будет предложен наглядный материал, требующий творческого сопереживания.

Классный руководитель должен знакомить родителей с содержанием и методикой учебно-воспитательного процесса, организуемого в классе. Это обусловлено необходимостью выработки единых требований, общих принципов, определения цели и задач воспитания, отбора его содержания и организационных форм в семейном воспитании и в учебно-воспитательном процессе класса школы.

Авторитет родителей формируется в совместной с детьми деятельности, которая, к сожалению, исчезла. Современная семья растерялась: дети стали иными, много знают, хотя знания не систематизированы, мало трудятся, пресыщены информацией. В семье нет духовных контактов, дети пытаются убежать от семьи.

Наблюдается педагогическая неграмотность родителей, и необходимо её ликвидировать за счет развития их педагогического мышления, применять методы убеждения и упражнения в их гармоническом единстве, в том числе используя прием создания тех или иных педагогических ситуаций, особенно если этот материал готовят сами ребята.

Для студентов, выходящих на практику, работа с родителями архисложна, вот почему большое внимание в процессе учебных занятий уделяется проработке данной проблемы в практическом плане. Умело подготовленная и интересно поставленная перед родителями (с помощью фрагментов из фильмов, на основе материала просмотренных по заданию педагога кинолент) задача - незаменимое средство превращения общих положений семейной педагогики в практическое знание, навык, опыт. Она учит педагогически мыслить, а это самое важное в просвещении родителей. Кроме того, одновременно учитель решает и вторую, не менее важную задачу развития духовных контактов школы и семьи, чему способствуют совместные просмотры и обсуждения фильмов школьной тематики. Приведем пример проведения родительского собрания.

Добрый вечер, уважаемые родители! Сегодня не обычное родительское собрание, на котором будут решаться организационные вопросы и обсуждаться успеваемость ваших чад. Сегодня я предлагаю вам поиграть.

Вот вы сидите за партами, перешептываетесь, что-то записываете для себя... А попробуйте сейчас перенестись в свои школьные годы и посмотреть на себя теперешнего, взрослого, сформировавшегося, имеющего определенную профессию... Вспомните, пожалуйста, ваши мечты и надежды в те годы...

Представьте: вот к вам подходит мальчик лет 13, в школьной форме. Подходит к вам, большому и взрослому, и заглядывает вам в глаза, в самую душу... И вы тоже вглядываетесь в его лицо и понимаете, что это вы сами, только много лет назад... И вы смотрите на взрослого себя...

А теперь попробуйте честно и только для себя ответить на такие вопросы:

- Смогли ли вы стать таким, каким хотели быть тогда?

- Оправдали ли вы свои собственные надежды?
- Все ли вам нравится в себе сегодняшнем?
- Можете ли вы быть для кого-то идеалом?

И последнее: замените себя маленького на своего сына или дочь, ведь они пребывают сейчас именно в том переломном возрасте, когда идет переоценка многих ценностей, в том числе и родительского авторитета. Порой их взгляд оказывается более критичным и безжалостным, чем взгляд со стороны. Предлагаю вашему вниманию эпизод из фильма, который наглядно представляет подобную ситуацию...

Через год, будучи на практике, студентка привлекла самих учащихся к подготовке видеоматериала для родительского собрания. В этом классе ребята изучают основы киноискусства в рамках курса МХК, владеют теорией киномонтажа. Это своеобразное коллективное творческое дело (КТД), когда теория морали познается ребятами в практической, творческой деятельности, а затем все это переносится на родительское собрание.

Сначала студентка (О. Рвалова, 3-й курс филологического факультета Тверского государственного университета) работает с ребятами, пытаясь вызвать интерес к проблеме. Затем избирается совет дела («интеллектуальный мозг»), определяется проблема (она ставится учителем) и форма подачи материала, распределяются обязанности.

Задача: подготовить иллюстрированный материал для родительского собрания «Проблема семейных взаимоотношений».

Выпускающий режиссер - Виктор Н. (ученик 9-го класса). В составе его творческой группы 15 человек. Материал: видеозаписи фильмов «Мужской разговор», «Несовершеннолетние», «Подростки».

Творческая группа просматривает все картины и из них выбирает необходимые фрагменты, которые подвергаются анализу с позиций поставленной проблемы. Затем рассматривается вопрос монтажа фрагментов.

Первый фрагмент - из фильма «Подростки». Показ хороших и добрых отношений в обычной рабочей семье, где господствует дух взаимного уважения. Затем, как удар, ребята дают фрагмент из фильма «Несовершеннолетние», когда пьяный отец врывается в дом и заставляет ночью всю семью петь «Катюшу». Этот фрагмент сменяется новым (из фильма «Подростки»), в котором ставится проблема, когда детям в семье хорошо, - и новый взрыв, как удар по лицу, фрагменты из этого же фильма, в которых показано, что приводит детей в приемники, почему они бегут из семей. И, наконец, уже заключительная, спокойная, позитивная часть материала - показ взаимоотношений отца и сына из фильма «Мужской разговор». Из всей ленты подбираются и группируются фрагменты, показывающие, что в трудную минуту нужна поддержка не только сыну, но и отцу, важно, чтобы рядом с мальчишкой встал мужчина, чтобы мальчишка всегда ощущал плечо собственного отца.

Затем группа защищает свой материал и становится ясно, что волнует ребят, что ожидают они от нас, взрослых.

Подготовленный материал демонстрировался на родительском собрании, причем родителям раскрывается «кухня» его подготовки и в результате он воспринимался как их собственный опыт семейного воспитания. Некоторые родители просили не продолжать родительское собрание, дать им возможность осмыслить увиденное, ибо всё было дано «глазами» их собственных детей.

Родители пожелали организовать встречу с «творческой группой», и встреча состоялась. Ребята изложили свою позицию: «Мы хотели сказать: «Дорогие наши родители, умеете понимать нас, по-доброму относится друг к другу. Каждый ваш шаг, жест, движение воспитывает нас, мы – ваше зеркало и не хотелось бы смотреться в кривое зеркало».

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

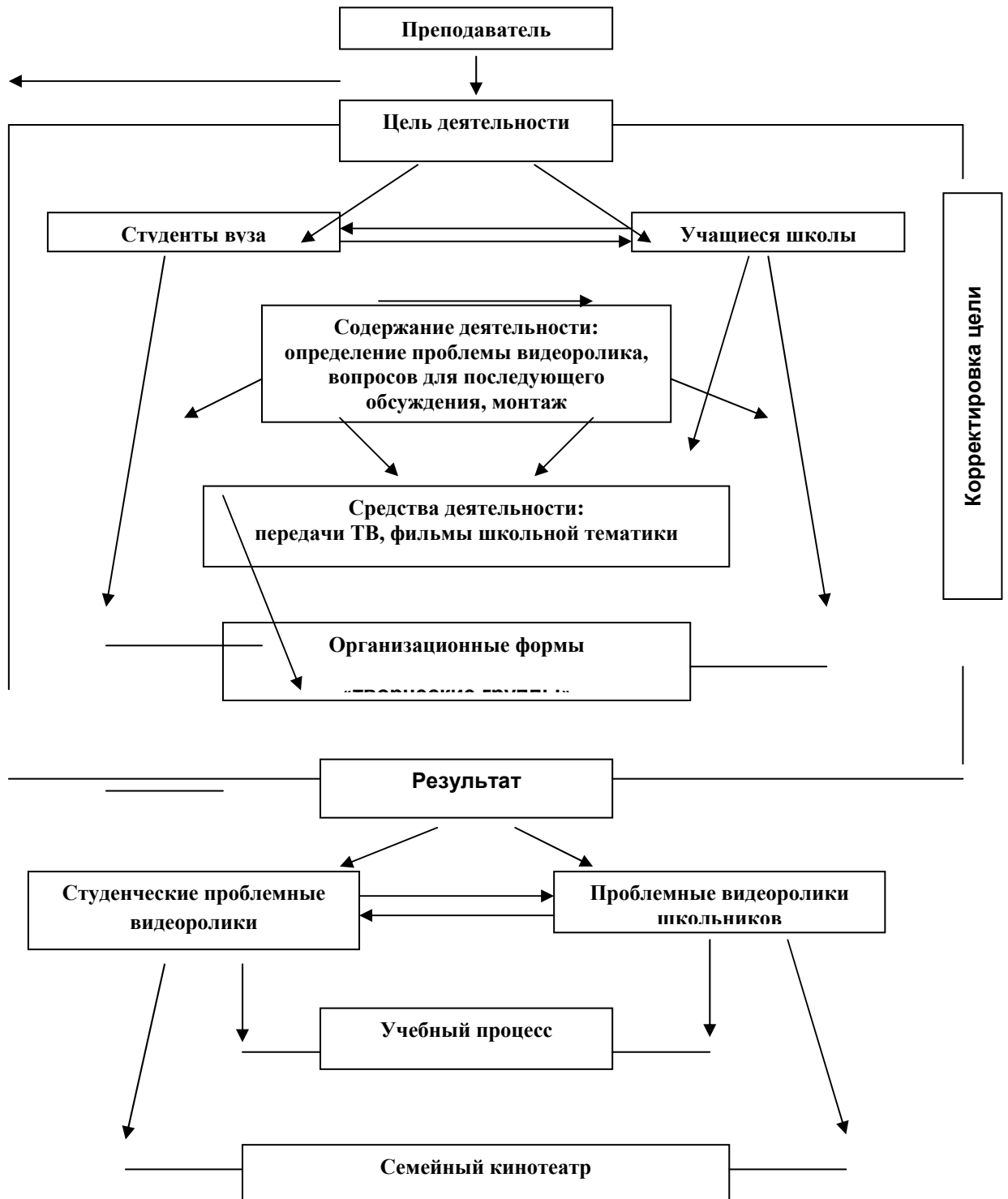
Наглядность – один из основополагающих принцип обучения, который на современном этапе развития общества выходит на качественно новый уровень. Благодаря современным компьютерным технологиям учитель может раскрыть перед учениками свойства изучаемого объекта с высокой степенью иллюстративности. Одновременно облегчается поиск наглядного материала, в частности, с помощью системы Интернет.

Деятельностный подход – системообразующий принцип. Специфика культурной деятельности определяет её целенаправленный характер: избирательность способов и средств достижения цели и последовательность их применения. Личность формируется в деятельности. Особое место в деятельностном подходе занимает творческая работа учащихся и студентов, их взаимосвязь, поскольку творческая переработка фактического материала является способом познания объективной реальности. Всякая деятельность алгоритмична. В случае применения эвристических алгоритмов деятельность может оказаться невоспроизводимой в том смысле, что результат повторной деятельности не полностью совпадает с первоначальным результатом.

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

Интеграционная деятельность может быть представлена следующей схемой (рис.2).

Рис.2. Интеграционная деятельность в процессе воспитания



Интеграция в сфере воспитания и обучения может осуществляться на любом этапе педагогического процесса, являясь универсальным путем его преобразования. Соотношение с целостной жизнедеятельностью молодежи педагогических процессов требует интеграции на уровне педагогических целей,

диктует учителю необходимость ориентироваться в своей работе на такие интегральные свойства личности, как активность, самостоятельность, креативность, не являющиеся простой суммой индивидуальных проявлений, но отражающие сущность, качественное своеобразие человека, его позицию во всех сферах жизни.

Практика медиаобразования

Медиаобразование и технологическая работа с медиатекстом на занятиях со школьниками

*Л.А. Турик,
кандидат педагогических наук, доцент*

Современная развивающая парадигма образования направлена на формирование субъекта своей жизнедеятельности. В этом большое влияние оказывает медиа (от латинского *media* - средства). В современном мире термин употребляется как аналог СМК – средства массовой коммуникации. Масс-медиа все чаще и чаще берут на себя обучающие просветительские функции. Они превратились в своеобразную «параллельную школу» для учащихся, воздействуя как положительно, так и отрицательно. Вот почему медиаобразование сегодня востребовано как никогда в образовательной деятельности учреждения. Это предполагает совершенно другой подход педагога к передаче знаний. Педагог, используя технологии медиаобразования, сможет выстроить урок, занятие в интерактивном режиме. При этом форма учебного занятия существенно изменится. Медиаобразовательная технология, лежащая в основе такого урока, не только подготовит подрастающее поколение к критическому восприятию информации, но и будет способствовать развитию художественно-эстетических качеств личности.

Отсюда, перед педагогом стоит задача: как организовать урок, с использованием технологии медиаобразования, чтобы школьнику было интересно на занятии, чтобы он сам находил в медиатексте необходимую информацию, размышлял, делал выводы, ставил вопросы, и чтобы у него возникало желание разбираться в этом и в дальнейшем?

В статье мы остановимся на технологии медиаобразования; приёмах и заданиях с использованием медиатекста; на структуре урока с использованием медиаобразовательных подходов.

Суть технологии медиаобразования.

До относительно недавних времен основным средством обучения школьников была книга. Сегодня каждый современный человек живет в медиатизированном пространстве. Он должен быть готов ориентироваться в нем, находить необходимую информацию, полноценно воспринимать и оценивать медиатексты. По справедливому мнению ведущего специалиста в области медиаобразования - профессора А.В.Федорова, «человек, не подготовленный к восприятию информации в различных ее видах, не может полноценно ее понимать и анализировать, не в силах противостоять манипулятивным воздействиям медиа (если такая манипуляция имеет место),

не способен к самостоятельному выражению своих мыслей и чувств» [Федоров, 2001, с.26].

В разные годы проблеме медиаобразования были посвящены исследования О.А.Баранова, И.В. Вайсфельда, Л.С. Зазнобиной, И.С. Левшиной, Ю.М. Лотмана, С.Н. Пензина, Г.А. Поличко, А.В. Спичкина, Ю.Н. Усова, А.В. Федорова, А.В.Шарикова, Д.Бэкингема, К.Ворснопа, Ж.Гонне, Л.Мастермана, Э.Харта и др. Во многих странах (Канада, Австралия, Великобритания, Франция и др.) существует сложившаяся система медиаобразования в средних и высших учебных заведениях. В ряде стран медиаобразование интегрировано в школьные предметы, а в Австралии и Канаде, например, изучение его начинается еще в дошкольном возрасте. К сожалению, в России медиаобразование школьников пока не является обязательным, хотя нередко и используется на занятиях в интегрированном варианте или на факультативных/кружковых занятиях.

Материалом для медиаобразования становятся продукты средств массовой коммуникации – прессы, телевидения, кинематографа, видео, Интернета. Кроме того, сами медиа используются как технические средства обучения. Безусловно, именно мультимедийный экран становится актуальным средством обучения, содержащим текст, изображение, звук или анимацию. Чаще всего на занятиях школьников знакомят с фильмами, которые иллюстрируют литературные произведения. Это замечательно, так как такие фильмы дети обычно самостоятельно не смотрят, стихийно предпочитая низкопробную видеопродукцию. Учащихся надо погрузить в мир киноискусства, чтобы они задумались о замыслах создателей фильмов, научились анализировать медиатекст, оценивать поступки его персонажей. Но такого рода уроки требуют от учителя новых методологических и методических умений: изменять структуру и содержание традиционных занятий; разрабатывать и внедрять технологии обучения с использованием экрана, мультимедийных компьютерных систем; владеть азами мультимедийного творчества (видеосъемка, power-point презентации и т.д.).

При этом *цели занятий* с использованием медиатекстов связываются с обучением школьников восприятию медиатекстов различных видов и жанров; развитием критического мышления, умений анализа медиатекстов; включением медийной информации в образовательный контекст урока; формированием умений находить, создавать, передавать и принимать медиатексты с использованием различной техники - видео, компьютер, модем, факс, мультимедиа и др.

В результате таких занятий учащийся становится медиакомпетентным, то есть: осмысленно воспринимает медиатекст; интерпретирует, критически анализирует медиатексты, понимает их суть, адресную направленность; находит требуемую информацию в различных медиатекстах; систематизирует ее по определенным признакам; трансформирует визуальную информацию в вербальную и обратно; создает собственные медиатексты.

При этом способы учебной деятельности при работе с медиатекстами отражают шесть уровней мышления (по Блуму):

1. *Репродуктивный.* Предполагает пересказ медиатекста учеником непосредственно после просмотра в аудитории или самостоятельно с целью передачи его содержания слушателям.
2. *Ассоциативный.* Отражает восприятие медиатекста через личные эмоции, воспоминания, переживания.
3. *Объяснительный.* Акцентирует внимание на сложных для понимания моментах медиатекста, способствует формированию суждений о медиатексте в целом или о его части.
4. *Аналитический.* Включает анализ структуры медиатекста, языковых и художественных особенностей, точек зрения создателей и медиапотребителей: критиков, зрителей; музыкального и звукового сопровождения медиатекста.
5. *Классификационный.* Определяет место произведения в историческом, экономическом, социальном, политическом контекстах; его жанр, этические и эстетические нормы (наличие и уместность насилия, откровенных сцен и т.п.), психофизиологический уровень (воздействие «эмоционального маятника»: чередование эмоционального комфорта с шоковым состоянием).
6. *Оценочный.* Предполагает выявление учеником достоинств медиатекста на основе личностных, нравственных или формальных критериев.

Технологические приёмы и задания с использованием медиатекста.

В результате внедрения и реализации медиатекстов в образовательный процесс учитель может создать базовую модель урока, включающий три стадии: вызова, осмысления, рефлексии (как в технологии по методике критического мышления). На любой из стадий педагог может применять медиатекст. Ожидаемые результаты от внедрения медиаобразовательных технологий: возможность сделать учебный процесс технологичным; уход учителя от монологического способа взаимоотношений «учитель – ученик»; включение творческого компонента обучения; рост педагогического мастерства педагога в медиаобразовании; повышение мотивации учащихся к обучению

Деловые и ролевые игры.

