

Александр Федоров

**МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В
ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ**

УДК 378.148.
ББК 434(0+2)6
Ф33

Федоров А.В.

Медиаобразование в зарубежных странах. Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. 238 с.

В монографии рассматриваются вопросы истории, теории и методики медиаобразования (то есть образования на материале средств массовой коммуникации – телевидения, кинематографа, видео, прессы, Интернета и т.д.), медиаграмотности, медиапедагогики в зарубежных странах. Дается характеристика известных образовательных концепций ведущих западных медиапедагогов, анализируется практический опыт ведения медиаобразовательных курсов для школьников и студентов.

В обширном приложении содержатся: краткий словарь медиаобразовательных терминов; списки книг, брошюр и статей, учебных программ, диссертаций, интернетных сайтов по проблемам медиаобразования, медиапедагогики, медиаграмотности в зарубежных странах.

Для преподавателей вузов, аспирантов, студентов, учителей, для широкой аудитории, интересующейся проблемами медиаобразования. Особую ценность данное издание имеет для студентов педагогических и гуманитарных вузов, обучающихся в рамках специализации 03.13.30. («Медиаобразование»), утвержденной и зарегистрированной в 2002 году учебно-методическим управлением по специальностям педагогического образования Министерства образования Российской Федерации.

ISBN 5-901625-08-0

Fedorov, Alexander. Media Education in the Western World. Taganrog, 2003, 238 p.

This monograph analyzed the history, theory and methods of media education and media literacy in the Western World. Author describes the creative works of the leaders of Western media education, the practical ways of the media & film education, media literacy for students. The monograph includes the list of media education literature & addresses of websites of the associations & organizations for media education.

ISBN 5-901625-08-0

Рецензенты:

Л.М.Баженова, кандидат педагогических наук, доцент,

О.А.Баранов, кандидат искусствоведения, доцент,

В.В.Гура, кандидат педагогических наук, профессор,

А.П.Короченский, кандидат филологических наук, доцент,

В.А.Монастырский, кандидат педагогических наук, доцент,

С.Н.Пензин, кандидат искусствоведения, доцент,

Г.А.Поличко, кандидат педагогических наук, доцент,

Л.В.Усенко, доктор искусствоведения, профессор,

И.В.Чельщикова, кандидат педагогических наук,

А.В.Шариков, кандидат педагогических наук, доцент.

© Федоров Александр Викторович (Fedorov, Alexander), 2003

ОГЛАВЛЕНИЕ

	Введение: медиаобразование в контексте «диалога культур»	стр.4
1.	Ключевые теории медиаобразования в зарубежных странах	13
2.	Медиаобразование в Австралии	26
3.	Медиаобразование в Австрии	29
4.	Медиаобразование в Бельгии	30
5.	Медиаобразование в Великобритании и Ирландии	36
6.	Медиаобразование в Германии	73
7.	Медиаобразование в Испании	78
8.	Медиаобразование в Канаде	80
9.	Медиаобразование в Скандинавии	89
10.	Медиаобразование в США	94
11.	Медиаобразование во Франции	119
12.	Медиаобразование в Швейцарии	145
13.	Медиаобразование в Восточной Европе	147
14.	Медиаобразование в Латинской Америке	153
15.	Международные конференции по медиаобразованию	155
16.	Приложения	177
16.1.	Варианты проблемных вопросов, наиболее часто используемых зарубежными педагогами на занятиях медиаобразовательного цикла	177
16.2.	Краткий словарь основных медиаобразовательных терминов	182
16.3.	Медиаобразование будущих профессионалов: от Европы до Америки	190
16.4.	Цели медиаобразования: мнения экспертов	201
16.5.	Программа учебного спецкурса «Медиаобразование и медиаграмотность в зарубежных странах»	216
16.6.	Список книг, брошюр, диссертаций и статей по проблемам медиаобразования в зарубежных странах, опубликованных российскими авторами	226
16.7.	Краткий список книг, брошюр и статей по проблемам медиаобразования, опубликованных западными авторами	228
16.8.	Адреса основных интернетных медиаобразовательных сайтов	230

.....

Введение: медиаобразование в контексте теории «диалога культур»

(данный текст написан совместно с А.А.Новиковой при поддержке гранта Российского гуманитарного научного фонда, грант № 01-06-00027а)

Современный мир трудно представить без медиа - средств массовой коммуникации (традиционно сюда принято включать печать, прессу, телевидение, кинематограф, радио, звукозапись и систему Интернет). Особую значимость в жизни человечества медиа приобрели за последние 40-50 лет. Медиа сегодня – одна из важнейших сфер в жизни людей всей планеты. Американские социологи подсчитали, что в среднем американец, проживший до 75 лет, располагает примерно 50 годами активной, лишенной сна деятельности. И ровно девять лет из них он тратит на то, чтобы... смотреть телевизор [4, 67]. Только в середине 90-х годов XX века американские потребители истратили 56 миллиардов долларов на разного рода медиапродукцию. Из них - \$5,4 миллиарда на билеты в кино, \$23 миллиарда на кабельное телевидение, \$12 миллиардов на музыкальные диски, \$15,3 - на видеокассеты. На рубеже XXI века в 99% американских семей у детей и подростков до 18 лет был хотя бы один телевизор, у 97% - хотя бы по одному видеомэгнитофону и радиоприемнику. 74% семей пользовались кабельным или спутниковым ТВ, 69% - персональными компьютерами (из них 45% подключены к Интернету). В среднем американский школьник тратит более шести часов в день на общение с медиа (42% этого времени уходит на просмотр телепередач и фильмов и лишь 12% - на чтение печатных текстов) [3, 9495]. В остальных странах эти цифры, быть может, не столь впечатляющи, однако в начале XXI века без медиа немислимо социокультурное развитие любой нации практически во всех областях, включая, разумеется, образование.