«Юридические» ролевые этюды, включающие расследование преступлений главного персонажа медиатекста. Например, при просмотре фильма «Республика ШКИД» (реж. Г.Полока, экранизация книги Г.Белых и Л.Пантелеева) учащиеся получают задание проанализировать эпизоды, в которых беспризорники конфликтуют с преподавателями школы- интерната, с точки зрения правонарушений. В процессе анализа медиатекста происходит погружение учащихся в предмет «Основы правовых знаний» (правовое воспитание). Ребята распределяют между собой роли судьи, прокурора, адвоката и правонарушителя, прогнозируя его поведение на суде, исходя из анализа экранного образа-героя. Такое погружение развивает правовые

компетенции: гражданские, трудовые, уголовные, семейные. Такие ролевые игры ориентируют не только на сотрудничество внутри группы, но и на самостоятельную деятельность: работу с вопросами продуктивного уровня.

Вопросы, возникающие у школьников после просмотра фильма:

- Сколько лет было авторам книги?
- Есть ли реальные прототипы руководителя школы ШКИД?
- Как сложилась дальнейшая судьба героев фильма?

Проводя самостоятельную работу, ребята впервые знакомятся с проблемой беспризорности в России, осознают истинный вклад педагогов-гуманистов (А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинского и др.) в воспитание детей-беспризорников, ярко раскрытом в фильме.

На стадии рефлексии ребята пишут *эссе* по просмотренному фильму. Технологический прием помогает учащимся подытожить свои знания по изучаемой теме, просмотренному медиатексту. Учащимся дается конкретное задание написать все, что они узнали по данной теме, высказать свое мнение, написать ключевую фразу.

Театрализованная «пресс-конференция» с «авторами» медиатекста. Учащиеся выбирают «телеведущего», «сценариста», «актёров», «композиторов», «художников» и др. Все остальные ребята выполняют роль «журналистов». Они по ходу занятия задают заранее подготовленные вопросы, а «создатели» фильма отвечают на них, защищая «своё детище». Пример такой пресс-конференции приводится ниже в проведенном уроке по фильму «Дикая собака Динго».

Кинопроба на роль главного героя. Например, учащимся предлагается пройти кинопробы на роли Чацкого и Софьи из комедии А.Грибоедова «Горе от ума». До просмотра телеспектакля участники должны «сыграть» персонаж в наиболее значимом для них эпизоде, с объяснением трактовки своего исполнения. Далее идёт просмотр медиатекста. После чего учащиеся анализируют/сопоставляют игру актёра в телеспектакле и свою игру.

Литературно-имитационные задания. Учащимся предлагается идентифицировать себя со сценаристом и разработать сценарий. Например, продолжение известного литературного произведения или нахождение сюжета для телепередачи, репортажа, интервью из школьной жизни. Можно представить себя тем, или иным персонажем, воссоздав психологию, мотивы действий и поступков, лексику героя, обосновав своё видение этой роли.

Изобразительно-имитационные задания. Школьник создаёт по заданию учителя собственный медиатекст (рекламные афиши, фотоколлаж с дорисовками, рисунки, комиксы по мотивам медиатекста). Демонстрирует аудитории свой медиапродукт, защищает его, отвечая на вопросы «публики». Жюри, составленное из учащихся, оценивает творческую работу по заранее выработанным критериям. Знания и умения, полученные при изобразительно-имитационных заданиях и касающиеся «кухни» творческого процесса создания медиатекстов, помогают учащимся точнее выражать свои ощущения, чувства по поводу увиденного и услышанного, косвенно

развивают их способности к восприятию медиатекстов и последующему его анализу [Федоров, 2001].

Презентация. Использование презентации - анимации (иллюстрации изменения объекта) на уроке, во внеклассной деятельности дает широкие возможности учителю, учащимся продемонстрировать не только умение пользоваться экранной технологией, но и представлять конкретный материал в доступном, занимательном изложении. Виды презентаций могут быть различны, главное помочь учащимся извлекать из медиа максимум пользы в соответствии с задачами.

Виды презентаций:

1. *Иллюстрации к рассказу.* Привязка теоретических понятий к зрительным образам (*фото, видео, музыка*) воспринимаются гораздо интереснее. Нет монотонности изложения, внимание переключается на экран, добавляется зрительное восприятие, изображение создает ассоциативные образы - легче идет запоминание. Скорость, обработки видеoinформации гораздо выше аудиoinформации.

2. *Пояснительные материалы или задачи* дают возможность проиллюстрировать элементы, тяжело поддающиеся описанию словами (физические, природные явления, химическая структура и т.д.) или «шаблонные» (процесс выбора, сравнения, анализа). Эти материалы можно повторить неоднократно и самостоятельно изучить при отсутствии на уроках, при повторении материала. Тем самым увеличивается процент учащихся, разобравшихся с материалом, значительно уменьшает количество ошибок.

3. *Иллюстрация алгоритмов* - графические (иллюстративные) алгоритмы воспринимаются и запоминаются гораздо лучше. Например, просмотр работы подключения прибора, осторожность работы с химическими веществами, техника безопасности, противопожарная безопасность воспринимаются лучше зрительно, чем просто прочитать инструкцию.

4. *Поисково-исследовательские* презентации дают возможность представить собранный материал в доступном, занимательном изложении, сделать выборку самого интересного, предложить свой взгляд. Можно передать другому учащемуся свои наработки для самостоятельного изучения.

5. *Представление* - реклама продукта или деятельности

Этапы использования презентаций на уроках:

- объяснение, иллюстрация (презентации учителя) – отработка базовых знаний;
- создание по одному слайду—объяснению к различным разделам с предварительным домашним «продумыванием» (15 мин урока);
- демонстрация своего слайда с объяснением (по 3-5 мин.);
- оценивание работ по критериям (логичность, понятность, наглядность) – запись на листах;

- обсуждение («+» и «-») представленных слайдов, подведение итогов (умение высказать свое мнение, замечание, умение воспринимать чужую критику, умение спорить);
- опрос учащихся (как поняли теорию);
- обобщающий урок: подготовка к контрольной работе, зачету.

Структура медиаобразовательного урока.

Рассмотрим стадии учебного занятия:

Первая стадия (фаза) урока — вызов. Перед учителем стоит задача не только активизировать, заинтересовать учащегося, мотивировать его на дальнейшую работу, но и «вызвать» уже имеющиеся знания либо создать ассоциации по изучаемому вопросу. На этой стадии делаются прогнозы, определяются цели чтения или исследования.

Вызов (В) (предварительная дискуссия):

- Какова тема? (назовите её), например, обсуждение замысла фильма, жанры фильма, главные герои фильма...;
- Что вы уже знаете об этом? (напишите на доске, в тетради...);
- Что вы ожидаете, хотите и/или испытываете потребность узнать? (напишите на доске, в тетради...);
- Почему вам нужно это знать?

Вторая стадия (фаза) — осмысление (реализация смысла). На этой стадии идет непосредственная работа с медийной информацией. Причем, приемы и методы критического мышления позволяют сохранить активность ученика, сделать просмотр осмысленным для достижения нового понимания.

Смысловая стадия (С) (работа с медиатекстом):

Просмотр медиатекста или его фрагментов.

Третья стадия (фаза) — рефлексия (размышление). На этой стадии медиатекст анализируется, интерпретируется, творчески перерабатывается. Стадия рефлексии дает учащимся навыки анализа, творческого переосмысления медийной информации и наиболее значима для воспроизведения всего трехфазового цикла.

Эта стадия размышления (рефлексии) характеризуется следующими основными задачами: целостное осмысление, присвоение и обобщение полученной медиаинформации; выработка собственного отношения к изучаемому материалу; выявление еще непознанного (новый вызов); анализ собственного мыслительного пути и собственных действий в процессе урока; анализ образовательного процесса в целом.

Рефлексия (Р) (дискуссия после восприятия медиатекста):

- Что вы увидели и выяснили? (дайте как можно более развернутые ответы);
- Ответьте на ключевые вопросы, для того чтобы получить важную информацию, которая отсутствовала на стадии вызова;
- Прокомментируйте свои ответы (почему вы так думаете?).

Все три технологические стадии непременно должны быть:

-*систематизированы*, чтобы учащиеся смогли понять и последовательно применять данную технологию;

-очевидны, чтобы ученики могли определить, на каком этапе своей мыслительной деятельности они находятся. Это поможет отслеживать свой мыслительный процесс и управлять им при самостоятельном чтении/просмотре медиатекста.

При проведении урока с использованием медиатекстов следует учитывать возраст аудитории и цели учебного занятия. Учитель при работе с младшими школьниками, по мнению Л.М.Баженовой, должен: расширить зрительский опыт детей; познакомить их с языком экрана; совершенствовать восприятие ими произведений экрана; организовать творческую деятельность как способ освоения экранных произведений; использовать комплекс различных видов искусств [Баженова, 1995].

Понятно, что с изменением возраста учащегося усложняются и задачи, стоящие перед учителем, использующим медиатехнологию. Е.А.Бондаренко считает, что при работе со школьниками среднего и старшего ступеней необходимо делать упор на развитие эстетического суждения; формирование этической позиции в связи с ситуацией и героями произведений; совершенствование представлений о взаимодействии экранных искусств с другими видами искусства [Бондаренко, 1994].

Учитывая всё возрастающую роль коммуникационных технологий в образовательном процессе, следует отметить активизацию творческих способностей школьников в создании собственных медиатекстов. Чаще всего это презентации-анимации.

Занятие с использованием медиатекста условно можно разделить на следующие этапы [Усов, 1989; Федоров, 2001]:

1. Вступительное слово ведущего (учителя или заранее подготовленного ученика). Ведущий даёт краткую информацию о создателях медиатекста:

- если это экранизация художественного произведения, то следует указать имена режиссёра, сценариста, актёров, композитора и нацелить учащихся на восприятие литературного произведения авторами фильма;
- если это публицистический медиатекст, то следует осветить историко-политический или социальный контекст событий для более продуктивного погружения учащегося в затронутые автором проблемы;
- если это информационные теле/радио/выпуск, то необходимо обратить внимание на источник информации, её аргументированность (учащиеся должны разобраться в установлении главной и второстепенной информации, в её «типичности», «простонародности», «авторитетности», истинности и ложности в информационном материале);
- если это компьютерная презентация (о видах презентаций было сказано выше), то следует озвучить цели и задачи, стоящие перед автором данной презентации.

2. Коллективное восприятие медиатекста или его фрагмента.

3. Обсуждение медиатекста с целью погружения в авторский замысел через разбивку медиатекста на крупные сюжетные блоки (тема и идея медиатекста, его проблематика, система образов; композиционные

особенности медиатекста: пейзаж, портрет через крупный план, интерьер и т.д.).

4. Выявление степени воздействия медиатекста на аудиторию через анализ эпизодов, вызвавших яркий эмоциональный отзыв.

5. Обоснования личного отношения каждого учащегося к той или иной позиции создателя медиатекста и отражение его в творческой работе (отклик, отзыв, эссе, рецензия, реферат).

6. Обсуждение разных точек зрения профессионалов на данный медиатекст.

Урок в рамках медиаобразовательной технологии.

Урок по развитию речи в 7 классе. Тема: «Кино и книга».

Время проведения занятия: один урок (внеурочное время для просмотра всего фильма «Дикая собака Динго» и обмена впечатлениями было использовано до предлагаемого урока). При просмотре фильма ребятам предлагалось задуматься над следующими вопросами:

- Что интереснее – книга Р.Фраермана или поставленный по ней фильм? Почему?

- Такими ли вы представляли героев книги, каким их сыграли актёры?

- Что в фильме было не так, как в книге?

Вопросы были записаны ребятами в тетради. Ответы на них стали основой сочинений учащихся.

Оборудование: DVD плеер, телевизор, DVD диск с художественным фильмом режиссёра Ю.Карасика «Дикая собака Динго» (1962), одноимённая повесть Р.Фраермана.

Цель: развитие медиакомпетентности учащихся, культуры восприятия художественных произведений разных видов искусств.

Задачи: освоение умений анализировать экранные произведения медиакультуры; формирование навыка медиавосприятия и развития художественного воображения; развитие творческих способностей учащихся через написание сочинения-рассуждения.

Ход занятия:

1. Организационный момент. Цели и задачи занятия.

Учитель: Ребята, мы с вами на внеклассном чтении обсуждали удивительную книгу Р.И.Фраермана «Дикая собака Динго», и в ходе обсуждения Женя Д. сказал, что есть художественный фильм по этой книге. Прозвучала тогда и мысль о том, что может и не нужно читать книгу, когда можно посмотреть кино. Кино мы посмотрели. И теперь попробуем разобраться с вопросом: «Что же лучше: фильм или книга?». Вы помните, что у нас сегодня должна состояться пресс-конференция с авторами фильма, на которую вы, как журналисты, пришли со своими вопросами. Итак, начинаем пресс-конференцию.

Телеведущая: приглашаю на сцену режиссёра – «народного артиста Юлия Юрьевича Карасика», сценариста – «Гребнёва Анатолия Борисовича», композитора «Исаака Иосифовича Шварца», ещё совсем юную, но необыкновенно талантливую «Галину Польских», исполнившую роль Тани

Собонеевой и «Таласа Умурзакова», сыгравшего всем понравившегося Фильку.

2. Театрализованная «пресс-конференция» с «авторами» медиатекста.

В ходе пресс-конференции ребята, заранее подготовившись по материалам прессы и Интернета, рассказывают об идейном замысле киноленты, истории её создания, отвечают на вопросы одноклассников, ориентированные на сопоставление ключевых эпизодов. «Телеведущий», как организатор дискуссии, должен быть готов предложить вспомнить фрагменты двух произведений, весьма отличных друг от друга: начало повести и начало фильма, разговор Тани с мамой об отце, визит к отцу на пельмени, буран – и напоминать ребятам о «журналистских» пометках в тетрадь. Эти пометки можно оформить в виде таблицы 1:

Таблица 1. Сравнительный анализ книги и ее экранизации на медиаобразовательном занятии со школьниками

Эпизоды	Медиатекст	Книжный текст
Начало произведения	Поэтично: авторский голос за кадром. Перед зрителями девочка, мечтательно смотрящее в море. Звучит музыка. Погружаешься в мир мечты о дальних странах, дикой собаке динго...	Экспозиция повести «скучновата», т.к. большей частью описательна и воображение читателя ещё не включилось.
Разговор Тани с мамой об отце	Эмоции актрис, выражение их лиц, глаз, печальных у мамы и широко раскрытых от желания всё понять у Тани, помогают глубже понять состояние героев.	Эпизод не сразу понятен в силу его глубинных смыслов. В книге его можно перечитать, увидеть в нём и отражение своих собственных проблем в отношениях с родителями.
Визит к отцу на пельмени	Ярко показана словесная перепалка Тани и Коли и реакция взрослых на их взаимоотношения. Особенно трогательна Таня, поедающая свою порцию пельменей...	Комментарии автора, его авторская позиция настраивают нас на сочувствие и к Тани, и к Коле, и к их отцу...
Буран	Искажение авторского замысла. По книге Таня обладает героическим характером – она на себе «тащит» Колю, сломавшего ногу; Женя трусливо убегает домой. По фильму же репликой Тани «мы прокатимся вдоль берега» образ Тани снижен – девочка предстаёт несколько легкомысленной, ветреной, а Женя рассудительной и надёжной.	Таня бежит к реке, где находит Колю, сломавшего ногу, и Женю. Женя убегает домой, а Таня мчится к Фильке и, не успев ему что-либо сказать, прыгает на нарты и несётся назад к реке. А когда собаки убегают от ребят, Таня на себе будет тащить Колю, пока на наткнётся на пограничников, вызванных Филькой.
Самостоятельно выбранный учащимся эпизод	Понравились введённые эпизоды из школьной жизни ребят. Интересно, с юмором показано общение школьников, одноклассников главных героев...	Встреча с писателем была опущена, а ведь она дополняла общую сюжетную линию, подчёркивала доброжелательность взрослого мира.

3. Обсуждение.

Учитель: Что же интереснее: книга или фильм? Какую роль в развитии нашего мировосприятия играют художественные книги и медиатексты?

Выводы: и книга, и художественный фильм интересны и необходимы. Книга даёт возможность размышлять о поступках героев, об их внутреннем мире, который высвечивается автором через внутренние монологи; представлять себе этих персонажей и, порой, узнать в них своих одноклассников. Фильм позволяет *видеть* героев: их внутренние переживания мастерски передают актёры - через мимику, жесты, изменения голоса. Крупный план, музыка сильнее воздействуют на эмоции зрителя.

В фильме изменён финальный эпизод «Буря», что существенно повлияло на разработку образов главных героев. По книге Таня обладает героическим характером – она на себе «тащит» Колю, сломавшего ногу; Женя трусливо убегает домой, а Филька, по-взрослому оценивший ситуацию, приводит на помощь пограничников. По фильму же репликой Тани «мы прокатимся вдоль берега» образ Тани снижен – девочка предстаёт несколько легкомысленной, ветреной, а Женя рассудительной и надёжной.

В целом фильм гармонично дополняет и углубляет впечатление о книге и её героях.

4. Домашнее задание. *Учитель:* Дома вам предстоит написать сочинение на тему: «Фильм или книга?», где вы выскажете своё личное мнение по затронутой проблеме, а также обобщите полученные на уроке впечатления о книге и её экранизации.

Примечания

Баженова Л.М. Наш друг экран. Пособие для учащихся общеобразовательных школ. (1-4 классов). Вып.1,2. М.:Пассим,1995.

Бондаренко Е.А. Экскурсия в мир экрана. Учебное пособие для среднего и старшего школьного возраста. М.: SvR-Аргус,1994.

Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. М., 1989.

Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.

Практика медиаобразования

Анализ культурной мифологии аудиовизуальных медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории (на материале фильмов мелодраматического жанра)*

И.В. Челышева
кандидат педагогических наук, доцент

* данная статья написана при поддержке Аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (2006-2008) Министерства образования и науки Российской Федерации. Проект РНП.21.3.491 - «Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование» (гос. регистр. номер 03.13.30)». Научный руководитель проекта – доктор педагогических наук, профессор А.В.Федоров.