Начиная с 60-х годов XX века в ведущих странах мира (Великобритания, Канада, Австралия, Франция, США и др.) в педагогической науке сформировалось специфическое направление «медиаобразование», призванное помочь школьникам и студентам лучше адаптироваться в мире медиакультуры, освоить язык средств массовой информации, уметь анализировать медиатексты и т.д. Так, в канадской провинции Онтарио с 1987 года медиаобразование стало обязательным компонентом обучения в 5000 средних школах с 7 по 12 классы. Несколько позже медиаобразование было внедрено в школьное обучение всех провинций Канады. В Австралии медиаобразование имеет аналогичный статус с 1990 года (также с 1 по 12 классы средней школы). Медиаобразование интегрировано в уроки родного языка в современных школах Великобритании, где, к примеру, 25000 старшеклассников и 8000 студентов университетов выбрали курс медиа для сдачи итоговых

экзаменов [4, 58]. Кстати, интенсивному развитию медиаобразования во многих странах способствовала экспансия американских средств массовой коммуникации: многие европейские медиапедагоги пытались и пытаются развивать так называемое «критическое мышление» учащихся, чтобы помочь им противостоять воздействию заокеанской массовой культуры.

Еще в 1989 году Совет Европы, руководствуясь документами ЮНЕСКО, принял «Резолюцию по медиаобразованию и новым технологиям», где говорится: «Медиаобразование должно готовить людей к жизни в демократическом гражданском обществе. Людям нужно дать понимание структуры, механизмов и содержания медиа. В частности, нужно развивать способности независимого критического суждения о содержании медиа. (...) Признавая решающую роль медиа как телевизионного, радио, кинематографического и т.д. опыта детей, медиаобразование должно начинаться как можно раньше и продолжаться все школьные годы в качестве обязательного для изучения предмета» [2].

В резолюциях и рекомендациях ЮНЕСКО неоднократно подчеркивалась важность и поддержка медиаобразования (конференции ЮНЕСКО в Грюнвальде, 1982; Тулузе, 1990; Париже, 1997; Вене, 1999; Севилье, 2002 и др.). В рекомендациях ЮНЕСКО 2002 года подчеркивается, что «медиаобразование - часть основного права каждого гражданина любой страны на свободу самовыражения и получение информации, оно способствует поддержке демократии. Признавая различия в подходах и развитии медиаобразования в различных странах, рекомендуется, чтобы оно было введено везде, где возможно в пределах национальных учебных планов, так же как в рамках дополнительного, неформального образования и самообразования в течение всей жизни человека» [6].

Оксфордская энциклопедия, изданная в 2001 году, определяет медиаобразование как «изучение медиа, которое отличается от обучения с помощью медиа. Медиаобразование (media education) связано одновременно с познанием того, как создаются и распространяются медиатексты, так и с развитием аналитических способностей для интерпретации и оценки их содержания. Тогда как изучение медиа (media studies) обычно связывается с практической работой по созданию медиатекстов. Как медиаобразование, так и изучение медиа направлены на достижение целей медиаграмотности (media literacy) [3, 9494]. Медиаграмотный человек обладает развитой способностью к восприятию, анализу, оценке и созданию медиатекстов, к пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентационных систем, используемых медиа; жизнь такого человека в обществе и мире связана с гражданской ответственностью [1,

1; 3, 9494].

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

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

Медиаобразование предусматривает методику проведения занятий, основанную на проблемных, эвристических, игровых и др. продуктивных формах обучения, развивающих индивидуальность учащегося, самостоятельность его мышления, стимулирующих его творческие способности через непосредственное вовлечение в творческую деятельность, восприятие, интерпретацию и анализ структуры медиатекста, усвоение знаний о медиакультуре. При этом медиаобразование, сочетая в себе лекционные и практические занятия,

представляет собой своеобразное включение учащихся в процесс создания произведений медиакультуры, то есть погружает аудиторию во внутреннюю лабораторию основных медиапрофессий, что возможно как в автономном варианте, так и в процессе интеграции в традиционные учебные предметы.

Медиаобразование основано на изучении медиакультуры. А «культура есть форма одновременного бытия и общения людей различных – прошлых, настоящих и будущих культур. (...) культура – это форма самодетерминации индивида в горизонте личности, форма самодетерминации нашей жизни, сознания, мышления [9, 289], культура – это изобретение «мира впервые». Культура – в своих произведениях – позволяет нам – автору и читателю – как бы заново породить мир» [9, 290]. При этом каждый индивид есть – потенциально – целостная, способная бесконечно развивать себя, культура» [9, 296]. И если говорить о художественной культуре, о медиакультуре, то здесь «автор воплощает себя в отщепленной от него сгусток материальной формы; читатель (слушатель, зритель) ничего не производит «во плоти», он домысливает и «доводит» произведение «до ума» – только в своем воображении, памяти, разуме. И только в таком взаимодополнении произведение – и культура в целом – может существовать» [9, 296].

Современное интенсивное развитие средств массовой коммуникации (медиа), на наш взгляд, еще острее высветило основательность и актуальность философской теории «диалога культур», разработка которой была начата М.М.Бахтиным и продолжена В.С.Библером. Действительно, «культура нововременного мышления – это культура «втягивания» всех прошлых и будущих культур в единую цивилизационную лестницу» [9, 8]. И именно медиакультура на новом уровне технических возможностей (спутниковое телевидение, видео, Интернет и т.д.) эффективно способствует такому объединению, создает невиданные прежде возможности для диалога культур в глобальном (диалог культур наций, стран), в межличностном, и в интровертном (внутриличностном) уровнях. Медиаобразование опирается на возможности «диалога культур», который позволяет избежать национальной замкнутости, выйти на уровень сопоставления, сравнительного анализа различных дидактических подходов в разных странах планеты, а, следовательно, постоянно совершенствовать педагогическую теорию и методику.

М.М.Бахтин [7; 8] пришел к теории «диалога культур» через анализ проблемы «другого». Так, по его мнению, автор произведения (говоря современным языком, – автор медиатекста) «должен стать другим по отношению к себе самому, взглянуть на себя глазами другого» [7, 99]. Да и

«мы постоянно и напряженно подстерегаем, ловим отражения нашей жизни в плане сознания других людей, и отдельных ее моментов и даже целой жизни, учитываем и тот совершенно необычный ценностный коэффициент, с которым подана наша жизнь для другого, совершенно отличный от того коэффициента, с которым она переживается нами самими в нас самих» [7, 99]. При этом «положительно значимым в своей сплошной данности мир становится для меня лишь как окружение другого. Все ценностно завершающие определения и характеристики мира в искусстве и эстетизированной философии ценностно ориентированы в *другом* – герое его. Этот мир, эта природа, эта определенная история, эта определенная культура, это исторически определенное мировоззрение как положительно ценностно утверждаемые помимо смысла, собираемые и завершаемые памятью вечной суть мир, природа, история, культура человека-другого. Все характеристики и определения наличного бытия, приводящие его в драматическое движение, от наивного антропоморфизма мифа (космогония, теогония) до приемов современного искусства и категорий эстетизирующей интуитивной философии: начало и конец, рождение – уничтожение, бытие – становление, жизнь и проч. - горят заемным ценностным светом *другости*. (...) Из сказанного следует, что душа и все формы эстетического воплощения внутренней жизни (ритм) и формы данного мира, эстетически соотнесенной с душой, принципиально не могут быть формами чистого самовыражения, выражения *себя* и *своего*, но являются формами отношения к *другому* и к его самовыражению» [7, 195].

Эти мысли М.М.Бахтин продуктивно развивал во многих своих работах. К примеру, в статье «Проблема автора» он утверждает, что «человек – организующий формально-содержательный центр художественного видения, притом *данный человек* в его ценностной наличности в мире. Мир художественного видения есть мир организованный, упорядоченный и заверченный помимо заданности и смысла вокруг данного человека как его ценностное окружение: мы видим, как вокруг него становятся художественно значимыми предметные моменты и все отношения – пространственные, временные и смысловые. Эта ценностная ориентация и уплотнение мира вокруг человека создают его энергетическую реальность, отличную от реальности познавательной и этической (реальности поступка, нравственной реальности единого и единственного события бытия), но, конечно, не индифферентную к ним. Далее мы убедились в глубоком, принципиальном целостном различии *я* и *другого*, различии, носящем событийный характер: вне этого различия не возможен никакой ценностно весомый поступок. *Я* и *другой* суть основные *ценностные категории*, впервые делающие возможной какую

бы то ни было *действительную оценку*» [7, 238].

Известно, что М.М.Бахтин большую часть своей жизни прожил в тоталитарном обществе, которое всеми возможными средствами и методами ограничивало и строго дозировало любую информацию. Особенно, если эта информация исходила от *других* стран, мировоззрений, культур, отдельных выдающихся личностей (кстати, тому прямое свидетельство и то, что немалое число философских, культурологических, искусствоведческих работ самого М.М.Бахтина так и не были опубликованы при его жизни). Следовательно, и его теория «диалога культур» трактовалась официальными отечественными идеологами тех времен в усеченном или искаженном виде. М.М.Бахтину (ушедшему из жизни в 1975 году) не довелось увидеть современного бурного развития медиа, позволившего любому человеку с помощью персонального компьютера и телемонитора не только получать информацию из разнообразных источников всех стран мира – на любом языке и в любое время, но и осуществлять реальный диалог с людьми и организациями разных континентов, размещать свои тексты в системе Интернет и т.д. Однако ему удалось еще в «доинтернетную» эру подготовить почву для фундаментальных трудов другого нашего соотечественника В.С.Библера, который, опираясь на труды М.М.Бахтина, продолжил его исследования на новом витке спирали человеческой цивилизации.

Именно В.С.Библеру принадлежит ныне широко известный тезис, что на рубеже XX и XXI веков обозначилось отчетливое «смещение эпицентра всего человеческого бытия – к полюсу культуры» [9, 3]. В связи с этим В.С.Библер отмечал существенное отличие так называемого Нового времени от прошлых веков развития человеческой цивилизации: «Диалог различных разумов осуществляется в Новое время в форме диалога нововременного разума с самим собой (разум, рассудок, - интуиция, - здравый смысл...), а другие формы разумения выпрямлялись и вытягивались в линию восходящего познания. Но с другой стороны, именно в форме «Познающего разума» (в форме внутреннего микродиалога) только и возможна решающая трансформация в разум диалогический, в разум культуры» [9, 8]. Отсюда понятна «необходимость перехода от философской логики «наукоучения», характерной для «разума познающего» (XVII–XIX веков), - к разуму, стремящемуся понять культуру» [9, 11].