Анализ культурной мифологии медиатекстов (Cultural Mythology Analysis of Media Texts) заключается в выявлении и анализе «мифологизации (в том числе в рамках так называемых фольклорных источников – сказок, «городских легенд» и т.д.) фабул, тем, типов персонажей и т.д. в медиатекстах» [Федоров, 2007, с.254].

Медиакультура по природе своей мифологична. Опора на фольклорность и мифы является одним из мощных стимулов неизменной популярности многих произведений массовой аудиовизуальной медиакультуры. «Многие из жанров массовой культуры сохраняют в своей структуре основные составляющие мифа как формы целостного массового переживания действительности, неподвластной логике практического опыта... Преобладающее большинство из этих жанров выступает как совокупный современный миф со всеми его атрибутами и особенностями оформления» [Костина, 2006, с. 343]. По мнению Г.Г. Почепцова, «миф является целой конструкцией, в этом его принципиальная выгода, поскольку число нужных характеристик теперь будут всплывать автоматически. В случае подключения мифа уже нет необходимости порождать целые тексты, можно только намекать, подсказывая существенные характеристики, подводящие массовое сознание к тому или иному мифу» [Почепцов, 2001, с. 106]. Еще С. Эйзенштейн говорил, что восприятие фильма определяется не сюжетом, не ключевыми мотивами, а «обертонами» - различными компонентами зрительного образа, которые как бы ни с того ни с сего «выныривают» в кадре и впечатляют зрителя [Эйзенштейн, 1956, с. 41].

Мифологичность, сказочность всегда притягательна для зрителя, особенно юного. Неслучайно «во многих популярных медиатекстах в той или

иной мере чувствуются отголоски библейских мотивов, древнегреческих мифов, сказок о Золушке, Красной Шапочке, Змее Горыныче, Синей Бороде, Али Бабе и сорока разбойниках и т.п. Безусловно, аудитория (например, школьная) может не замечать этого, но все равно неосознанно тянуться к сказочности, фантастическому действию, мифологическим героям...» [Федоров, 2007, с. 250].

Мифологическая реальность, созданная масс-медиа, нашла отражение практически во всех видах и жанрах медиа. Не исключение в этом смысле - и аудиовизуальные медиатексты. Возьмем, к примеру, одну из традиционных основ культурной мифологии - борьбу Добра и Зла. На основе этой темы в кинематографе и на телевидении существует бесчисленное число мифологических версий, скажем, боевик, «в котором военный спасает мир от ядерной катастрофы, устроенной террористами, приключенческого рассказа, в котором ученый спасает героиню из лап злодеев и находит сокровища, документального репортажа о храбром пожарном, волшебной сказки про богатыря, победившего дракона и т.д. Люди достаточно рано усваивают такие мифы и легко воспринимают информацию, соответствующую им» [Гулевич, 2008, с. 210-211].

Фильмы мелодраматического жанра также не исключение: как любое произведение массовой культуры, в своей основе они, как правило, содержат миф, легенду, сказочный сюжет. «Мелодрама принадлежит к числу устойчивых драматических форм с разнó определенным основоположным эстетическим принципом, с «чистыми» драматическими элементами и их откровенной игрой, с отчетливой художественно эффективной координацией композиционных приемов» [Балхатый, 1990, с. 30].

Для популярных фильмов-мелодрам характерно «постоянство метафор, ориентация на последовательное воплощение наиболее стойких сюжетных схем, синтез естественного и сверхъестественного, обращение не к рациональному, а эмоциональному через идентификацию (воображаемое перевоплощение в активно действующих персонажей, слияние с атмосферой, аурой произведения), «волшебная сила» героев, стандартизация (тиражирование, унификация, адаптация) идей, ситуаций, характеров и т.д., мозаичность, серийность, компенсация (иллюзия осуществления заветных, но не сбывшихся желаний), счастливый финал, использование такой ритмической организации фильмов, телепередач, клипов, где на чувство зрителей вместе с содержанием кадров воздействует порядок их смены; интуитивное угадывание подсознательных интересов аудитории и т.д.» [Федоров, 2007, с. 252].

Именно поэтому фильмы данного жанра были положены нами в основу анализа культурной мифологии аудиовизуальных медиатекстов, хотя вид данного анализа можно осуществлять и на примере других популярных у аудитории жанров: детектива, триллера, мюзикла и т.д.

Анализ культурной мифологии аудиовизуальных медиатекстов предполагает выполнение студентами ряда творческих заданий: литературно-имитационных, театрализованно-ролевых, изобразительно-

имитационных, литературно-аналитических. Каждое из этих заданий включают анализ ключевых понятий медиаобразования: «медийные агентства» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «язык медиа» (media language), «медийные технологии» (media technologies), «медийные репрезентации» (media representations), «медийные аудитории» (media audiences) и др.

К примеру, *цикл литературно-имитационных творческих заданий*, посвященный анализу культурной мифологии аудиовизуальных медиатекстов на примере фильмов мелодраматического жанра, включает изучение ключевого понятия медиаобразования *Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories)*: аудитории предлагается написать синопсис (краткое содержание будущей мелодрамы) с использованием мифологических, сказочных стереотипов (сюжетные схемы, типичные ситуации, персонажи и т.д.). После написания остальные члены студенческой группы должны угадать мифологическую основу, содержащуюся в данном синопсисе.

Приведем примеры наиболее оригинальных работ студентов.

Александра Б.: «В семье бизнесмена рождается дочь. По поводу ее рождения в доме молодых родителей собирается много гостей. Среди них – сестра матери, которая втайне ненавидит своих родственников. За столом все гости желают молодой супружеской паре счастья и благополучия, только коварная тетька отпускает злые реплики.

Дальнейшие действия фильма разворачиваются спустя 20 лет. Девочка, выросшая за это время, превращается в прекрасную девушку – студентку престижного вуза, которую любят все окружающие. У этой девушки есть жених – военный, который уезжает в длительную командировку. Однажды девушка попадает в автомобильную катастрофу, которую подстраивает ее родственница – тетька, которая ненавидела ее с детства. Сильные травмы, полученные девушкой, приводят к тому, что она оказывается в больнице, где долгое время находится в состоянии комы.

Безутешные родители пытаются спасти девушку: привозят лучших врачей, обращаются к народным целителям и т.д. Но все безрезультатно, и девушка не приходит в сознание. Злая родственница торжествует – теперь все, кому она раньше так завидовала, находятся в безутешном горе.

В это время парень девушки узнает о несчастье и спешно приезжает домой. Первым делом он отправляется в больницу к девушке, заходит к ней в палату и случается чудо: девушка открывает глаза и приходит в себя. Злая тетка девушки в это время попадает под машину. Все счастливы, кроме злой тетки».

После озвучивания данного синопсиса студенты приходят к выводу, что в основу данного сюжета положена всем известная сказка о Спящей красавице. Главным отличием этой истории от первоисточника является перенос событий в другую историческую эпоху. В остальном все ключевые события (рождение наследницы, проклятье, несчастье, чудесное пробуждение, смерть злодейки) сохранены, как и действующие лица: король

с королевой (бизнесмен с женой), принцесса (их дочь – студентка престижного вуза), принц (жених-военный), злая колдунья (тетя девушки). Таким образом, при помощи опоры на общеизвестную мифологическую основу у студентки получился вполне современный сюжет, который может реализоваться в кино и на ТВ как телевизионный сериал или полнометражный художественный фильм.

Данное задание также удачно укладывается в рамки изучения ключевого понятия *Медийные технологии (media technologies)*. В этом случае студентам можно предложить на основании написанных синопсисов будущего аудиовизуального медиатекста мелодраматического жанра подготовить план использования современных технологий создания медиатекстов с мифологической, сказочной основой (спецэффектов, трюков и т.п.).

В процессе изучения понятия *Медийные репрезентации (media representations)* студенты могут поучаствовать в следующем виде работы: им предлагается составить рассказ от имени (главного или второстепенного) персонажа аудиовизуального медиатекста - мелодрамы, имеющего мифологический, сказочный, фольклорный источник: с сохранением особенностей его характера, лексики и т.п. Наиболее удачные, близкие к оригиналу рассказы могут быть положены в основу будущей кинопостановки в студенческой аудитории.

Приведем пример выполнения этого вида задания студентом Михаилом Ш. Он составил рассказ от имени главного героя фильма «По семейным обстоятельствам» - Игоря:

«Хочу рассказать вам о своей нелегкой жизни. У меня есть все, что нужно для счастья – любящая жена, маленькая дочка Леночка, интересная работа. Все бы хорошо, но есть одно большое НО... Это моя теща. Она живет вместе с нами и никак не хочет понимать, что главное в ее жизни - не ее дурацкая работа, а внучка.

Моя теща – большой начальник. Она так привыкла командовать на работе, что никак не хочет расставаться со своей ролью дома.

Все, что я не сделаю, что ни скажу, все вызывает у нее раздражение, истерику. Вот вчера случайно разбил чашку, так она сразу вспомнила, что ее покупал покойный муж. Такое впечатление, что в доме, кроме того, «что купил папа», больше ничего нет.

Прямо не знаю, что и делать. Может быть, уйти от них и дело с концом?».

В процессе обсуждения составленного Михаилом рассказа студенты отметили удачно сохраненные основные особенности, характерные для героя фильма, наиболее типичные выражения. Мифологическая основа данного сюжета – круг действий антагониста/вредителя (в данном случае - тещи), борьба с ним героя (Игоря) также отчетливо прослеживается в работе студента.

Изучение *Медийной аудитории (media audiences)* в контексте анализа культурной мифологии на материале фильмов-мелодрам включало литературно-имитационное задание следующего содержания: студентам

предстояло составить монолог от имени каких-либо представителей аудитории (разного возраста, пола, социального статуса, национальности, религии и пр.) о медиатексте, имеющем мифологический, сказочный, фольклорный источник.

Вот пример выполнения данного задания студенткой Анастасией Д.:

«Уважаемая киностудия! К вам обращается домохозяйка из города Козельска Антонина Ивановна Гришкина. Пишу вам со слезами на глазах. Прямо не могла вчера оторваться от экрана, смотрела фильм «Всегда говори «Никогда» (название фильма изменено).

Ну что же это такое? Разве можно такой интересный фильм заканчивать на 585 серии? Ну, ничего же не понятно, с кем осталась главная героиня, почему не показали свадьбу? А как же злодейка–сестра, совсем, что ли, ей плохо? Так надо же было подробно на этом остановиться, показать хотя бы еще серий 100... Прямо не знаю, что и делать, только об этом и думаю, даже уборку делать сегодня не могла.

Если вы не собираетесь дальше показывать фильм, хотя бы в письме подробно опишите, что и с кем стало, а то прямо сердце не на месте. Жду ответа, как соловей лета!».

Цикл театрализованно-ролевых творческих заданий для анализа культурной мифологии аудиовизуальных медиатекстов мелодраматического жанра на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории может быть проведен использованием следующих заданий.

Изучение понятия *Медийные агентства (media agencies)* – студентам предлагается принять участие в съемке фильма или телепередачи, имеющей мифологический, сказочный, фольклорный источник. Для выполнения данного задания используются подготовленные ранее синопсисы. В процессе съемки сохраняется порядок основных этапов подготовительного и съемочного процесса – разработка сценария, отбор «актеров» на исполнение той или иной роли, подготовка костюмов, декораций и т.д. Понятно, что в условиях учебного процесса подготовка к съемке может занять значительное количество времени. Поэтому после первых шагов подготовки к съемке, можно предложить студентам осуществить ее в домашних условиях.

Как показывает практический опыт, студенты с удовольствием занимаются съемочным процессом и демонстрируют результаты своего труда в аудитории. После просмотра подготовленных видеоматериалов проводится их обсуждение, включая основные структурные компоненты анализа мифологической основы фильма, соответствие готовой работы мелодраматическому жанру, качество готового видеоматериала и т.д.

Также в процессе медиаобразовательных занятий со студентами возможно такое задание: подготовка и проведение театрализованного этюда на тему «пресс-конференции» с «российскими и зарубежными авторами», медиатекста, имеющего мифологический, сказочный, фольклорный источник («телеведущим», «сценаристом», «режиссером», «актерами», «оператором», «композитором», «художником», «звукооператором», «продюсером»,

«дизайнером» и др.). «Журналисты» по ходу занятия задают заранее подготовленные вопросы «авторам», которые в свою очередь предварительно готовились к «защите» своего гипотетического (или действительно созданного в ходе предыдущих упражнений) детища - конкретного медиатекста и пр. [Федоров, 2007].

Возможен и второй вариант этого задания, заключающийся в подготовке «интервью» (разыгранные студентами интервью с мифологическими/сказочными персонажами конкретных мелодраматических медиатекстов и их «авторами»). Работа идет в группах по 2-3 человека. Каждая группа готовит и осуществляет на практике свой игровой проект интервью. Педагог выступает в роли консультанта, результаты обсуждаются и сравниваются.

Приводим фрагмент «пресс-конференции» с создателями и актерами телевизионного сериала в жанре мелодрамы «Богатые тоже плачут». В «пресс-конференции» участвуют «сценарист», «режиссер», «исполнители главных ролей», «телеведущий»:

«Телеведущий»: Ваш фильм произвел фурор у российской публики. С чем Вы связываете такой успех?

«Сценарист»: Прежде всего, я считаю, что у этого фильма очень удачный сценарий. Фильмы про Золушку всегда пользовались успехом у публики.

«Телеведущий»: Как протекал съемочный процесс?

«Режиссер»: Особых трудностей не было, Команда очень слаженно и четко работала, все выполняли мои указания. Кроме того, в этом фильме играют замечательные актеры, которым удалось уловить характеры и особенности главных героев.

«Телеведущий»: Трудно ли играть современную Золушку?

«Исполнительница главной роли»: Эта сказка любима мною с детства. Когда я прочитала сценарий, то поняла, что это роль – только моя. Приятно играть в фильме, когда знаешь, что все хорошо закончится».

В ходе изучения ключевых понятий *Медийные технологии (media technologies)* и *Языки медиа (media languages)* подобную «пресс-конференцию» можно построить таким образом, чтобы ее темой стал спор «создателей» медиатекста мелодраматического жанра, имеющего мифологический, сказочный, фольклорный источник, о том, какие конкретно технологии и коды (знаки, символы и т.д.), изобразительное и/или звуковое решение можно использовать при его создании.

Медийные репрезентации (media representations) в процессе анализа культурной мифологии на материале аудиовизуальных медиатекстов мелодраматического жанра на медиаобразовательных занятиях можно изучать в процессе подготовки и презентации театрализованных этюдов, в которых студенты играют роли мифологических, сказочных персонажей медиатекстов. Работа идет в группах по 2-3 человека. Каждая группа готовит и осуществляет на практике свой игровой проект эпизода мелодраматического медиатекста на мифологической основе. В качестве

примерных тем этюдов могут быть взяты известные народные сказки «Сивка-Бурка», «Крошечка-Хаврошечка» и др.

Эти сказочные сюжеты студенты без особого труда могут представить в мелодраматическом ключе, так как в сюжетной линии содержатся основные элементы, характерные для мелодрамы: любовь, интрига и т.д. Также данные сказки были выбраны в связи с тем, что они удачно укладываются в различные «круги действий» по классификации В.Я. Проппа [Пропп, 1998, с. 60]. Например, сказка «Сивка-Бурка» вполне сопоставима с кругом действий Помощника (такого рода помощником у Ивана становится Сивка-Бурка, который помогает ему спастись от преследования, решить трудную задачу и т.д.). Сказка «Крошечка-Хаврошечка» соответствует кругу действий Отправителя (мачеха отправляет Крошечку на выполнение трудных заданий – ткать холсты.).

Цикл изобразительно-имитационных творческих заданий для анализа культурной мифологии аудиовизуальных медиатекстов мелодраматического жанра на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории может включать следующие виды заданий.

Например, студентам может быть предложено подготовить рисунки/коллажи на тему конкретных этапов, связанных с созданием агентством мелодраматических медиатекстов (фильмов, телесериалов и т.д.), имеющих мифологический, сказочный, фольклорный источник.

Филипп К., к примеру, подготовил рисунки такого содержания: автор сценария приглашается на киностудию, где получает заказ на написание сценария мелодрамы. Дома автор сценария читает дочке сказку на ночь. Вдруг его осеняет: «Да это же лучший сюжет для фильма!»

Также студентам можно предложить подготовить аналогичную серию рисунков/коллажей, по которым можно было бы четко представить себе жанр медиатекста, имеющего мифологический, сказочный, фольклорный источник.

Процесс изучения ключевого понятия *Медийные технологии (media technologies)* может включать подготовку афиш к мелодраматическим медиатекстам, имеющим мифологический, сказочный, фольклорный источник, выполненных в разных технологиях (рисунок, коллаж, аппликация и т.д.).

В результате изучения понятия *Языки медиа (media languages)* студентам могут быть предложены такие задания, как подготовка серии из десяти-двенадцати кадров/карточек, которая могла бы быть взята за основу для изображения (с опорой на различные виды кадрирования – общий план, крупный план, деталь и т.д.) активных действий персонажей мелодраматического медиатекста, имеющего мифологический, сказочный, фольклорный источник; создание афиш/коллажей/комиксов, визуально отражающих культурную мифологию фильмов - мелодрам.

Активный интерес у студентов вызывает задание, относящееся к изучению понятия *Медийная аудитория (media audiences)* - подготовить рисунки возможных сновидений, которые могут преследовать

представителей различных типов аудитории после контакта с мелодраматическими медиатекстами, имеющими мифологический, сказочный, фольклорный источник.

Затем студентам предлагается **цикл литературно-аналитических творческих заданий** по теме культурной мифологии аудиовизуальных медиатекстов мелодраматического жанра.

К примеру, осуществляя анализ культурной мифологии мелодрам с точки зрения ключевого понятия *Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories)* можно предложить студентам список известных фильмов и сериалов мелодраматического жанра. В процессе выполнения задания им нужно распределить медиатексты по принципу использования разных фабул мифов и сказок.

Список мелодраматических фильмов и сериалов может быть примерно следующим: «Просто Мария», «Красотка», «Москва слезам не верит», «И все-таки я люблю», «Школьный вальс», «Прошлогодняя кадрили», «Жизнь прекрасна», «Всегда говори всегда», «Две судьбы», «Артистка», «Анжелика - маркиза ангелов» и др.

Представляем фрагмент ответа студента Александра З. (анализ фильма «Москва слезам не верит»), основанного на текстуальном анализе события/функции [Пропп, 1998, с.24-49]:

I. Один из членов семьи отлучается из дома (Героиня уезжает из общежития присмотреть за квартирой родственников).

II. К герою обращаются с запретом (Родственники просят никого не приводить в квартиру).

III. Запрет нарушается (Героиня с подругой приглашает гостей).

IV. Антагонист пытается произвести разведку (Главный герой пытается больше узнать о героине).

V. Антагонисту даются сведения о его жертве (С помощью подруги героини герой узнает о ней).

VI. Антагонист пытается обмануть свою жертву, чтобы овладеть ею или ее имуществом (герой соблазняет героиню).

VII. Жертва поддается обману и тем невольно помогает врагу (героиня думает, что герой женится на ней).

VIII. Антагонист наносит одному из членов семьи вред или ущерб (героиня понимает, что она ждет ребенка).

VIII-а. Одному из членов семьи чего-либо не хватает, ему хочется иметь что-либо (Подруга героини сообщает матери героя, что героиня ждет ребенка и говорит о бедственном положении героини).

IX. Беда или нехватка сообщается, к герою обращаются с просьбой или приказанием, отсылают или отпускают его (все узнают о том, что героиня будет матерью, она обращается к герою с просьбой помочь ей.).

X. Искатель соглашается или решается на противодействие (герой отказывает героине) и т.д.

Аналогичным образом может проводиться анализ и других фильмов, сериалов мелодраматического жанра, основанных на мифологической основе.

Также студентам можно предложить несколько иной вариант выполнения данного задания, которое выполняется путем заполнения таблицы 1.

Вот пример выполнения данного варианта задания на материале мелодраматического фильма «Анжелика - маркиза ангелов» студенткой Ириной С.:

Таблица 1. Выявление фольклорной/мифологической основы аудиовизуальных медиатекстов мелодраматического жанра

Наличие ключевых событий (по В.Я.Проппу) медиатекстов, имеющих фольклорную/сказочную/мифологическую основу (на примере фильма «Анжелика – маркиза ангелов»)	Присутствие (+) или отсутствие (-) данного события в конкретном медиатексте (дать название медиатекста)
Положительный персонаж покидает свой дом (отлучка)	+
К положительному персонажу обращаются с запретом (запрет)	+
Положительный персонаж нарушает запрет (нарушение)	+
Отрицательный персонаж пытается произвести разведку (выведывание) и получает необходимые ему сведения о положительном персонаже (выдача).	+
Отрицательный персонаж пытается обмануть положительного персонажа, чтобы овладеть ею или ее имуществом (обман/подвох).	+
Положительный персонаж поддается обману и тем невольно помогает врагу (пособничество).	+
Отрицательный персонаж наносит одному из членов семьи положительного персонажа вред или ущерб (вред), либо одному из членов семьи чего-то недостает (недостача)	+
Беда или недостача сообщается, к положительному обращаются с просьбой или приказанием, отсылают или отпускают его (соединительный момент), он начинает действовать/противодействовать	+
Положительный персонаж испытывается, выспрашивается, подвергается нападению и пр., чем подготавливается получение им волшебного средства или помощника (первая функция дарителя).	+
Положительный персонаж реагирует на действия будущего дарителя (реакция): выдерживает (не выдерживает) испытание; оказывает (не оказывает) услугу, прощает/отпускает какое-либо существо и т.п. ;	+
В распоряжение положительного персонажа попадает волшебное средство (снабжение).	+
Положительный персонаж переносится, доставляется или приводится к месту нахождения предмета поисков (пространственное перемещение).	+
Положительный и отрицательный персонажи вступают в	+

непосредственную борьбу (борьба).	
Положительный персонаж побеждает отрицательного (победа), начальная беда или недостача ликвидируется (ликвидация беды или недостачи).	+
Положительный персонаж возвращается домой (возвращение).	+
Положительный персонаж подвергается преследованию (преследование), спасается от преследования (спасение).	+
Положительный персонаж неузнанным прибывает домой или в другую страну (неузнанное прибытие).	+
Ложный герой предъявляет необоснованные притязания (необоснованные притязания).	+
Положительному персонажу предлагается трудная задача (трудная задача).	+
Задача решается (решение).	+
Положительного персонажа узнают (узнавание).	+
Отрицательный персонаж изобличается (обличение).	+
Положительному персонажу даются новые облик, звание, должность, статус (трансфигурация).	+
Отрицательный персонаж наказывается/уничтожается (наказание).	+
Положительный персонаж вступает в брак и воцаряется или получает в подарок любовь и богатство (свадьба).	+

Как можно заметить, в данной таблице все пункты заполнены знаком «+», а значит, действие фильма полностью соответствует предлагаемой схеме. На этом примере студенческая аудитория может убедиться в соответствии большинства произведений массовой медиаккультуры мелодраматического жанра мифологическим стереотипам.

Осуществление анализа культурной мифологии аудиовизуальных медиатекстов мелодраматического жанра в контексте изучения ключевого понятия *Медийные репрезентации (media representations)* может включать творческое задание, которое позволяет поставить персонажи аудиовизуального медиатекста, имеющего мифологический, сказочный, фольклорный источник, в измененную ситуацию (с переменной названия, жанра, времени, места действия медиатекста, его композиции: завязки, кульминации, развязки, эпилога и т.д.; возраста, пола, национальности персонажа и т.д.).

Например, Дарья К. подготовила данное задание в мелодраматическом жанре на материале фильма «Красотка». Ее работа называлась «Красотка 20 лет спустя»: *«После событий, которые разворачивались в одноименном фильме, главная героиня вышла замуж за своего возлюбленного. Они жили долго и счастливо, пока однажды у мужа Красотки не появилась новая любовь – молодая, красивая блондинка. Красотка очень переживает эту ситуацию и всеми силами пытается вернуть утраченную любовь. В один прекрасный день она узнала, что ее соперница задумала женить мужа Красотки на себе только затем, чтобы завладеть его богатством.*

Красотка раскрыла коварные планы обманщицы: она нашла важные письма, из которых ее муж узнал всю правду. Мир в семье был восстановлен».

Такое продолжение популярного фильма вполне укладывается в рамки мифологических стереотипов (противоборство Красотки и вредителя; передача волшебного средства – письма; обличение и наказание вредителя и т.д.).

После выполнения данного задания и обсуждения работ студентов в процессе изучения ключевого понятия *Медийная аудитория (media audiences)* можно провести в аудитории прогнозирование успеха того или иного аудиовизуального медиатекста, имеющего мифологический, сказочный, фольклорный источник. Для этого студенты должны представить развернутую аргументацию своей точки зрения: определить, каким образом соответствуют мифологические стереотипы, основные сюжетные линии подготовленных медиатекстов возможному «феномену успеха», раскрыть механизм «эмоциональных перепадов» и т.п.

В процессе медиаобразовательных занятий, посвященных анализу культурной мифологии аудиовизуальных медиатекстов на примере фильмов мелодраматического жанра, возможно использование следующих **вопросов**:

Используют ли медийные агентства мифологию при создании аудиовизуальных медиатекстов мелодраматического жанра? Если да, то как именно?

Каковы условности сказочного/мифологического жанра?

Существует ли предсказуемая жанровая формула аудиовизуального медиатекста мелодраматического жанра, основанного на фольклорных источниках? Как понимание этой формулы помогает вашему восприятию данного медиатекста?

Какова функция жанровой формулы мелодраматических фильмов (сериалов), основанных на мифах, сказках и легендах?

Может ли отличаться технология создания аудиовизуальных медиатекстов - мелодрам, имеющих отношение к мифу, сказке, легенде? Поясните свой ответ.

В чем проявляется специфика изобразительного и/или визуального решения в мелодраматических фильмах (сериалах), основанных на мифах, сказках, легендах?

Можете ли вы назвать аудиовизуальные коды, наиболее характерные для фильмов - мелодрам, имеющих сказочную, мифологическую основу?

Можете ли вы назвать конкретные мелодрамы, основанные на известных вам мифах и сказочных сюжетах?

Какую роль играет завязка мелодраматического фильма (сериала)?

Можете ли вы сформулировать стереотипы завязок для аудиовизуальных медиатекстов мелодраматического жанра, основанных сказочных/мифологических сюжетах?

Какие стереотипные сюжеты, условности фабул характерны для мелодраматических фильмов (сериалов), основанных на фольклорных, сказочных, мифологических сюжетах?

Каковы отношения между существенными событиями и персонажами в мелодраме, основанной на мифе, сказке, легенде?

На фабулах каких сказок, мифов, легенд основываются сюжеты аудиовизуальных медиатекстов мелодраматического жанра?

От каких факторов зависит интерпретация аудиовизуальных медиатекстов - мелодрам, основанных на фольклорных источниках, массовой аудиторией?

Можно ли утверждать, что интерпретация фильма мелодраматического жанра зависит только от психофизиологических данных личности?

В чем причины успеха у аудитории самых знаменитых мелодрам, имеющих сказочные, мифологические корни (жанр, тема, система эмоциональных перепадов, опора на мифологию, счастливый финал, расчет на максимальный охват медиапредпочтений аудитории и т.д.)?

Как культурная мифология аудиовизуальных медиатекстов мелодраматического влияет на отношения, ценности, мировоззрения людей? [Федоров, 2007].

В результате осуществления анализа культурной мифологии студенты приходят к выводу о том, что «взаимосвязь необыкновенных, но «подлинных» событий – один из основополагающих архетипов (опирающихся на глубинные психологические структуры, воздействующие на сознание и подсознание) сказки, легенды, - имеет очень большое значение для массовой популярности медиатекстов» [Федоров. 2007, с. 245]. В связи с этим, работа с аудиовизуальными произведениями, которой будущим педагогам предстоит заниматься со школьниками, должна строиться на основе всестороннего изучения медийной реальности, а ее направленность должна способствовать развитию медиакомпетентности как взрослой, так и детской аудитории.

Примечания

Балухатый С.Д. Поэтика мелодрамы // *Вопросы поэтики*. Л., 1990.

Гулевич О.А. *Психология коммуникации*. М: Изд-во Москов. психолого-социал. ин-та, 2008. 384 с.

Костина А.В. *Массовая культура как феномен постиндустриального общества*. М.: Ком Книга, 2006. 352 с.

Почепцов Г.Г. *Имеджелогия*. М., 2001.

Пропп, В.Я. *Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки*. М.: Лабиринт, 1998. 512 с.

Федоров А.В. *Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов*. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

Чельшева И.В. *Теория и история российского медиаобразования*. Таганрог, 2006. 206 с.

Эйзенштейн С.М. *Избранные статьи*. М., 1956.

Практика медиаобразования

Сюжетный/повествовательный анализ аудиовизуальных медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории (на примере фильма А. Касаткина «Слушая тишину»)*

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

* данная статья написана при поддержке Аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (2006-2008) Министерства образования и науки Российской Федерации. Проект РНП.21.3.491 - «Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование» (гос. регистр. номер 03.13.30)». Научный руководитель проекта – доктор педагогических наук, профессор А.В.Федоров.

Сюжетный/повествовательный анализ (Narrative Analysis) представляет собой «анализ сюжетов, фабул медиатекстов. Сюжетный анализ тесно связан со структурным, мифологическим, семиотическим и другими видами анализа медиа и медиатекстов [Федоров, 2007, с. 221]. Данный вид анализа медиатекста достаточно давно известен в истории отечественной медиапедагогики и тесно связан с интеграцией кинообразования с уроками литературы. Многие учителя-словесники использовали данный вид анализа аудиовизуальных медиатекстов в работе над фильмами – экранизациями известных литературных произведений. Как правило, подобная работа была направлена на сравнение композиционных решений, развития конфликта, раскрытия основной темы и идеи произведения в кинофильме и книжном первоисточнике.

Осуществление сюжетного/повествовательного анализа медиатекстов предполагает наличие знаний у студентов таких понятий как «фабула», «сюжет», «тема», «конфликт», «композиция» и др. Эти понятия изучаются ими в процессе лекционных занятий по предметам «История медиакультуры» и «Теория медиа и медиаобразования». В процессе практических медиаобразовательных занятий на основе имеющихся знаний студенты имеют возможность выполнять различные виды творческих заданий, включающих написание заявок на сценарные разработки, инсценировки отдельных фрагментов медиатекстов, создания аннотаций и т.д. Иными словами, будущие педагоги на практике осваивают изученные ранее понятия, причем, «осваивают комплексно, неразрывно, без отдельного изучения так называемых «выразительных средств» [Федоров, 2007, с.223].

Непосредственное участие в такого рода упражнениях имеет немаловажное значение не только для развития медиакомпетентности студентов, но также способствует освоению новых форм и методов работы,

которую затем они реализуют в процессе педагогической практики в школах, досуговых центрах, летних оздоровительных лагерях и т.п.

Сюжетный/повествовательный анализ аудиовизуальных медиатекстов может включать выполнение литературно-имитационных, театрализовано-ролевых, изобразительно-имитационных заданий на материале аудиовизуальных медиатекстов различных жанров, каждое из которых включает анализ ключевых понятий медиаобразования [«медийные агентства» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «язык медиа» (media language), «медийные технологии» (media technologies), «медийные репрезентации» (media representations), «медийные аудитории» (media audiences) и др.].

В основу медиаобразовательных занятий в студенческой аудитории были положены организационные принципы анализа медиатекстов [Е.А.Бондаренко, Л.С.Зазнобина, С.Н.Пензин, А.В.Спичкин, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров, А.В. Шариков и др.]:

- создание атмосферы психологического комфорта, раскрепощенности;
- импровизация (строго запрограммированных схем занятий нет, что, в свою очередь, требует от педагога тщательной подготовки и готовности к возможной вариативности проведения обсуждений, дискуссий);
- тесная связь с социально-культурной средой.

В связи с этим мы солидарны с Е.А.Бондаренко, которая считает, что анализ медиатекстов строится путем «сотворчества – зритель «достраивает» экранное произведение» [Бондаренко, 2000, с.13]. По ее мнению, анализ следует проводить, исходя из сюжетной линии медиатекста (включая изучение его особенностей по аналогии с литературными произведениями), затем следует переход к рассмотрению экранных форм (включая исследование особенностей медиаязыка – выразительные средства, композицию, мизансцены, монтаж, планы и ракурсы; ритм, интонацию медиатекста; достоверность, выбор актерской группы и т.д.) [Бондаренко, 2000, с. 28-29]. Процесс сотворчества, ситуация открытого диалога педагога и аудитории при обсуждении способствует тому, что студенты «не только получают радость от общения с медиакультурой, но и учатся «интерпретировать медиатекст (анализировать цели автора, устно и письменно обсуждать характеры персонажей и развитие сюжета), связывать его со своим опытом и опытом других (поставить себя на место персонажа, оценивать факт и мнение, выявить причину и следствие, мотивы, результаты поступков, реальность действия и т.д.), реагировать на произведение, ...понимать культурное наследие, ... приобретать знания, ... владеть критериями и методами оценки медиатекста и т.д. [Федоров, 2001, с. 32].

Медиаобразовательное занятие со студентами строится по следующей схеме: первый этап включает вступительное слово педагога, так называемую «установку на восприятие», в которой излагаются цель и задачи занятия, дается информация об авторах медиатекста, включая краткий обзор их творчества, разъяснение процесса выполнения того или иного задания.

Главная цель установки на восприятие - заинтересовать аудиторию и способствовать ее включенности в медиаобразовательный процесс.

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

И, наконец, собственно анализ медиатекста предполагает решение целого комплекса задач: выбор и детальный анализ ключевых эпизодов аудиовизуального медиатекста; постижение логики «авторского мышления (целостное воссоздание развития основных конфликтов, характеров, идей, звукопластического ряда и т.д.)» [Федоров, 2001, с.61]; выявление оценочного отношения аудитории к рассматриваемому медиатексту и т.д. [Федоров, Новикова, Челышева, Каруна, 2004, с.36].

Кратко опишем содержание вступительного слова к данному занятию. Известно, что тема любви, преданности, выбора жизненных ценностей и ориентиров вызывает огромный интерес у молодежной аудитории. Для осуществления сюжетного/повествовательного анализа аудиовизуального медиатекста на данном занятии был выбран фильм А. Касаткина «Слушая тишину» (2005). Во вступительном слове после изложения основной цели и задач занятия, мы акцентировали внимание аудитории на серьезных социальных проблемах, которые не могут не волновать будущих педагогов, связанные с экономической нестабильностью, неустроенностью, несправедливостью, трудностями, с которыми сталкиваются люди, страдающие неизлечимыми болезнями. Оказалось, что эти проблемы находят живой отклик у студенческой аудитории, о чем свидетельствует активность ребят при обсуждении.

На следующем этапе занятия мы приступили к рассмотрению ключевых понятий медиаобразования: «медийные агентства» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «язык медиа» (media language), «медийные технологии» (media technologies), «медийные репрезентации» (media representations), «медийные аудитории» (media audiences) с точки зрения сюжетного/повествовательного анализа аудиовизуального медиатекста. С этой целью студентам был предложен ряд литературно-имитационных, театрализованно-ролевых, изобразительно-имитационных творческих заданий.