Следуя идеям М.М.Бахтина, В.С.Библер резонно утверждал, что «разум культуры актуализируется именно как разум общения (диалога) логик, общения (диалога) культур» [9, 14]. Бесспорно, тут возможен диалог на микроуровне (внутренний диалог) и на макроуровне (внешний

диалог между индивидами, человеческими сообществами, ассоциациями, системами образования, нациями, странами и т.д.). Действительно, «феномен культуры – и в обыденном его понимании, и в глубинном смысле – всё более сдвигается в центр, в средоточие человеческого бытия, пронизывает (знает ли человек об этом или нет...) все решающие события жизни и сознания людей» [9, 261]. С этим нельзя не согласиться, – к примеру, даже самый неразвитый подросток все равно находится сейчас в том или ином культурном поле. А мир современного школьника, его увлечения сегодня во многом связаны с медиакультурой, будь это компьютерные игры, телешоу, интернетные «чаты» и пр. Не задумываясь, не анализируя, такой подросток все равно впитывает некую «культурообразную» информацию, «читает» медиатексты, вступает в диалог с медиа и со своими сверстниками...

Не менее важен, на наш взгляд, и феномен стирания национальных и государственных границ, свойственный нынешнему культурному и образовательному процессу. Именно на рубеже XXI века произошло «смещение и сближение современных культур Запада и Востока, Севера и Юга, Европы, Азии, Африки, Латинской Америки. Сближение и взаимообоснование этих спектров в сознании и мышлении каждого современного человека. На грани такого сближения сама идея культуры (как грани культур) приобретает решающее экзистенциальное значение в нашем повседневном сознании и бытии» [9, 263]. Вот почему современная личность «существует, сознает и мыслит в промежутке многих культур» [9, 373]. В этом контексте кажется наивной и нелепой сама постановка такого, например, вопроса: «А нужно ли нам, россиянам, знать или изучать культурные или образовательные процессы в Америке или во Франции?». Бесспорно, на протяжении многих десятилетий российская педагогическая школа гордилась своими теоретическими и методическими достижениями, находясь при этом как бы в замкнутом информационном пространстве, ограниченном цензурой. При этом чем теснее *другая* информация из сферы образования и культуры в целом во временном отрезке приближалась к Новому времени, тем меньше эта информация допускалась в российскую социокультурную, педагогическую сферу 20-х – 80-х годов XX века.

И только теперь, в начале XXI века, при всех издержках так называемой глобализации, в мировом сообществе «и в теоретическом, и в художественном мышлении формируется новая всеобщая ориентация разума на идею взаимопонимания, общения через эпохи, а классическая ориентация на «человека образованного и просвещенного», восходящего по лестнице познания, всё более оказывается не доминантой, а только одной из составляющих нового разумения» [9, 271].

Весьма продуктивной представляется нам и мысль В.С.Библера о том, что во второй половине XX века (а тем паче – в начале XXI) «в процессе (и особенно – в перспективах) так называемой «научно-технической революции» активной формой деятельности людей (...) всё более отчетливо становится не деятельность в мегаколлективах (...), но деятельность в *малых творческих группах*» [9, 274]. В самом деле, новые информационные технологии (прежде всего - в сфере медиа) позволили относительно небольшим группам творчески мыслящих личностей создавать разного рода международные, всемирные проекты в таких сферах, как торговля, искусство, образование и т.д. Сегодня два-три человека могут создавать разветвленные интернетные сайты дистанционного обучения на самых различных уровнях и по самым разными предметам и темам. Сегодня любая «малая творческая группа» может разработать библиотечные банки данных, грандиозные виртуальные энциклопедии и т.д. Таким образом, реализуются невиданные прежде образовательные возможности. И опять-таки «диалог культур» становится еще более интенсивным и продуктивным.

Этому способствует и то, что во всем мире стремительно увеличивается количество свободного времени, сфера досуга. Подтверждение этих наших размышлений мы также можем обнаружить у В.С.Библера: «Рост свободного времени (...) становится всё более серьезным социальным феноменом» [9, 275]. Следовательно, одна из задач современной педагогики – разработка культурно-ценностной организации досуга детей и молодежи, поддержка интересных творческих начинаний, борьба с такими, увы, популярными «формами досуга», как потребление наркотиков, алкоголя, самоутверждение через насилие над сверстниками и т.д. И здесь опять нельзя не отметить большие возможности медиаобразования молодежи, как одного из путей развития творческой и гуманной личности, возможности «диалога культур» в этом педагогическом направлении.