Цикл литературно-имитационных творческих заданий для сюжетного/повествовательного анализа аудиовизуальных медиатекстов:

Медийные агентства (media agencies):

- написание заявки на сценарий аудиовизуального медиатекста жанра психологической драмы «Слушая тишину» с последующим предложением его гипотетическим продюсерам медийной компании. При этом студентам предлагалось написать данную заявку таким образом, чтобы она вызвала интерес у различных медийных компаний. При этом в заявке должна быть обоснована актуальность темы фильма, раскрыты основные сюжетные линии, характеристики главных героев фильма.

С целью анализа ключевого понятия медиаобразования *категории медиа/медиа текстов (media/media text categories)* студентам было предложено следующее задание: написать оригинальный текст (в жанрах статьи, репортажа, интервью и пр.) на материале фильма «Слушая тишину» для газеты, журнала, интернетного сайта и других видов «печатных» медиа.

Приведем отрывки из некоторых работ студентов:

Дмитрий С.: «Картина «Слушая тишину» обладает редким для нашего кино достоинством – она создана для зрителей. Этот фильм сделан так, чтобы понравиться зрителям разных возрастов и профессий. Нелегко рассказать о мучительных творческих поисках талантливых людей или о страшной болезни детей и их героических мамах так, чтобы эти проблемы стали понятны всем...».

Андрей К.: «Нечасто появляются фильмы, серьезно рассказывающие о людях искусства и потому выход картины Касаткина, много уделяющего внимания миру музыки, радуется вдвойне. Музыка здесь – особый язык, который позволяет людям понимать друг друга без слов, подчеркивает их внутреннюю близость или, наоборот, разобщает. А творчество – постоянная борьба с собой и с обстоятельствами».

Вадим П.: «Рассказывая о фильме «Слушая тишину», нельзя не затронуть тему справедливости, которая здесь является основной. С одной стороны, в фильме рассказывается о маленьком мальчике, которому судьба послала такие совершенно недетские испытания, его матери, которая преодолевает колоссальные трудности только для того, чтобы вылечить его и подарить нормальное, полноценное детство. Ее сестра, молодая девушка, полная энергии, таланта и энтузиазма, не может осуществить свою мечту и поступить в консерваторию, потому, что у нее нет российского гражданства. С другой стороны – богатый, властный, самодовольный мужчина, живущий в свое удовольствие, думающий только о себе. Жизнь этих людей складывается совершенно по-разному. Конечно же, не все стали счастливы. Нет в фильме «happy end». Все не могут жить счастливо, кто-то все равно будет жить плохо – в этом, наверное, есть справедливость. Да в мире есть добро и зло, но между ними должен быть некий баланс, который не дает миру разрушаться и распадаться на части».

Рассмотрение ключевого понятия медиаобразования *Медийные технологии (media technologies)* осуществляется следующим образом: студенты в ходе групповой работы создают компьютерные презентации, отражающие основные сюжетные линии фильма, используя различные технологические приемы. При этом студентами используются кадры из фильма, музыкальное сопровождение, авторский текст, компьютерная графика и анимация и т.д.

Ключевое понятие *языки медиа (media languages)* :

- написание режиссерского сценария медиатекста (сценарной разработки эпизода). Выполнение данного задания позволяет студентам на практике познакомиться с понятиями «план», «ракурс», «движение камеры», «монтаж» и т.д. Выбрав один из эпизодов фильма, студенты в минигруппах

осуществляют его последовательную разработку. Представим работу одной из студенческих групп:

Кадр № 1. Средний план: главный герой с друзьями в салоне самолета. Все веселы, оживлены – собираются на матч любимой футбольной команды.

Кадр № 2. Общий план: футбольные болельщики идут по улицам чужого города. Звучит веселая музыка.

Кадр № 3. Общий план: встреча с болельщиками другой команды. Назревает конфликт. Наезд камеры, переход на крупный план.

Кадры № 4-6. Крупный план: лица болельщиков-фанатов – озлобленные, агрессивные лица.

Медийные репрезентации (media representations):

Студентам предлагается написание оригинального минисценария произведения медиаккультуры (сюжета рассчитанного примерно на 2-3 минуты экранного действия, осуществимого в практике учебной видеосъемки). Примерные темы: «Мир музыки», «Дети России: разные судьбы – разные лица», «Любовь матери» и т.д.

Работа над заданиями должна строиться с учетом реальных условий, «студенты должны представлять себе, что, к примеру, с помощью видео могут быть реализованы только те сюжеты, которые не требуют громоздких аксессуаров, сложных декораций, костюмов, грима и т.д.» [Федоров. 2007. с. 223].

Второе задание в данном блоке - создание аннотации и сценариев рекламных медиатекстов к фильму «Слушая тишину». Сценарные разработки аннотации и рекламы могут быть разработаны для телевидения, радиопрограммы, печати и т.д. Примерное содержание такой аннотации для молодежного журнала может выглядеть следующим образом: «Фильм А.Касаткина «Слушая тишину» - про молодежь и для молодежи. Это фильм еще раз доказывает, что дело вовсе не в гигантских бюджетах, не в спецэффектах, не в известных актерах, а в обычном таланте снимать хорошие, умные картины. Конечно, этот фильм – про любовь. Любовь матери к сыну, женщины к мужчине. Отличная режиссура, оригинальный сюжет, превосходная игра актеров позволит проснуться целой гамме чувств и вызовет бурю эмоций».

Кроме того, изучение ключевого понятия *медийные репрезентации (media representations)* возможно при выполнении следующих заданий:

- написание текста сообщения для теленовостей, связанного со случаем из жизни героев фильма «Слушая тишину»;

-написание рассказа-сиквэла/буримы (совместно с другими студентами) по мотивам сюжета фильма «Слушая тишину»;

-подготовка газеты, интернет-сайта с историями, сюжеты которых связаны с жизни героев фильма «Слушая тишину».

Медийная аудитория(media audiences):

Живой интерес у студентов вызывает следующее задание: использование фабулы фильма «Слушая тишину» для сценарных заявок, рассчитанных на аудиторию разного возраста, уровня образования,

национальной принадлежности, социокультурной среды и т.д. Здесь для фантазии открываются большие перспективы, так как в данном фильме основные сценарные линии как раз и связаны с разными социальными слоями, видением жизни, национальностями и т.д. Данное задание можно выполнять в форме игры-импровизации «Рассказ по кругу», когда каждый студент продолжает начатый рассказ на одну из предложенных тем. В результате получается неповторимый, оригинальный продукт коллективного творчества. В результате выполнения подобных творческих заданий «развиваются творческие потенции, критическое мышление, фантазия, воображение, и в итоге у аудитории повышается уровень медиакомпетентности аудитории, отвечающий «понятийному» и «креативному» и др. показателям» [Федоров, 2007, с. 224].

В рамках занятий студентам предлагается **цикл театрализованно-ролевых творческих заданий** для сюжетного/повествовательного анализа аудиовизуальных медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории, в ходе которых также рассматриваются ключевые понятия медиаобразования.

Известно, что театрализованные, ролевые игровые и творческие упражнения способствуют активизации творческого потенциала аудитории, позволяют студентам «вжиться» в роль героев медиатекста, лучше прочувствовать их характеры, мотивы поступков, глубину душевных переживаний. Подготовка театрализованных заданий на медийном материале позволяет аудитории представить себя не только в образе героев конкретного аудиовизуального медиатекста, но и побывать в роли кинокритиков, журналистов, режиссеров, операторов, что, в свою очередь, позволяет проследить весь ход подготовки медиапроизведения, начиная от сценарной разработки до выхода фильма на экраны. Иными словами, «ролевые творческие задания дополняют и обогащают умения, приобретенные аудиторией во время литературно-имитационных игровых практических занятий. Помимо практического погружения в логику строения сюжета медиатекста, они способствуют раскрепощенности, общительности аудитории, делают речь студентов более свободной, активизируют импровизационные способности. К недостаткам некоторых ролевых занятий можно, вероятно, отнести достаточно длительный этап предварительной подготовки аудитории, которая требуется, чтобы войти в роль «авторов», «журналистов» и т.д.» [Федоров, 2007, с. 225].

К примеру, с целью рассмотрения ключевого понятия *медийные агентства (media agencies)* студентам предлагается задание инсценировать процесс прохождения сценарной заявки на медиатекст (в данном случае фильм) по различным инстанциям внутри медийного агентства. Каждая группа студентов выбирает «автора сценария», «режиссера», «продюсера» и т.д. Причем при выполнении данного задания у каждого студента своя, особая роль, от которой зависит выход фильма на суд зрителя.

Осуществление сюжетного/повествовательного анализа аудиовизуального медиатекста в контексте изучения ключевого понятия *Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories)* проходит в

форме подготовки театрализованных этюдов на тему реализации эпизода с одной и той же фабулой в формате разных медийных жанров. Как правило, данное задание способствует активизации интереса студенческой аудитории к просмотренному медиатексту, позволяет увидеть его под иным углом зрения, способствует развитию медиавосприятия. Например, взяв за основу один из эпизодов фильма «Слушая тишину», мы предложили студентам представить его в детективном, комедийном и мелодраматичном жанровом ключе. Перед выполнением творческого задания студентам в минигруппах было предложено обсудить особенности жанровой специфики тех сюжетных эпизодов, которые им предстоит сыграть: определить основные акценты, которые позволят гипотетическому зрителю узнать жанр медиапроизведения.

Приведем ход рассуждения группы студентов, которым предстояло подготовить театрализованный этюд на тему просмотренного фильма в детективном жанре: *«Детектив – это всегда интрига, наличие скрытых от зрителя обстоятельств происходящих событий. Здесь огромное значение имеет каждая деталь, реплика, выражение лица героев. Необходимо, чтобы зрителю стало интересно следить за разворачивающимися событиями, выдвигать свои версии происходящего. Поэтому при создании этюда в детективном ключе нужно постараться передать сущность происходящего таким образом, чтобы держать зрителя в определенном напряжении, и в то же время дать ему возможность самому догадаться о сущности происходящего, используя определенные выразительные средства – музыкальное сопровождение, монтажные композиции, чередование крупных, средних и общих планов».*

Медийные технологии (media technologies): подготовка театрализованного этюда «Озвучивание фильма» по мотивам сюжета фильма «Слушая тишину» с использованием различных технологических приемов, может проходить на материале выбранных аудиторией фрагментов фильма. После просмотра аудиовизуального медиатекста студенты самостоятельно готовят озвучивание повествовательных фрагментов, которые, по мнению студентов, являются ключевыми. Здесь может использоваться авторский комментированный текст, музыкальное сопровождение и т.п., словом, все технологические приемы, которые позволят зрителю лучше понять суть происходящего и уловить основные сюжетные линии выбранного эпизода. После подготовительного этапа к выполнению данного задания студентам предлагается осуществить видеосъемку короткого видеосюжета по мотивам сюжета фильма (длительность: 2-3 мин.), в котором будут использованы определенные технологические приемы. Видеосъемка в данном случае производится с использованием различных приемов изобразительного и звукового решения, отражающих выразительные средства ключевого понятия *язык медиа (media languages)*.

Очень интересными, на наш взгляд, могут быть формы творческих заданий при изучении ключевого понятия медиаобразования *медийные репрезентации (media representations)*. Кроме подготовки театрализованных этюдов на тему актерского исполнения студентами ролей персонажей,

близких к сюжету эпизода конкретного медиатекста, когда каждая группа готовит и осуществляет на практике свой игровой проект сюжетного эпизода медиатекста.

Можно использовать и другой вариант. Например, предложить студентам выступить в роли интервьюеров главных или второстепенных персонажей аудиовизуального медиатекста. «Интервью» готовится по заранее написанному плану. Вопросы должны быть подчинены логике развивающегося сюжета фильма, способствовать раскрытию главных и второстепенных образов.

Дарья К. подготовила интервью с главной героиней фильма:

«Вопрос: Скажите, пожалуйста, почему вы решили стать композитором?»

Ответ: Музыка – часть моей души. Я смотрю вокруг себя, и все время слышу музыку. Мелодия сама рождается в моем сердце.

Вопрос: В мире столько несправедливости, злобы, лжи. Вас, наверное, пугают трудности, которые ждут в чужом городе?»

Ответ: В моей жизни было много трудностей, но мне удавалось пережить их. И в этом мне помогала музыка.

Вопрос: Наверное, по приезду в столицу Вам придется неоднократно делать выбор дальнейшей жизни. Что Вы думаете об этом?»

Ответ: Перед каждым из нас стоит проблема выбора, и каждый решает ее по своей воле, повинаясь либо голосу совести, либо материнской любви, либо оскорбленной гордости.

Вопрос: Скажите, чего Вы боитесь больше всего в жизни?»

Ответ: Больше всего я боюсь перестать писать музыку и слышать ее».

После анализа подготовленных студентами интервью, лучшие из них можно озвучить и разыграть в театрализованном этюде на тему «пресс-конференции» с «авторами» медиатекста («сценаристом», «режиссером», «продюсером» и др.).

Еще один вариант данного задания - театрализованный этюд на тему интервью с «зарубежными деятелями медиакультуры» или «международной встречи медиакритиков», которые обсуждают различные темы, связанные с сюжетами медиатекстов, анализируют сюжетную ткань отдельных произведений и т.д.

Полноценному пониманию мотивов поступков главных героев может служить выполнение театрализованного задания «суд». Между студентами распределяются роли судьи, прокурора, адвокатов, обвиняемых и т.д. В качестве обвиняемых могут быть представлены главные или второстепенные герои медиатекста. Все претензии и обвинения в ходе «суда» должны касаться конкретных эпизодов сюжета произведения. При выполнении данного задания необходимо иметь в виду, что оно требует предварительной подготовки студенческой аудитории, так как сама процедура «судебного процесса», даже если он театрализован, довольно длительна. На предварительном этапе основная нагрузка ложится на плечи «прокурора» и

«адвоката», которые должны тактически правильно подготовить свои выступления, подготовить фактический аудиовизуальный материал (фрагменты из фильма), доказывающий виновность или невиновность подсудимых. Понятно, что такая работа требует от студенческой аудитории определенного багажа знаний об основных понятиях медиаобразования (восприятие, интерпретация, репрезентация, авторская идея и т.д.) и аналитических умений для всестороннего рассмотрения основных эпизодов и ключевых сцен фильма. В противном случае данное творческое задание не даст необходимого эффекта и не сможет способствовать развитию медиакомпетентности аудитории, ограничится лишь пересказом фабулы медиапроизведения всеми участниками «судебного процесса».

Изучение ключевого понятия *медийная аудитория (media audiences)* может проходить следующим образом: студентам предлагается использование одной и той же фабулы для театрализованных этюдов на тему гипотетических медиатекстов, рассчитанных на аудиторию разного возраста, уровня образования, национальной принадлежности, социокультурной среды и т.д. К примеру, в процессе работы над фильмом «Слушая тишину», аудитории может быть предложена следующая фабульная схема:

«Девушка приезжает в Москву из маленького городка осуществить свою мечту – поступить в консерваторию и стать композитором. В столице живет ее сестра – бывшая спортсменка, у которой тяжело болен сын. Девушка встречает богатого и красивого молодого человека. Между ними всыхивает светлое чувство любви».

В процессе сюжетного/повествовательного анализа аудиовизуального медиатекста студенты также выполняют ряд **изобразительно-имитационных творческих заданий**, включающих:

-подготовку серии карточек-рисунков, которые могли бы соотноситься с реализацией одного и того же сюжета в медиатекстах разных жанрах;

-подготовку серии из рисунков, которые могли бы соотноситься с реализацией одного и того же сюжета медиатекста с использованием разных технологий;

-подготовку серии из кадров, которые могли бы быть взяты за основу сюжета для съемки сцены драки футбольных болельщиков (с опорой на различные виды кадрирования – общий план, крупный план, деталь и т.д.);

-создание афиш, фотоколлажей, рисунков на тему аудиовизуальных медиатекстов, передающих ключевые сюжетные линии;

-чтение сценарной строки («Она сидит за роялем и играет. Вдруг неожиданно в комнату входит совсем незнакомый человек», «Он сидит в кафе со своим другом. Вдруг раздается звонок – это звонит его мать. Он раздраженно отвечает ей»). Подготовка серии кадров «экранизации» такого рода, передающих сюжет фильма и т.д.

Выполнение **цикла литературно-аналитических творческих заданий** направлено на развитие у аудитории умений сюжетного/повествовательного анализа медиатекстов. В процессе медиаобразовательных занятий студентам предлагается несколько

творческих заданий, включающих анализ факторов, причин, которые могут повлиять на изменение агентством первоначального сюжета, повествования медиатекста. В процессе обсуждения среди основных факторов были названы следующие:

- направленность на целевую аудиторию (в данном случае – молодежную) - 45 % студентов;
- раскрытие актуальных социальных проблем (проблема социальной несправедливости, эмиграции, трансплантации органов и др.) - 23 % аудитории;
- рассмотрение этических проблем - 17 %;
- изменение жанровой направленности фильма - 15 % студенческой аудитории.