Созданная именно для поддержки «диалога культур» разных стран и наций влиятельная международная организация ЮНЕСКО, для осуществления главных целей медиаобразования стремится активно содействовать:

- сравнительному анализу существующих в развитых странах методологий и методик медиаобразования (с последующим распространением наиболее перспективных из них);
- разработке механизмов оценки эффективности медиаобразовательных акций;
- проведению дальнейших исследований в области медиаобразования;
- обучению медиаграмотности преподавателей, студентов, инструкторов, членов неправительственных организаций и ассоциаций и других заинтересованных лиц (в том числе – на летних курсах по медиапедагогике, в процессе дистанционного образования);
- официальной легализации медиаобразования в различных странах, разработке соответствующих учебных планов (формальных и неформальных);

- созданию сборника кратких руководящих принципов медиаобразования, учебников и пособий для преподавателей и родителей, собрания материалов, публикаций, наборов инструментария, адаптированного к региональным модулям);
- сотрудничеству различных медийных агентств, благотворительных фондов с учебными заведениями, неправительственными организациями, другими частными или общественными учреждениями, имеющими отношение к образованию и воспитанию;
- разработке и внедрению интернетных медиаобразовательных сайтов для практиков, преподавателей и инструкторов (с условиями доступа к необходимым ресурсам);
- организации местных, национальных и международных медиаобразовательных форумов (с установленной периодичностью), связанных с учебными заведениями;
- созданию сети специализированных медиаобразовательных фильмов и фестивалей;
- консолидации существующих федераций, профессиональных ассоциаций и центров документации медиаобразовательного характера;
- публикации рекомендаций в поддержку общественных медиа (некоммерческих и коммерческих), рассчитанных на детскую и молодежную аудиторию;
- контролю над деятельностью медийных агентств разных видов, чтобы гарантировать качество и доступ к средствам массовой информации для молодежи и т.д. [6].

Думается, что эти рекомендации ЮНЕСКО чрезвычайно актуальны сегодня и для России, где в июне 2002 года важным медиаобразовательным событием стала инициированная нашим научно-исследовательским коллективом (при поддержке гранта Российского гуманитарного научного фонда - РГНФ, грант № 01-06-00027а) регистрация учебно-методическим объединением (УМО при Министерстве образования Российской Федерации) по специальностям педагогического образования новой вузовской специализации «Медиаобразование» (03.13.30.). Данное решение на практике означает, что медиаобразование в России впервые за всю свою историю обрело официальный статус. Вот почему именно теперь представляется весьма полезным изучить богатый опыт в области медиапедагогики, накопившийся в зарубежных странах за последние десятилетия. Творчески освоив его, российские медиапедагоги смогут более эффективно развивать свои теоретические идеи, методические подходы, экспериментальную работу в школах и вузах, в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах.

Примечания

1. Aufderheide, P., Firestone, C. (1993). *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Queenstown, MD: The Aspen Institute, p.1.
2. Council of Europe (1989). *Resolution on Education and Media and the New Technologies. Paragraph 5*. Strasbourg: Council of Europe.
3. Dorr, A. (2001) *Media Literacy*. In: *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Vol. 14 / Eds. N.J. Smelser & P.B. Baltes. Oxford, 2001, p.9494-9495.
4. Kubey, R. (1998). *Obstacles to the Development of Media Education in the United States*. *Journal of Communication* (Winter), 58-69.
5. Tyner, K. (1998). *Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 p.
6. Youth Media Education (2002). Paris: UNESCO. (CD-ROM).
7. Бахтин М.М. Работы 1920-х годов. – Киев: Next, 1994. – 384 с.
8. Бахтин М.М. Эстетическое наследие и современность. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1992. – 167 с.
9. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. - М.: Политиздат, 1991. - 413 с.

1. Ключевые теории медиаобразования в зарубежных странах*

* Данный текст написан при поддержке гранта Российского гуманитарного научного фонда, грант № 01-06-00027а, частично был опубликован в «Вестнике Российского гуманитарного научного фонда». 2002. № 1. С.149-158.

Анализ теории и практики медиаобразования в разных странах [2, 187-190; 11, 7-25; 16, 20-31; 19, 89-134, и др.] приводит к мысли, что в мире не было и нет единой теоретической концепции медиаобразования. Вместе с тем, можно выделить, по крайней мере, восемь основных теоретических подходов в данной области:

1) идеологическая теория медиаобразования (*'Ideological Approach'*) [23; 24]

Теоретической базой тут является идеологическая теория медиа. Предполагается, что медиа способны очень сильно манипулировать общественным мнением, в том числе в интересах того или иного социального класса, расы или нации. Детская аудитория становится самой легкой мишенью для воздействия с помощью медиа. Отсюда следует приоритетная цель медиаобразования: вызвать у аудитории желание изменить систему массовой коммуникации (если у власти в стране находятся силы, далекие от тоталитарных теорий), или, наоборот, внушить, что сложившаяся система медиа - самая лучшая (если власть в государстве принадлежит лидерам марксистского, расистского или нацистского толка), в этом случае усиленно критикуется медиакультура других, например, демократических стран.

Педагогическая стратегия сводится к изучению политических, социальных, национальных и экономических аспектов медиа, к анализу многочисленных противоречий, которые содержат эти аспекты с точки зрения того или иного класса, расы или нации [19, 102].

Анализ идеологической концепции медиаобразования показывает, что в 60-х – первой половине 80-х она существовала в виде двух основных вариантов – «западного» и «восточно-европейского». В первом случае медиапедагоги уделяли основное внимание критическому анализу политических, социальных и экономических аспектов медиатекстов своих стран. Во втором случае медиапедагоги (к примеру, из стран так называемого «социалистического лагеря») полагали, что следует критически анализировать вышеупомянутые аспекты медиатекстов, созданных на капиталистическом Западе. «Социалистическая» медиапродукция (особенно напрямую пропагандирующая официальную идеологию) изначально считалась политически верной, поэтому полностью выводилась за рамки такого рода критического анализа (за исключением редких случаев «проявления тенденций ревизионизма»).