Также в рамках изучения ключевого понятия *категории медиа/медиатекстов (media/media text categories)*, применяя метод «мозгового штурма» в студенческой аудитории производится анализ факторов, которые могут повлиять на трансформацию сюжета в медиатекстах в зависимости от конкретных жанров. В частности, студентами были выделены следующие варианты сюжетных трансформаций:

- *трагедия: смерть одного из главных героев фильма, безысходность сложившейся ситуации;*
- *вестерн: перенос событийной линии на «дикий запад», где главная героиня - певица, а главный герой – шериф штата. Основные события разворачиваются во времена «золотой лихорадки»;*
- *фантастика: события разворачиваются на космическом корабле, один член которого тяжело заболевает. Ему срочно требуется помочь, остальные астронавты в отчаянии пытаются найти выход из сложившейся ситуации.*

Кроме этих заданий в контексте сюжетного/повествовательного анализа рассматривается ключевое понятие *язык медиа (media languages)*. С этой целью студенты осуществляют анализ рекламных афиш аудиовизуального медиатекста с точки зрения отражения в нем сюжета/повествования медиатекста. В частности, для выполнения могут использоваться как профессиональные афиши, так и афиши (постеры), изготовленные самими студентами. В первом случае студенты пытаются соотнести иллюстрации и печатный текст с основными событиями фильма. Во втором случае при использовании самодельных афиш (используется техника коллажа или аппликации с дорисовками) авторы должны аргументированно доказать взаимосвязь представленных рисунков, иллюстраций и текста с сюжетными линиями фильма. Также при выполнении данного творческого задания в процессе группового обсуждения проводится анализ возможных аудиовизуальных, стилистических трактовок одной и той же фабулы медиатекста;

Задания, направленные на изучение ключевого понятия *медийной репрезентации (media representations)*, включают создание так называемой «линии времени», при помощи которой можно проследить

последовательность событий в фильме. Коллективное выполнение данного задания позволило студентам создать параллельные временные цепочки, отражающие основные события, происходящие с главными героями фильма:

Героиня: приезд героини в Москву – встреча с сестрой и племянником, экзамены в консерватории – встреча с героем.

Герой: поездка на футбольный матч, конфликт с партнером и бывшей женой, встреча с героиней.

Более сложное задание этой серии предполагает создание модели (в табличном/структурном виде) сюжетных стереотипов медиатекстов (персонажи, существенное изменение в жизни персонажей, возникшая проблема, поиски решения проблемы, решение проблемы/возврат к стабильности); выявление сюжетной конструкции конкретного эпизода медиатекста. В частности, одной из студенческих групп была создана следующая схема:

Проблема	Поиски решения проблемы	Решение проблемы возврат к стабильности
Неизлечимая болезнь ребенка	Мать пытается найти деньги на операцию, ради этого идет на преступление	Главная героиня отдает мальчику свою почку, ребенок поправляется

Еще одно задание, предложенное студентам, состояло в выборе тезиса (из нескольких предложенных педагогом), с точки зрения студенческой аудитории, верно отражающего логику сюжета медиатекста. Мы предложили вниманию студентов несколько тезисов и попросили аргументированно доказать состоятельность каждого из них для конкретного события в фильме: стремление к справедливости; история любви; дружба и преданность; самопожертвование и долг; целеустремленность и достижение жизненных целей.

Вот каким образом, например, был доказан тезис «Целеустремленность и достижение жизненной цели» студентом Григорием Б.: *«В картине сочетается несколько линий: болезнь ребенка и стремление матери пойти на все ради его спасения. Вторая тема - стремление провинциалки реализовать свои музыкальные способности. Логика сюжета построена на поиске ответа на вопрос о гранях законности и морали для достижения своей цели».*

Затем студентам было предложено расположить предложенные педагогом тезисы в порядке их значимости для понимания и описания сюжета/повествования конкретного медиатекста. После группового обсуждения представленные тезисы были расположены аудиторией в следующем порядке:

Самопожертвование и долг.

Целеустремленность и достижение жизненных целей.

Стремление к справедливости.

История любви.

Дружба и преданность.

Выполнение данного задания сопровождалось разбивкой медиатекста на сюжетные блоки. Затем мы попросили аудиторию переставить местами эти блоки и предложить свои варианты изменения хода развития событий.

Как показало выполнение задания, основные сюжетные блоки за некоторым исключением являются вполне взаимозаменяемыми. То есть на примере этого творческого задания студенты смогли проследить механизм «эмоционального маятника» в сюжете (чередования эпизодов, вызывающих положительные: радостные, веселые и отрицательные: шоковые, грустные эмоции у аудитории). Например, начальные блоки фильма, обозначенные знаками «+», «-», «0» выглядели следующим образом:

Приезд героини в Москву – «0».

Встреча с сестрой, вести о болезни племянника – «-».

Приглашение главной героини на занятия по музыке «+» и т.д.

Таким образом, студенты пришли к вводу, что в данном медиатексте эпизоды с положительной наполняемостью чередуются с нейтральными, отрицательные – с положительными и т.д.

Также при работе с медиатекстом на данном этапе возможны следующие виды литературно-аналитических творческих заданий:

-ознакомление с первым эпизодом медиатекста с последующей попыткой предсказать дальнейшие (предыдущие) события в сюжете;

-анализ воздействия завязки на медиатекст;

-анализ стереотипов завязок для того или иного жанра медиатекстов;

-анализ отношений между существенными событиями и персонажами в медиатексте;

-выявление сюжетных стереотипов изображения образов страны, народа, расы, национальности, социального строя, политического управления, системы правосудия, образования, трудовой деятельности и т.д.;

-письменные рецензии студентов на конкретные медиатексты разных видов и жанров (с упором на анализ сюжета);

-устные коллективные обсуждения (с помощью проблемных вопросов педагога) сюжетов медиатекстов и т.д.

На заключительном этапе занятия, посвященного сюжетному/повествовательному анализу аудиовизуального проводится аналитический обзор произведения медиакультуры, включающий следующие компоненты:

«-выявление и рассмотрение содержания эпизодов медиатекстов, с максимальной яркостью воплощающих характерные повествовательные закономерности произведения в целом;

-анализ логики мышления авторов в сюжете медиатекста: в развитии конфликтов, характеров, идей, аудиовизуального, пространственно-временного ряда и т.д.;

- определение авторской концепции и обоснование личного отношения каждого учащегося к той или иной позиции создателей медиатекста» [Федоров, 2007, с. 226].

С этой целью вниманию студентов предлагается таблица 2, заполнение которой позволит на основании ранее выполненных заданий составить подробную характеристику медиатекста с точки зрения сюжетного/повествовательного анализа [Федоров, 2007, с.214].

Приведем пример заполнения таблицы 1 студенткой Светланой К.:

Таблица 1. Сюжетный/повествовательный анализ аудиовизуального медиатекста на примере фильма «Слушая тишину»

Сюжетные компоненты медиатекста	Конкретное описание сюжетных компонентов медиатекста
вид медиатекста	Аудиовизуальный
жанр медиатекста	Драма
пролог (если присутствует)	Пролог фильма довольно прост: девушка живет в провинции, она одинока, работает в железнодорожной кассе и мечтает стать композитором. В принципе, пролог не играет большой роли, так как является довольно типичным для данного кинематографического жанра.
завязка действия	Завязка фильма гораздо интереснее: здесь раскрываются основные сюжетные линии и прорисовываются основные характеры героев фильма. Главное событие в завязке сюжета – главная героиня влюбляется.
фабула (сюжетная схема – цепь основных событий)	Цепь событий разворачивается довольно стремительно, иногда даже эта быстрота не дает зрителю проанализировать и понять то, что происходит. В целом, фабула фильма довольно типична, хотя некоторые события, происходящие в фильме несут большой эмоциональный заряд, создают напряжение. Приезд героини в город. Ее встреча с сестрой, у которой тяжело болен ребенок. Влюбленность героини. Встреча героини с преподавательницей музыки и т.д.
кульминации, конфликты	Кульминационный момент в фильме наступает с момента ареста матери больного ребенка за убийство. Этот момент является ключевым, так как именно в данный момент происходит «срывание масок» с героев и раскрывается их духовная сущность.
второстепенные сюжетные линии	Одна из второстепенных линий фильма – жизнь матери главного героя. Это избалованная женщина, привыкшая думать только о себе и о своем сыне. Ничто на земле не заставляет ее волноваться, кроме собственного здоровья и душевного состояния. С этой линией в конфликт вступает еще одна – жизнь

	композитора – женщины, посвятившей себя ученикам и их творчеству. Эта героиня настолько поглощена творчеством, что за этим часто забывает о реальных событиях жизни.
развязка действия	Развязка действия фильма довольно неожиданная, так как, несмотря на то, что ребенку наконец сделана дорогостоящая операция, и его мать освобождена из-под ареста, все-таки счастливого конца в фильме нет. Героиня, благодаря которой ребенку удалось выжить, навсегда уезжает от своей мечты стать композитором, от мужчины, который любит ее. Словом, в фильме как бы поставлен большой вопросительный знак, заставляющий зрителя задуматься над тем, что может произойти дальше.
эпилог (если присутствует)	В эпилоге картины мы видим всю ту же степь, которая была показана в самом начале фильма. Героиня опять одна, почти ничего не изменилось в ее жизни с первой сцены, кроме разбитого сердца и несбывшихся надежд.

Таким образом, выполнение циклов творческих заданий на аудиовизуальном медийном материале в процессе осуществления сюжетного анализа аудиовизуального медиатекста позволяет студентам не только проследить логику развития сюжета произведения, обозначить основные ключевые моменты, но и вникнуть в суть происходящих в фильме событий, что в конечном итоге, способствует целостному, полноценному медиавосприятию произведений медиакультуры. «Весь комплекс творческих занятий творческого характера служит дополнением к знания и умениям, полученным аудиторией на предыдущих занятиях: у студентов развиваются познавательные интересы, фантазия, воображение, ассоциативное, творческое, критическое, индивидуальное мышление, медиакомпетентность. Полученные знания соединяются с понятиями из курсов литературы («тема», «идея», «сюжет» и т.д.), мировой художественной культуры («цвет», «свет», «композиция», «ракурс» и т.д.), музыки «темп», «ритм» и пр.» [Федоров. 2007, с. 218].

Примечания

Бондаренко Е.А. *Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры*. Омск: Изд-во Сиб. фил. Ин-та культурологии, 2000. 91 с.

Федоров А.В. *Медиаобразование: история, теория и методика*. Ростов: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.

Федоров А.В. *Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов*. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

Федоров А.В., Новикова А.А., Чельшева И.В., Каруна И.А. *Медиаграмотность будущих педагогов в свете модернизации образовательного процесса в России*. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 188 с.

Практика медиаобразования

«Красный шар» А.Ламориса в гостях у участников медиаклуба

*Е.В.Мурюкина,
кандидат педагогических наук, доцент*

В середине ноября 2008 года прошло очередное занятие участников медиаклуба, который организован в рамках деятельности научной школы профессора А.В.Федорова на факультете социальной педагогики Таганрогского государственного педагогического института.

Работой медиаклуба я руковожу уже второй год. Нами разработаны репертуар, планы проведения занятий, и мы всегда открыты для новых идей и предложений. Цель наших занятий – повышение уровня медиакомпетентности студенческой аудитории на материале лучших образцов кинематографического искусства. Здесь мы исходили из опыта работы классиков кинообразования – О.А.Баранова, И.В.Вайсфельда, С.Н.Пензина, Р.Г.Рабиновича, Ю.Н.Усова, которую разделяют многие наши коллеги – Л.М.Баженова, Г.А.Поличко и др. Причем достижение целей обосновано ими не только на теоретическом уровне, но и, реализовано в практической деятельности (О.А.Баранов несколько десятилетий руководил школьным киноклубом в г. Твери, С.Н.Пензин основал воронежский студенческий киноклуб «на принципах серьезной киношколы», Ю.Н.Усов в рамках экспериментов возглавляемой им лаборатории экранных искусств осуществлял многолетние эксперименты по кинообразованию в московских школах, Г.А.Поличко - организатор детских медиаобразовательных кинофестивалей).

В начале 2008 года Ассоциацией кинообразования и медиапедагогики России было проведено анкетирование профессиональных кинематографистов (о его результатах мы написали в статье «Кинематографическое сообщество: цели киноискусства и кинообразования в России», опубликованной в журнале «Медиаобразование», № 1 за 2009 год). В анкете мы заложили вопрос о тех кинопроизведениях, на материале которых необходимо осуществлять медиаобразовательную деятельность. Большинство респондентов (Н.В.Мордюкова, А.Б.Джигарханян, В.Ю.Абдрашитов и др.) отметили, что медиаобразовательная деятельность должна базироваться на шедеврах кинематографического искусства. Таким образом, мы проанализировали практическую деятельность медиапедагогов и мнения ведущих кинематографистов и пришли к выводу о целесообразности и актуальности использования на занятиях медиаклуба лучших кинематографических произведений.

Также в основу проведения занятий медиаклуба мы заложили региональный культурный компонент, предусматривающий изучение

кинематографических произведений, созданных по мотивам литературных произведений наших земляков (А.Чехова, М.Шолохова и др.), анализ кинообразов, сыгранных нашими актерами-земляками (Ф.Раневской и др.).

На текущем занятии медиаклуба присутствовали 23 студента первого, третьего и четвертого курсов факультета социальной педагогики Таганрогского государственного педагогического института. Среди них были и студенты, обучающиеся по специальности «педагог-психолог», что сыграло в обсуждении определенную роль – присутствовал ярко выраженный психологический компонент, который усиливал восприятие кинокартины аудиторией.

Стало уже традицией, что наши занятия медиаклуба посещают не только студенты, но и профессорско-преподавательский состав. Так, в работе медиаклуба в этот раз приняли участие профессор Александр Викторович Федоров, профессор Валерий Васильевич Гура, а также молодой таганрогский режиссер-документалист Михаил Михайлович Басов. Он предложил представить студентам для анализа незнакомое им художественное произведение – короткометражный фильм Альбера Ламориса «Красный шар» (Франция, 1956).

В начале занятия А.В.Федоров познакомил студентов с биографией А.Ламориса (1922-1970), с историей создания картины (получившей Золотую пальмовую ветвь на Каннском фестивале и приз Американской киноакадемии «Оскар»). По его мнению, «Красный шар» стал вехой в истории мирового киноискусства, так как именно его создание способствовало актуализации проблемы восприятия ребенком (дошкольного и младшего школьного возраста) окружающего мира, его печалей и радостей. Отсутствие шаблонов в восприятии других людей, предметов позволяет детям самозабвенно погружаться в мир своего творчества, которое часто не понимается взрослыми... Во вступительном слове А.В.Федоров также обратил внимание аудитории на оригинальный музыкальный, шумовой ряд фильма при минимальном количестве диалогов...

Вступительное слово А.В.Федорова активизировало аудиторию, таким образом, уже в самом начале занятия удалось создать благоприятную атмосферу, которая предполагала позитивный настрой студентов на восприятие медиатекста.

После просмотра фильма мы приступили к его обсуждению. «Красный шар» стал темой для интересного диалога студентов и преподавателей.

Нам бы хотелось остановиться на самых интересных моментах анализа этого кинематографического произведения.

Первый вопрос, был направлен на акцентуализацию чувств и эмоций, который «пробудило» кинематографическое произведение. Мы получили такие ответы как «радость», «ностальгия», «грусть» и т.д.

В процессе разговора студенты коснулись вопроса о малом количестве диалогов. Ими была отмечена важная особенность, которая влияет на психологический портрет ребенка.

Павел: «В фильме мало слов. Но и то, что мы слышим, условно можно разделить на два основных вида: разговоры персонажей между собой и разговор ребенка с шаром. На протяжении всего фильма мы наблюдаем, что ребенок общается только со своим шариком».

Екатерина: «Да, из фильма создается впечатление, что ребенок очень одинок».

Павел: «Мне кажется, что он очень одинок даже в своей семье. Скорее всего, у него неполная семья, его воспитывает мать-одиночка, которая не проявляет к нему особого интереса. Такой психологический портрет у меня сложился в отношении главного героя».

В.В.Гура: «Мне представляется важным обратить внимание на символы и знаки, которые вложил режиссер в свой медиатекст. Также важно цветовое решение фильма. Скажите, что символизирует красный цвет?»

Назим: «Символы и знаки действительно подчеркиваются автором. Мне кажется, что красный цвет – это цвет непримиримости, некоторой агрессии».

В.В.Гура: «По моему мнению, красный цвет символизирует в большей степени мужское, активное начало. Важно так же понять, почему шар имеет именно круглую форму. Таким образом, расшифровка символов позволяет зрителю раскрывать все новые и новые смыслы...».

А.В.Федоров: «Скажите, а как, по-вашему, мальчик воспринимает шар? Что он для него значит?».

Наташа: «Мальчик воспринимает шар как своего единственного друга. Здесь могут возникнуть аналогии с маленьким принцем Антуана де Сент-Экзюпери. Они подружались между собой и «несут ответственность» друг за друга. Когда мальчика посадили в карцер, шар хотел ему помочь. Когда шар украли мальчишки, ребенок также пришел ему на выручку».

Ведущая: «Какие эпизоды вам запомнились и почему?»

Катя: «Мне запомнился, например, эпизод, в котором мальчика не пустили в автобус с шариком. И мне было его очень жалко...».

С Катей соглашается большинство участников медиаклуба.

Ведущая: «Скажите, а какие приемы использовал режиссер, чтобы усилить эмоциональное воздействие этого эпизода?».

Екатерина: «Мне кажется, тем, что камера смотрит на мальчика сверху вниз, то есть с позиции взрослого».

Ведущая: «Да, действительно. То есть режиссером и оператором выбран такой ракурс съемки, который выражает отношение к снимаемому объекту. Таким образом, данный ракурс способствует зрительской эмпатии к печали ребенка, который не сделал ничего плохого, но его не пустили в автобус, не объясняя причин».

Дмитрий: «А мне запомнилась гибель шарика. Очень интересно, что на протяжении всего фильма он был гладкий и блестящий, а когда «умирал», то его фактура деформировалась...».

М.М.Басов: «Да, но здесь важно отметить, что он так и остался круглым, показывая, тем самым, свою законченность, внутреннее совершенство, которое не смогли изменить внешние обстоятельства...».

Диана: «А мне запомнился эпизод, когда другие шарики слетались к мальчику, и он на большой связке воздушных шаров воспарил над городом. Такой конец несколько неожидан, он непредсказуем, не укладывается в систему ожиданий. Но он эффектен и красив, внушает веру в настоящие чувства,- такие как дружба. Мне кажется, он возвращает нас в сказку...».