В настоящее время «идеологическая» теория медиаобразования в значительной степени утратила свои позиции, но в какой-то мере трансформировалась: на первый план стал выходить не классовый, а национально-региональный, социально-политический подход к медиаинформации. Таким образом, педагоги малых государств и наций стремятся оградить учащихся от экспансии американской массовой культуры (переключка с направлением «информационной защиты»). В странах «третьего мира» (например, латиноамериканских, азиатских, арабских) становится популярным активное противодействие медиаглобализации (то есть опять-таки американизации). Кроме того, «идеологическая» теория медиаобразования, бесспорно, имеет общие точки соприкосновения с более популярной на Западе теорией медиаобразования как развития «критического мышления». Ибо и та и другая задается вопросами о том, чьим интересам служит та или иная информация, и на какие группы населения она рассчитана [15; 16; 17].

2) «протекционистская» («инъекционная», «защитная», «прививочная») теория медиаобразования ('Protectionist Approach', 'Inoculatory Approach', 'Hypodermic Needle Approach', 'Civil Defense Approach', 'L'Approche 'Vaccinatoire') [6 и др.]

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

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

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

распространен в США. Некоторые американские педагоги руководствовались этой теорией начиная с 30-х - 40-х годов XX века, рассматривая медиа как «агента культурной деградации» [14, 21]: в этом обвинялись комиксы, реклама в прессе и на телевидении, «желтые» массовые издания с их навязыванием стереотипов. В современной Америке лидерами в этой области являются медиапедагоги и исследователи четырех университетов [6, 5-49] – Калифорнийского, Северной Каролины, Техасского и Мэдисон (штат Висконсин). Однако для художественного анализа любого, пусть даже самого примитивного произведения, «защиты» от манипулятивного воздействия, вероятно, недостаточно, здесь важно использовать как можно большее число видов деятельности и мотивов (рекреационных, компенсаторных, терапевтических, эстетических и др.), связанных со структурой человеческой индивидуальности.

В 90-х годах «защитное» движение получило мощную поддержку со стороны образованной при ЮНЕСКО Международной палаты «Дети и насилие на экране» ('The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen'). Эта организация сотрудничавшая со многими медиапедагогами мира, организовывала международные научно-педагогические конференции, выпускала специальные журналы, интернетные сайты, книги [4, 45-202], посвященные проблеме негативного влияния медиа на детскую аудиторию, в первую очередь в плане изображения насилия. Впрочем, большинство участников этого движения отлично понимало, что помимо борьбы против «экранного насилия» следует активно развивать медиаобразование школьников и молодежи, направленное на формирование критического, самостоятельного, демократического, творческого мышления. Вот почему в конце 2002 года данная организация была переименована в Международную палату ЮНЕСКО «Дети, молодежь и Медиа» ('The UNESCO International Clearinghouse on Children, Youth and Media'), тем самым был подчеркнут переход от «защитных» целей к широкому медиаобразовательному спектру задач и действий [8, 11].

Конечно, у «протекционистской» теории медиаобразования в ее чистом виде (то есть направленной только против вредного влияния медиа) на Западе имеется немало противников (С.Bazalgette, Е.Bevort, D.Buckingham, D.Considine, J.Gonnet, R.Kubey, L.Masterman, Т.Panhoff, J.Piette, С.Worsnop и др.), которые справедливо считают, что, во-первых, медиа – неотъемлемая часть нашей жизни. А во-вторых, хотя современные дети испытывают большое влияние со стороны медиа, оно оказывает на них меньшее воздействие, чем, скажем, на их родителей в пору их юности. Будучи первым «телевизионным поколением»,

нынешние сорокалетние испытывали куда больший интерес с техническим медиановинкам, чем нынешние, пресыщенные информацией дети [21, 34]. Так или иначе, но «инъекционная» теория медиаобразования до сих пор имеет своих сторонников.

3) теория медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей» аудитории (*'Uses and Gratifications Approach'*)

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

Как мы видим, данная концепция медиаобразования полностью противоположна «инъекционной». Если первая сконцентрирована на отрицательном влиянии медиа, то вторая – на его положительном, полезном эффекте. В тоже время, теория медиаобразования как источника удовлетворения потребностей довольно близка к теории медиаобразования как формирования «критического мышления», потому что и здесь и там речь идет о том, чтобы развить у учащихся умения правильно выбрать и критически оценить медиатекст. Однако наш анализ показал, что тут имеются и существенные отличия: в первом случае медиапедагоги опираются на «положительные» стороны медиаинформации, а во втором – на «отрицательные», то есть пытаются защитить аудиторию от манипулятивного воздействия медиа.

4) «практическая» теория медиаобразования (*'Practical Approach', 'Technology approach'*)

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

«Практические» медиапедагоги считают, что влияние медиа на аудиторию ограничено, и главное - обучение школьников, студентов (или учителей) использовать медиааппаратуру. Отсюда повышенное внимание к изучению технического устройства медиааппаратуры и формированию

практических умений использования данной аппаратуры, в том числе и для создания собственных медиатекстов.

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

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

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

5) эстетическая (художественная) теория медиаобразования
(*'Aesthetical Approach'*, *'Media as Popular Arts Approach'*, *'Discriminatory Approach'*) [7; 22; 25; 26 и др.]

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

Во многих странах Восточной Европы (прежде всего – в России) эстетическая теория медиаобразования на протяжении многих десятилетий (с 20-х до 80-х годов XX века) сочеталась с идеологической. Начиная с 60-х годов, признанными лидерами этого направления в России стали Ю.Н.Усов [26], С.Н.Пензин [25], О.А.Баранов [22] и др. Сегодня эта теория в значительной степени тяготеет к культурологической теории медиаобразования, поскольку имеет явные совпадения по теоретической базе, в отношении к проблеме «медиа и аудитория» и значительное сходство в целях и задачах, в содержании и педагогической стратегии.

Как справедливо отмечает К.Тайнер (K.Tyner), часто в эстетическом подходе к медиаобразованию киноискусство находится в более привилегированном положении, чем пресса или телевидение. «Некоторые медиатексты, обычно выбранные учителем, считаются «хорошими», а другие, обычно являющиеся фаворитами учащихся, – «плохими». Ценностные вопросы, то есть «хорошее» против «плохого» остаются центральными» [20, 115]. Некоторые исследователи, к примеру, Л.Мастерман (L.Masterman) [16, 22], считают, что «художественная теория» медиаобразования, по сути, дискриминационна (*'Discriminatory Approach'*), так как провозглашает конечной целью развитие «способности к квалифицированному суждению» только по отношению к спектру искусства внутри медиаинформации. Л.Мастерман полагает, что «вопросы оценки качества медиатекста не должны быть центральными в медиаобразовании, а только вспомогательными. Главная цель – помочь учащимся понять, как медиа функционируют, чьи интересы отражают,

каково содержание медиатекстов, как они отражают реальность, и как они воспринимаются аудиторией» [16, 25]. Хотя при этом Л.Мастерман и признает, что художественное медиаобразование эффективнее «протекционистского», поскольку направлено в пользу медиа, а не против него.

Эстетическая теория медиаобразования была весьма популярной в Северной Америке и в Западной Европе в 60-е годы XX века (особенно в среде активных сторонников кинообразования в эпоху расцвета «авторского кинематографа»). Однако, начиная с 70-х годов, она стала интенсивно вытесняться теориями медиаобразования как формирования критического мышления, семиотическими и культурологическими теориями, авторы и последователи которых считают, что художественная сфера медиа – далеко не самая важная в современном мире. Что медиатекст надо оценивать, прежде всего, не по его эстетическим качествам, а по сути содержания, по идеям, компонентам языка, символам и знакам. Вместе с тем лучшие учебные программы по медиакультуре сочетают сферу художественного, экспериментального, аналитического медиаобразования с практикой [20, 156].

В начале 90-х годов российский исследователь А.В.Шариков [28, 8-11] предпринял первую попытку систематизации ключевых концепций медиаобразования, однако выделил их в самом общем виде, что фактически привело к смешиванию семиотической, культурологической теорий медиаобразования и теории формирования «критического мышления» в одну, так называемую «критическую» концепцию. Кроме того, А.В.Шариков [28, 8] в качестве одной из ключевых концепций медиаобразования называл «медиаграмотность», в то время, как понятия «медиаграмотность» и «медиаобразование» у многих педагогов и исследователей по сути являются синонимами. И внутри многих концепций «медиаграмотности» можно выделить все те же «протекционистские», «семиотические», «культурологические» и иные подходы, включая и формирование «критического мышления». Более развернутые и систематизированные подходы к анализу основных медиаобразовательных теорий были сделаны позже в трудах Л.Мастермана (L.Masterman) [16, 20-31; 17, 6-59] Ж.Пьетта (J.Piette) и Л.Жиру (L.Giroux) [19, 89-134], Ж.Гонне (J.Gonnet) [11, 7-25].

б) семиотическая теория медиаобразования (*'Semiotic Approach', 'Representational Approach', 'Le decodage des medias'*)

Эта теория опирается на труды теоретиков медиа семиотического (структуралистского) направления, как Р.Барт (R.Barthes) [1] и К.Метц (C.Metz) [18].

Медиапедагоги-«семиотики» утверждают, что медиа часто стремятся завуалировать многозначный знаковый характер своих текстов, а это угрожает свободе потребления информации. Аудитория, в первую очередь, детская, слишком пассивна по отношению к «чтению» медиатекстов, поэтому цель медиаобразования в том, чтобы помочь учащимся «правильно читать» медиатекст [14, 120]. Основным содержанием медиаобразования становятся коды и «грамматика» медиатекста, то есть язык медиа, а педагогической стратегией - обучение правилам декодирования медиатекста, описания его содержания, ассоциаций, особенностей языка и т.д. (denotation/connotation).

С легкой руки Р.Барта материалом для анализа стали не только произведения «высокого искусства», но любые тиражируемые объекты – игрушки, туристические путеводители, обложки для журналов и т.д. [20, 146]. При этом главенствует принцип «непрозрачности» медиатекста, так как медиа не отражают реальность, но представляют (репрезентируют) ее [20, 115]. Анализ семиотической теории медиаобразования приводит к мысли, что она является полной противоположностью идеологической, ибо акцентирует проблемы языка медиа, а не политического или социального смысла медиатекста. Зато своими подходами к анализу медиатекстов семиотическая теория медиаобразования в какой-то степени напоминает теорию медиаобразования как формирования критического мышления аудитории. Правда, без нажима на исследование манипулятивной роли медиа в обществе.