На мой вопрос: «Как вы думаете, на какую аудиторию рассчитан фильм?» большинство студентов ответили, что он снят в равной степени как для взрослых, так и для детей. Также они отметили очень тонкое восприятие мира маленькими детьми, знание возрастной психологии. Для детей этот фильм интересен, так как они хорошо чувствуют, понимают главного героя. А взрослым «Красный шар» позволяет взглянуть на мир детства с позиции ребенка, «отодвигая на второй план», прагматический, логический подходы.

В.В.Гура: «А вот мне был интересен переход режиссера от реалистической истории к сказке. Это было явно выражено автором, и говорит о том, что в жизни всегда найдется место чудесам».

М.М.Басов: «Мне хотелось бы обратить внимание на технологию создания фильма. В 1956 г. произвести такие сложные манипуляции с шариком было очень непросто».

А.В.Федоров: «Вы совершенно правы - в наш компьютерный век создать такой фильм с технологической точки зрения несложно (я сейчас оставляю за скобками философский и художественный уровень медиатекста). Но он снимался более 50 лет назад, и потребовал от авторов больших усилий, смекалки и ловкости».

Необходимо отметить, что хотя вопросы технологии производства и затрагивались в ходе обсуждения, но все участники понимали, что ценность кинопроизведения заключается совсем не в производственной технологии его создания.

Ведущая: Итак, В чем же заключается авторская идея?

Павел: «Я думаю, что автор хочет обратить наше внимание на самоценность такого периода жизни человека как детство - с его радостями и печалью. Не зря такие кажущиеся взрослым важными вещи, как учеба в школе, выполнение домашних заданий и т.д. не находят отражения в фильме. Из всего процесса обучения в школе автором показаны только кадры как двери открываются, забирая детей на занятия, и как двери вновь открываются, и мальчишки, с серьезными выражениями лиц выбегая на улицу, спустя несколько секунд вновь становятся озорными детьми...».

М.М.Басов: «Я думаю, что основная идея фильма в приоритете индивидуальности перед толпой. Я думаю, что в фильме по-настоящему индивидуален шар, окрашенный в яркий красный цвет. Мальчик, напротив, весь в сером. Но, познакомившись с шариком, он тоже обретает

индивидуальность... Итак, автор облакает индивидуальность в «красный шар», которая противостоит «серой» массе, не способной мыслить самостоятельно»...

А.В.Федоров: «Хотелось бы вернуться к звуковому решению фильма. Как вы его понимаете?»

Марина: «Звук заменяет разговоры. Музыка, звуки выражают настроение героев, дают персонажам психологическую характеристику, создают у зрителя определенное настроение, атмосферу ожидания следующего события и др.».

Ведущая: «Мне был интересен эпизод «смерти» шарика. Интересен, в том числе с точки зрения звукового оформления. Обычно такого рода эпизоды сопровождаются музыкой, усиливающей переживания зрителей. Но автор заставляет переживать нас молча. Кстати, такой вариант мне кажется «падающим» детскую аудиторию, ведь дети наиболее эмоционально воспринимают события фильма, тем более трагические. Это важно, так как мы говорили о разновозрастной аудитории для этого фильма».

Безусловно, анализ фильма может занимать большее количество времени (включая, например, анализ ключевых эпизодов, принципа эмоционального маятника, системы ожиданий и пр.). Но наш диалог со студентами занятия медиаклуба в этот раз получился именно таким...

Все преподаватели, участвовавшие в работе медиаклуба отметили неподдельный интерес и активность студентов, отсутствие их боязни высказывать собственное мнение, желание посещать медиаклуб.

Учебные программы

Программа медиаобразовательных курсов повышения квалификации для педагогических кадров «Основы медиаобразования»

Автор-составитель программы – И.В.Челышева, кандидат педагогических наук, доцент

Пояснительная записка

Трудно переоценить роль, которую играют масс-медиа в жизни современного общества. Человеку уже недостаточно владеть только традиционными знаниями, ему необходимо быть образованным в сфере медиа, то есть уметь «читать», интерпретировать различные медиатексты – информационные сообщения, изложенные в любом виде и жанре медиа. Процесс медиаобразования предполагает развитие у аудитории умений полноценно воспринимать, анализировать и оценивать произведения медиакультуры, участвовать в творческом процессе создания медиатекстов, понимать социокультурный и политический контекст функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентационных систем, используемых медиа.

К сожалению, медиаобразование в России не является обязательным, как, например, в Канаде или Великобритании. Социологические опросы показывают, что при огромном объеме информации, большинство педагогов далеко не всегда используют богатый образовательный, развивающий и воспитательный потенциал медиаобразования, порой не владеют умениями работы с современной медийной аппаратурой. Однако актуальность реализации различных медиаобразовательных проектов в российском образовательном процессе очевидна. Обучаясь в школе, многие учащиеся заинтересованы не только в получении документа об образовании, но и в новых знаниях, в развитии творческих способностей, критического мышления и т.д. В связи с этим, проблема внедрения медиаобразования в традиционный учебно-воспитательный процесс, равно как и развитие медиакомпетентности педагогов, представляется чрезвычайно важной и значимой для российского образования.

Подготовка медиакомпетентных педагогов – важная задача сегодняшнего дня, и ее решение возможно при условии соответствующей подготовки специалистов в педагогическом вузе. Например, в Таганрогском государственном педагогическом институте успешно апробирована медиаобразовательная модель в рамках открывшейся с 2002 года специализации 03.13.30 «Медиаобразование». Однако остается открытым вопрос реализации потенциальных возможностей медиаобразования тех педагогов, которые уже окончили свое обучение и приступили к

практической педагогической деятельности. Одним из путей здесь может стать повышение квалификации педагогических кадров, знакомство с теорией, историей и практикой отечественной и зарубежной медиапедагогике, формах и методах интегрированного, специального или факультативного медиаобразования.

Рост интереса к проблеме медиаобразования обусловлен одним из направлений реализации компетентностного подхода в педагогике, а именно становлением ключевых компетентностей надпредметного характера, к которым относятся педагогические техники и технологии формирования умений работы с информацией: ориентация в медийном потоке, поиск необходимой информации, осознание социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентативных систем, используемых ими.

Объект: процесс медиаобразования педагогических кадров.

Предмет: теоретические, методические и практические аспекты медиаобразования в системе повышения квалификации педагогических кадров.

Цель курсов: повышение уровня профессиональной компетентности педагогических кадров в сфере медиаобразования, освоение методов и форм медиаобразовательной деятельности. Эта цель достигается посредством организации аудиторной и самостоятельной работы слушателей, посредством осуществления практико ориентированных медиаобразовательных исследований в педагогической деятельности.

Задачи курсов:

- изучение актуальных проблем современного медиаобразования, основных теоретических и методических подходах к медиаобразованию;
- изучение форм, методов, практических приемов и технологий современной медиапедагогике;
- овладение основными умениями анализа и подготовки медиатекстов различных видов и жанров;
- использование базовых навыков разработки и создания медиаобразовательных проектов, разработка презентаций собственных медиаобразовательных проектов.

Методологическая основа: философская концепция М.Бахтина-В.Библера о диалоге культур, которая становится фундаментальной основой к выявлению содержания медиаобразовательного процесса; компетентностный подход.

Ключевые понятия программы: медиа, медиаобразование, медиакомпетентность, модели, теории и методики медиапедагогике, развитие критического мышления, анализ медиатекста, формы и методы медиапедагогической деятельности.

Целевая группа: программа рассчитана на руководителей образовательных учреждений, специалистов региональных и муниципальных органов управления образования, учителей, работников учреждений дополнительного образования.

Условия освоения программы: успешное освоение программы предполагает наличие у слушателя опыта педагогической деятельности, психологической готовности к осуществлению медиаобразования, а также позитивный настрой на участие в интерактивных и творческих формах работы.

Методы: освоение данной программы предусматривает сочетание аудиторных занятий, основанных на лекционных и практических формах освоения учебного материала, использовании примеров и ситуаций из собственного управленческого опыта слушателей (лучшие практики) и самостоятельной работы, ориентированной на включение полученных теоретических знаний и освоенного методического инструментария в реальную практику для решения конкретных медиаобразовательных проблем в своих организациях и учреждениях. Аудиторные формы организации занятий:

- интерактивный семинар - полилоговая форма закрепления и углубления знаний, когда слушатели заранее готовят информацию по определенным темам и презентуют ее с использованием приемов и техник интерактивного обучения;

- творческая мастерская - форма интерактивного занятия, имеющего прикладной характер. Предусматривает освоение разнообразного методического инструментария для реализации индивидуальных и групповых медиаобразовательных проектов;

- тренинговые задания - форма работы, моделирующая определенную образовательную ситуацию, позволяющую слушателям на практике апробировать основные приемы и методы работы с медиаматериалом;

Иные формы работы – групповые, индивидуальные и коллективные формы работы над проектами, практика деловых, ролевых и имитационных игр на медийном материале, анализ и осуждение медиатекстов различных видов и жанров, презентация медиаобразовательных проектов.

Тематический план программы повышения квалификации

№	Тема занятия	Кол-во часов
1	Вводное занятие: Роль и значение медиа в жизни современного школьника	6
2	Современные тенденции развития медиаобразования	6
3	Теоретические подходы к медиаобразованию	6
4	Модели медиаобразования	6
5	История отечественного и зарубежного медиаобразования	6
6	Методика организация и проведения медиаобразовательных занятий	6
7	Развитие медиакомпетентности и критического мышления	6
8	Презентация медиаобразовательных проектов. Круглый стол «Актуальные проблемы медиаобразования в учебно-воспитательном процессе»	6
	ИТОГО	48

Описание программы курсов повышения квалификации

Тема 1. Роль и значение медиа в жизни современного школьника.

Роль и функции медиа в современном мире. Функции масс-медиа. Понятие медиатекста. Виды медиа.

Практические задания: анкетирование слушателей.

Тема 2. Современные тенденции развития медиаобразования.

Медиаобразование и его роль в социализации личности. Цели и задачи медиаобразования. Направления медиаобразования. Ключевые понятия медиаобразования.

Практические задания: работа в мини-группах - «Возможности медиаобразования для образования, воспитания и развития личности»

Тема 3. Теоретические подходы к медиаобразованию.

«Протекционистская» («инъекционная», «защитная», «прививочная») теория медиаобразования. Этическая теория медиаобразования. Теория медиаобразования как развития «критического мышления». Идеологическая теория медиаобразования. Теория медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей» аудитории. «Практическая» теория медиаобразования. Культурологическая теория медиаобразования. Эстетическая (художественная) теория медиаобразования. Семиотическая теория медиаобразования. Социокультурная теория медиаобразования. Воспитательные, обучающие и креативные подходы к использованию возможностей средств массовой коммуникации.

Практические задания. Работа в группах: творческое задание «Программа медиаобразования для школьников: воспитательный, обучающий и развивающий компоненты». Обсуждение групповых программ.

Тема 4. Модели медиаобразования. Понятие медиаобразовательной модели. Классификация моделей медиаобразования в российской и зарубежной медиапедагогике. Медиаобразовательные модели, представляющие собой синтез эстетической и социокультурной моделей Медиаобразовательные модели, представляющие собой синтез эстетической, образовательно-информационной и воспитательно-этической моделей Медиаобразовательные модели, представляющие собой синтез социокультурной, образовательно-информационной и практико-утилитарной моделей.

Практические задания. Интерактивный семинар: «Выдающиеся российские и зарубежные медиапедагоги».

Тема 5. История отечественного и зарубежного медиаобразования.

Основные тенденции развития медиаобразования в мире. Этапы развития отечественной системы медиаобразования. Медиаобразование в России: основные проблемы и тенденции развития.

Практические задания: работа в малых группах - создание собственных медиатекстов различных видов и жанров, характерных для определенного этапа развития отечественной медиапедагогике. Презентация медиатекстов.

Тема 6. Методика организация и проведения медиаобразовательных занятий. Понятие о методике и методах медиаобразования. Классификация методов медиаобразования. Цикл литературно-имитационных, театрализованно-ситуативных, изобразительно-имитационных творческих занятий. Цикл творческих занятий, направленных на развитие полноценного медиавосприятия. Организация проблемных коллективных обсуждений и рецензирование медиатекстов. Методика проблемного анализа медиатекстов.

Практические задания. Творческая мастерская: подготовка циклов и модулей творческих заданий на медиаматериале. Моделирование медиаобразовательных занятий, направленных на развитие умений анализа медиатекстов.

Тема 7. Развитие медиакомпетентности и критического мышления. Понятие медиакомпетентности. Классификация основных показателей медиакомпетентности. Характеристика уровней медиакомпетентности. Развитие критического мышления в контексте медиаобразовательных занятий. Манипулятивное воздействие медиа: уровни, основные приемы.

Понятие критического анализа медиатекста. Структурные компоненты критического анализа и его основные этапы. Интерпретация, декодирование произведений медиакультуры. Основные формы и методы медиаобразовательной работы по развитию критического мышления аудитории.

Практические задания. Тренинговые задания - апробация основных форм и методов критического анализа медиапроизведений различных видов и жанров. Игровые задания «Синквейн», «Портфолио» и др. Повторное анкетирование слушателей.

Тема 8. Презентация медиаобразовательных проектов. Круглый стол «Актуальные проблемы медиаобразования в учебно-воспитательном процессе».

Общая продолжительность - 48 часов

Процесс освоения данной программы фиксируется в методическом портфолио слушателя, которое одновременно является формой аутентичного оценивания хода и результатов работы с учебным содержанием программы. В результате освоения программы портфолио слушателя будет включать:

- основные понятия медиаобразования, его стратегические цели, задачи;
- основные теоретические подходы к медиаобразованию;
- модели современного медиаобразования;
- роль и значение медиаобразования в жизни современного подрастающего поколения;
- медиаобразовательные методики в учебно-воспитательном процессе;
- основные показатели развития медиакомпетентности;
- практические разработки медиаобразовательных проектов;
- итоговое рефлексивное эссе.

Перечень основных источников, которые будут освоены слушателями: книги, научные статьи по проблемам медиаобразования, интернет-ресурсы, посещение медиаобразовательных интернет-сайтов. По окончании работы слушателям предлагается учебно-методический комплекс на электронных носителях, который включает основной теоретический и методический материал по проблематике медиаобразования.

Формы итогового контроля: презентация и защита медиаобразовательных проектов.

Основная литература

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

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

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

Баранов О.А., Пензин С.Н. Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью Тверь, 2005.

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

Бондаренко Е.А. Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры. Омск: Изд-во Сиб. фил. ин-та культурологии, 2000. 91 с.

Валькова И.П., Низовская И.А., Задорожная Н.П., Буйских Т.М. Как развивать критическое мышление (опыт педагогической рефлексии). Бийск: ФПОИ, 2005. 286 стр.

Волков Е.В. Развитие критического мышления. М., 2004.

Галицких Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности. М.: Академический проект, 2004. 240 с.

Грачев Г.В. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита. М.: ПЕР СЭ, 2003. 304 с.

Заир-Бек С.И. Критическое мышление. М., 2002.

Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. М.: Просвещение, 2004. 175 с.

Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. М.: АПК и ППРО, 2005. 101 с.

Критическое мышление и новые виды грамотности / Сост. О.Варшавер. М.: ЦГЛ, 2005. 80 с.

Мурюкина Е.В. Медиаобразование старшеклассников на материале кинопрессы. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 200 с.

- Мурюкина Е.В., Челышева И.В. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование». Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 162 с.
- Основы экранной культуры. Цикл программ / Рук. Ю.Н.Усов. М., 1998. 60 с.
- Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. 176 с.
- Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. М., 1997.
- Рабинович Ю.М. Кино, литература и вся моя жизнь. Курган: Периодика, 1991. 120 с.
- Равен Дж. Компетентность в современном обществе. М.: КОГИТО-ЦЕНТР, 2002.
- Рыжих Н.П. Медиаобразование студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 188 с.
- Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. Курган: Изд-во Ин-та пов. квалификации и переподготовки работников образования, 1999. 114 с.
- Стил Дж., Мередит К., Темпл Ч., Уолтер С. Популяризация критического мышления. М., 1997.
- Столбникова Е.А. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования(на материале рекламы). Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 160 с.
- Технология развития критического мышления в вузе: перспективы для школьного образования XXI века. Н. Новгород: Изд-во Арабеск, 2001. 272 с.
- Усов Ю.Н. В мире экранных искусств. М.: SvR-Аргус, 1995. 224 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. 314 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 340 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов-на-Дону: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.
- Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
- Федоров А.В., Новикова А.А., Челышева И.В., Каруна И.А. Медиаграмотность будущих педагогов в свете модернизации образовательного процесса в России. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 188 с.
- Федоров А.В., Челышева И.В. Медиаобразование в России: краткая история развития. Таганрог: Познание, 2002. 266 с.

Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в современной России: основные модели // Высшее образование в России, 2004. № 8. С. 34-40.

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

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

Халперн Д. Психология критического мышления. СПб., 2000.

Чельшева И.В. Медиаобразование для родителей: освоение семейной медиаграмотности. Научно-популярное издание. Таганрог: Изд-во Южного федерального ун-та, 2008. 184 с.

Чельшева И.В. Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов в процессе анализа аудиовизуальных медиатекстов Таганрог: Центр развития личности, 2008. 300 с.

Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 206 с.

Чельшева И.В., Шаповалова В.С. Медиаобразование и менеджмент: история развития: учебное пособие. Таганрог: Изд-во ТГПИ, 2007. 216 с.

Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Изд-во АПН СССР, 1990. 66 с.

Интернет-сайты:

- <http://edu.of.ru/mediaeducation>
- <http://edu.of.ru/medialibrary>
- <http://www.mediagram.ru> и <http://www.ifap.ru>
- <http://www.medialiteracy.boom.ru>
- <http://www.mediaeducation.ru> (раздел «Публикации»).

Книжная полка

Медиакультура – зеркало эпохи глобального информационного общества

Г.В. Михалева

Рецензия на книгу: Кириллова Н.Б. Медиакультура: теория, история, практика. Учебное пособие для вузов. М.: Академический Проект; Культура, 2008. 496 с.

В эпоху интенсивного развития открытого информационного общества, девизом которого можно считать всем известный постулат – «кто владеет информацией, тот владеет миром», отечественные исследования в области современной медиакультуры приобретают приоритетное значение, поскольку речь идёт как о возможностях успешной интеграции российской медиасреды в глобальное медиапространство (в широком смысле), так и о «формировании медиакультуры личности нового типа, демократичной, толерантной, способной жить и работать в условиях информационной цивилизации XXI века» (в частности) [с. 450].

В своем учебном пособии «Медиакультура: теория, история, практика» Н.Б.Кириллова опирается на междисциплинарный подход в исследовании сложной эволюции и сущности медиакультуры, – «зеркала» информационной эпохи, что позволяет более глубоко и объективно изучить все грани данного феномена современности.

В итоге данное учебное пособие:

- отражает эволюцию исторических типов культуры, медиагенезис и основные тенденции развития современной медиакультуры;
- раскрывает содержание понятия «медиакультура»;
- анализирует характер воздействия разных социальных институтов и структур (мифологии, идеологии, религии и т.д.) на медиакультуру;
- рассматривает соотношение медиакультуры с «высокой» культурой в контексте сохранения духовных ценностей (дихотомия «элитарная – массовая» культура);
- исследует посредническую роль медиакультуры во взаимодействии между властью и обществом, социумом и личностью;
- описывает сущность модернизации и демократических перемен, происходящих в современном российском обществе;
- раскрывает социокультурные факторы, влияющие на трансформацию медиапространства (ИКТ, медиарынок, создание глобального информационного пространства, медиаменеджмент, журналистика, медиакритика и т.д.);
- подчеркивает актуальность и значимость медиаобразования, способствующего эффективной социализации личности в современном информационном обществе.

Прежде всего, Н.Б.Кириллова критически анализирует базовые термины и понятия своего научного исследования, такие как – «культура», «медиа», «медиасреда», «медiateкст», «медиакультура» и др. В результате, автор приходит к обоснованному выводу, что медиакультура – это особый

тип культуры информационного общества, который представляет собой совокупность книжной и аудиовизуальной культур. В свою очередь медиа – это не просто совокупность СМИ и массовых коммуникаций, а «властная матрица», представляющая собой «систему культурно-информационных монополий, которая ныне становится главной опорой любого государства» [с. 17].

Понятие «медиакультура» автор книги рассматривает в широком историческом и социокультурном контексте, как «систему информационно-коммуникационных средств, выработанных человечеством в процессе культурно-исторического развития, и способствующих формированию общественного сознания и социализации личности» [с. 18]. Отсюда вытекает понимание диалогичности медиакультуры, которая «включает в себя культуру передачи информации и культуру её восприятия» [с. 18].

В первой главе своей книги автор изучает медиакультуру в исторической репрезентации, подробно описывая сложную эволюцию исторических типов культуры через основные периоды её развития (первобытная культура, античная культура, средневековая культура, культура эпохи Возрождения, культура Нового времени). Изучая историю медиатекста, автор опирается на периодизацию М. Маклюэна, который выделил четыре эпохи в эволюции массовых коммуникаций: 1) эпоха дописьменного варварства; 2) тысячелетие фонетического письма; 3) «Галактика Гутенберга» – пять сотен лет печатной техники; 4) «Галактика Маркони» – современная электронная цивилизация. И пятым пунктом автор считает возможным добавить «Галактику Интернет» [с. 38].

Кроме того, по глубокому убеждению автора, функционирование медиакультуры невозможно представить, не обращаясь к семиотике, поскольку медиакультура – это знаковая система. В связи с чем, в книге рассматриваются такие понятия, как «генотекст», «интертекст» и «фенотекст» (термины Ю. Кристевой) [с. 43]. Медиакультура – явление полифункциональное, и в числе основных социальных функций медиакультуры автор выделяет следующие:

- 1) *информационная функция*, которая тесным образом связана с семиотической составляющей медиакультуры;
- 2) *коммуникативная функция*, благодаря которой медиакультура выступает катализатором *диалога культур*;
- 3) *нормативная (идеологическая) функция* медиакультуры как ведущего фактора социализации личности;
- 4) *релаксационная (развлекательная) функция* медиакультуры как современной индустрии развлечений;
- 5) *креативная функция*, позволяющая индивиду эффективно адаптироваться в современной жизни;
- 6) *интеграционная функция*, способствующая объединению культур различных народов;
- 7) *посредническая функция* медиакультуры, которая устанавливает связь между разными структурами общества [с. 46-52].

Во второй главе книги автор подробно анализирует особенности медиакультуры как феномена эпохи модерна, и приходит к выводу, что *медиакультура* («тиражированная» культура) родилась на стыке противоречий между тем, что было «совершенно», и тем, что стало «модерном». Эта новая культура появилась вследствие технического прогресса и «сыграла значительную роль в социальной модернизации европейского общества на рубеже XIX – XX веков» [с. 61]. В числе медийных инноваций индустриального общества автор описывает историю создания и развития массовой печати, фотографии, электрокоммуникаций, телефона, радио, и наконец «триумф кинематографа». В свою очередь, все эти средства, по мнению автора, в конечном итоге способствовали социальной модернизации общества: медиакультура (новая культура эпохи технической революции) «становится неотъемлемой частью социума, ускоряя процесс модернизации эффективностью воздействия на общественное сознание» [с. 90]. В связи с этим Н.Б.Кириллова обращает внимание на огромную роль кинематографа в пространстве медиакультуры: «кино вызвало колоссальные изменения в восприятии жизни людей, способствовало выработке нового языка коммуникации, стало художественным аналогом «картины мира» (С. Эйзенштейн) и высшим синтезом традиционных искусств» [с. 75].

В третьей главе учебного пособия говорится о том, что миф представляет собой базисный феномен медиакультуры. Автор рассматривает закономерности социокультурного развития общества в условиях «идеологизированного» массового сознания на примерах мифотворчества XX века. В частности, автор рассказывает о мифологизации прессы, которая в условиях тоталитарных режимов XX века становится своеобразным орудием политической власти, манипулятором общественного мнения. Рассуждая о мифотворчестве в кино, автор соглашается с мыслью С.М.Эйзенштейна, что «мир кино насквозь идеологичен». И если Голливуд, стоявший у истоков мифотворчества в кино, называют «фабрикой грёз», то телевидение, которое впоследствии превзошло кинематограф по численности зрительской аудитории, автор образно называет «фабрикой мифов», поскольку телевидение не просто информирует зрителей о событии, а превращает его в миф. При этом основой для мифотворчества здесь служат так называемые «вечные темы», которые неизменно используются на телевидении [с. 128-138].

Отдельная (четвёртая) глава книги посвящена философии «диалога культур» М.М.Бахтина применительно к эстетике и практике медийной культуры. По мнению Н.Б.Кирилловой, «в медиакультуре второй половины XX века особенность «диалогических отношений» между автором и публикой, с восприятием «чужого» превращается не в конфликт и отторжение, а во вполне осознанный и отрефлексированный приём» [с. 152]. В контексте развития индустриального общества проблема диалога культур ощущается довольно остро, что обусловлено, прежде всего, появлением дихотомии двух культур «массовой» и «элитарной». Критический анализ

трудов различных западноевропейских философов (в основном представителей Франкфуртской школы) показал, что в большинстве случаев отношение к «массовой» культуре было крайне отрицательным, поскольку она трактовалась как агент упадка «высокой» культуры, нивелирующий подлинное искусство.

Н.Б.Кириллова на примере развития кинематографа показывает, каким образом массовая культура эволюционировала от «балаганного зрелища» к форме искусства. Ярким примером такой метаморфозы, по мнению автора, можно считать творчество Ч. Чаплина, – родоначальника «авторского кинематографа», который сумел интегрировать «высокую» и «низкую» культуры, подняв «плебейское» массовое зрелище до уровня трагедии [с. 168]. Автор учебного пособия наглядно показывает сложную эволюцию киноискусства, описывает различные художественные течения в мировом кинематографе: «экспрессионизм» в Германии, французский «киноавангард», советский «киномодерн», итальянский «неореализм», английскую «новую волну» («свободное кино»), «киноэкзистенциализм», «новую волну» в советском кино, «постмодернизм» в кино.

В пятой главе книги представлены «вызовы современной информационной эпохи», которая началась не с «компьютеризации», а с «массовой» культуры. В центре внимания автора – два взаимосвязанных процесса, которые являются итогом «глобализации», а именно, – слияние средств массовой коммуникации (формирование «четвёртой власти») и «демассификация» масс-медиа. В информационную эпоху на первый план выходит аудиовизуальная культура в противовес печатной. В числе характерных особенностей этой эпохи автор изучает такие феномены как «телекратия» и «клип-культура» [с. 219].

Общеизвестно, что XX век был ознаменован небывалым скачком в развитии глобальных инфокоммуникационных технологий. Речь идёт, прежде всего, об Интернете, который «стал не только средством общемирового вещания, механизмом распространения информации, но и средой для сотрудничества и общения, охватывающей весь земной шар» [с. 231]. Рассуждая о плюсах и минусах процесса мировой глобализации, автор указывает на проблему сосуществования многонациональных культур в глобализующемся мире. «Что ж, переходный период всегда сопряжён с поисками новой идентичности, суть которой сводиться, как правило, к поискам нового мифа» [238]. В связи с чем, автор книги задаётся непростым вопросом о дальнейшем пути развития России, которая, как и другие народы, стоит перед сложным историческим выбором. Вслед за А. Цуладзе, автор говорит о возможных путях дальнейшего развития России: 1) интеграция в западное общество, 2) обособление от Запада (собственный путь), 3) противостояние с Западом (возрождение империи) [с. 238].

Шестая глава посвящена изучению интегрирующей роли современной медиакультуры в социальной модернизации в России на рубеже XX – XXI веков. По мнению автора, формирование единого информационного пространства России, а также интенсивная экспансия масс-медиа стали

своеобразным катализатором многих социальных процессов, оказавших значительное влияние на политическое и экономическое развитие общества, «становясь действенным лицом эпохи перемен» [с. 244]. Н.Б.Кириллова достаточно подробно описывает характерные особенности российской модернизации на рубеже XX – XXI веков и выделяет её основные периоды:

- 1) Период «гласности и перестройки» (1985-1991) – правление М.С. Горбачёва;
- 2) Утилитарно-прагматический период (период реформ, 1991-1999) – правление Б.Н. Ельцина;
- 3) Административно-технократический (2000-2008) – правление В.В. Путина.

Анализ динамики и вектора развития российской модернизации показывает, что российское общество быстро становится частью глобального мира. По мнению автора, «это закономерное следствие поворота от периода «железного занавеса» к открытой модели развития страны» [с. 255]. При этом Н.Б.Кириллова указывает на острую необходимость учитывать воздействие глобализации на ситуацию в сфере образования, науки и культуры, принимая во внимание, что глобализация носит противоречивый и неоднозначный характер. Кроме того, в пособии проводится исторический анализ различных моделей развития масс-медиа как социального института, и делается вывод, что часть российских масс-медиа придерживается «модели демократического представительства», которая предполагает, что отдельные граждане должны иметь право на использование масс-медиа в собственных целях, а организация и содержание материалов не должны быть подчинены централизованному государственному контролю [с. 261].

Отдельный раздел книги посвящён изучению феномена *экранной (аудиовизуальной) культуры*, которая, по мнению автора, лидирует в глобальном медиaprостранстве, оказывая существенное воздействие на социум. Параллельно с экранной медиакультурой развиваются электронный менеджмент и электронный бизнес. Но главная примета информационной эпохи – развитие различных форм медийного искусства и творчества (седьмая глава).

Последняя глава книги – логическое заключение, вытекающее из содержания всей книги. Изучив важную роль медиакультуры как посредника между социумом и личностью, автор приходит к выводу, что в современном информационном обществе «возрастает потребность в *медиаобразовании как комплексном процессе*, объединяющем разные учебные дисциплины» [с. 450], иначе говоря, речь идёт об интегрирующей роли медиаобразования, о междисциплинарном подходе в обучении медиакультуре и медиаграмотности. Автор делает смелое предположение, что в XXI веке рождается новая комплексная гуманитарная наука – *медиаология*, которая опирается на методологию культурологии, социологии, теории журналистики, истории и политологии, семиотики и информатики, менеджмента и педагогики.

Книжная полка

Интервью с И.А. Фатеевой

Фатеева И.А. Медиаобразование теоретические основы и опыт реализации. Челябинск. Изд-во Челябинск. гос. ун-та, 2007. 270 с.

Издательство Челябинского государственного университета выпустило в свет монографию «Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации». Автор книги – Ирина Анатольевна Фатеева, заведующая кафедрой журналистики Челябинского государственного университета, кандидат филологических наук, доцент. Специально для рубрики «Новости науки» Ирина Анатольевна ответила на вопросы, касающиеся ее работы.

– Объясните, что такое медиаобразование?

– Медиаобразование - это образование в области медиа, т.е. средств массовой информации. Я его делю на профессиональное медиаобразование (подготовка профессионалов в области медиа, сюда относится и журналистское образование) и массовое медиаобразование (образование грамотных медиапользователей). Медиаобразование возможно с помощью интернета, но это не образование конкретно в нем. Медиаобразование – это образование, связанное со всеми видами медиа, в том числе и с интернет-журналистикой.

– Почему именно эта тема вас заинтересовала, и вы ее выбрали для своей монографии?

– Я занимаюсь медиаобразованием по жизни. Поэтому практика подтолкнула меня к необходимости разработать эту тему в теоретическом плане.

– Где может реализовываться медиаобразование?

– Везде. В учреждениях профессионального медиаобразования и в обычных учебных заведениях (общеобразовательные, специальные, высшие и т.п.), специально не готовящих специалистов в области медиа. Я считаю, что современному человеку нужно в той или иной степени пройти какой-то образовательный курс, связанный с медиа, чтобы ориентироваться в СМИ.

– Когда возможно введение массового медиаобразования в нашей стране?

– Я лишь теоретически обосновываю необходимость и возможность этого вида. Я не ставлю вопрос о введении, об обязательности этого образования. Я показываю пути, объясняю, почему это надо, на что можно ориентироваться. Сама же занимаюсь профессиональным медиаобразованием, будучи заведующей кафедрой, где работают профессионалы медиа.

Что касается массового медиаобразования, то в той или иной форме оно, конечно, существует. Но пока в нашей стране ему не хватает масштабы развития, которая необходима для современного демократического общества. Во многих западных странах медиаобразование

начинается с детского сада, продолжается в школе и т.д. Там это уже система.

– **В чем проявляется медиаобразование на Западе? Детей учат журналистике?**

– Они журналистику не изучают. Преподаватели учат их ориентироваться в СМИ, объясняют, что такое качественное СМИ, какие издания предназначены для детей, для взрослых, что такое официальное издание... И они уже сами принимают решение, каким изданиям можно верить. Но не на уровне «верю - не верю» или по интуиции, а понимая эту систему.

Я считаю, что без качественного медиаобразования, без воспитания массовой аудитории мало шансов для существования демократии, качественных СМИ, адекватных отношений между СМИ и обществом. Но когда массовое медиаобразование появится в России, пока не известно.

Профессиональное медиаобразование – это воспитание тех, кто пишет. А массовое – это воспитание тех, кто потребляет. А учить надо и тех, и других, ради общего качества.

– **Одна из глав вашей монографии посвящена истории челябинской областной партийно-газетной школы. Что собой представляло это учебное заведение?**

– В этом году высшему профессиональному журналистскому образованию в Челябинской области исполняется 20 лет. А 70 лет назад в области была партийно-газетная школа, которая в 30-е годы XX века учила газетчиков в течение 2 лет. Это среднее специальное образование. Сейчас такого образования уже нет. Школа существовала только 3 года. В этом приложении описана ее деятельность и история.

– **Среди приложений есть одно, которое называется «Методические материалы для преподавателя». Расскажите, какие вами разработаны рекомендации?**

– Эти методические материалы для конкретного вида медиаобразования – компенсаторного. Я выделяю этот вид медиаобразования как особый. Это довузовское образование журналистов, то, которое компенсирует отсутствие в школе массового медиаобразования. В этом приложении даны образцы олимпиадных заданий по журналистике и программа компенсаторного модуля. На основании этих рекомендаций возможно обучение детей, которые готовятся к поступлению на факультет журналистики, но не получили в школе массового медиаобразования.

– **Какие вы выделяете факторы успешного развития медиаобразования?**

– Во-первых, это кадры. Для качественного медиаобразования нужны учителя, которые будут вести этот предмет профессионально. Вообще у нас в стране есть один педагогический вуз, который готовит преподавателей медиаобразования. Он первый ввел эту специальность – медиаобразование – как специализацию внутри педагогической специальности «Социальная педагогика». Находится вуз в Таганроге. Там готовят тех людей, которые в школах могут вести курс образования в сфере медиа.

Я считаю, что медиаобразование должно быть активным. Все, даже дети в школе, должны не просто получать какие-то знания, им полезно бы выпускать свои детские СМИ – это и школьные газеты, и районные телепередачи... Необходимо именно такое активное медиаобразование. Будущие потребители должны иметь навыки медиадеятельности. Во многих школах есть свои издания, которые делают сами учащиеся, но им нужно повысить их качественный уровень. Пока еще очень редки случаи школьного телевидения, учебных радиостанций. Каждая школа должна иметь собственный интернет-сайт. Однако и это встречается также редко, несмотря на то, что интернет-сектор СМИ является самым развивающимся.

– **По-вашему, интернет победит все остальные виды СМИ?**

– Нет. Я думаю, что не победит. Будут меняться отношения между разными видами СМИ, может быть и в пользу интернета. Но все классические СМИ сохранятся.

Источник: «Новости науки» <http://book.invlad.ru/index.php/newsbook/science>