7) теория медиаобразования как формирования «критического мышления» (*‘Critical Thinking approach’, ‘Critical Autonomy Approach’, ‘Critical Democratic Approach’, ‘Le Jugement critique’, ‘L’Esprit critique’*) [11; 15; 16; 17]

Теоретической основой данной теории, скорее всего, можно считать теорию медиа в качестве «повестки дня», где медиа представляется «четвертой властью», которая распространяет модели поведения и социальные ценности среди разнородной массы индивидуумов. Отсюда вытекает ведущая цель медиаобразования: защитить аудиторию от манипулятивного воздействия медиа, научить ориентироваться в информационном потоке современного демократического общества [20, 162]. В процессе занятий с учащимися здесь изучается влияние медиа на индивидов и общество с помощью так называемых «кодов» (условностей-символов, например, в телерекламе), развивается критическое мышление школьников и студентов по отношению к медиатекстам.

Считается, что аудитории надо дать ориентир в условиях переизбытка разнообразной информации, научить грамотно воспринимать ее, понимать, анализировать, иметь представление о механизмах и

последствиях ее влияния на зрителей, читателей и слушателей. Односторонняя или искаженная информация (которая передается, к примеру, телевидением, обладающим большой силой пропагандистского внушения), несомненно, нуждается в осмыслении. Вот почему считается полезным, чтобы учащиеся могли определить: различия между заданными и общеизвестным фактами и требующими проверки; надежность источника информации; допустимые и недопустимые утверждения; различие между главной и второстепенной информацией; пристрастность суждения; неясные или двусмысленные аргументы; логическую несовместимость в цепи рассуждения; силу аргумента и т.д.

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

Так Л.Мастерман (L.Masterman) считает, что поскольку продукция средств массовой информации является результатом сознательной деятельности, сразу же довольно логично определяются, по меньшей мере, четыре области дальнейшего изучения: 1) на ком лежит ответственность за ее создание, кто владеет средствами массовой информации и контролирует их? 2) как достигается необходимый эффект? 3) каковы ценностные ориентации создаваемого таким образом мира? 4) как его воспринимает аудитория? [15; 16; 17]. То есть налицо стремление Л.Мастермана ориентировать аудиторию на развитие «критического мышления», анализ механизмов воздействия и ценностей той или иной информации.

Директор французского медиаобразовательного центра CLEMI Ж.Гонне (J.Gonnet), также придерживаясь ориентации на развитие критической мысли, полагает, что главное здесь – помочь учащемуся стать свободным, толерантным гражданином демократического общества, обладающим автономным мышлением [10, 10; 11, 24]. Аналогичной позиции придерживается и британец Р.Фергюсон (R.Ferguson) [10, 16-17].

К сожалению, некоторые педагоги слишком упрощенно понимают медиаобразование как развитие «критического мышления», сужая спектр изучения до работы с рекламой или телевизионными информационными программами (где, естественно, легче всего выявить те или иные попытки

манипуляции) и полностью оставляя в стороне художественную сферу медиа.

8) культурологическая теория медиаобразования (*'Cultural Studies Approach'*) [2; 12; 13; 20 и др.]

В качестве теоретической основы здесь используется культурологическая теория медиа. Утверждается, что медиа, скорее, предлагает, чем навязывает интерпретацию медиатекстов. Аудитория всегда находится в процессе диалога с медиатекстами и их оценивания [14, 122]. Аудитория не просто «считывает» информацию, а вкладывает различные смыслы в воспринимаемые медиатексты, самостоятельно их анализирует. Отсюда вытекает главная цель медиаобразования: помочь учащимся понять, как медиа могут обогатить восприятие, знания и т.д. аудитории. В качестве содержания медиаобразования здесь выступают его «ключевые понятия» (*'Key Aspects'*), роли, которые играют в обществе стереотипы, распространяемые с помощью медиа. Медиапедагоги пытаются научить учащихся оценке и критическому анализу медиатекстов.

Наиболее сильные позиции данная теория имеет в Великобритании (С. Bazalgette, А. Hart и др.) и Канаде (В. Duncan, С. Worsnop и др.), хотя имеет немало сторонников и в других странах мира (во Франции, Австралии, Германии, России и др.).

Выводы. Итак, анализ существующих в зарубежном медиаобразовании концепций показал:

-к «защитному» («протекционистскому», «прививочному» и т.д.) подходу можно отнести как «инъекционную», «идеологическую», так и «эстетическую» теории медиаобразования. Ибо во всех случаях речь идет о том, что педагоги стремятся оградить учащихся от вредного (в том или ином отношении) влияния медиа, включая медиатексты низкого художественного качества. И противопоставить этому влиянию «классические культурные ценности» или лучшие современные произведения - книги, фильмы, телепередачи и т.д. В значительной степени такие подходы можно, наверное, назвать и «дискриминационными» (*discriminatory*), так как во многих случаях деятели медиаобразования, придерживающиеся подобных взглядов, стремятся основывать свою работу на выбранных ими (а не учащимися) медиатекстах. Противники «протекционистских» подходов утверждают, что в центре медиаобразования должна быть личность учащегося, должны учитываться его интересы и вкусы, поэтому надо дать возможность аудитории не только развивать критическое мышление, но и умения отстаивать свои медиапредпочтения [20, 148];

-к «аналитическому» подходу в медиаобразовании можно, вероятно, отнести как теорию формирования критического мышления, так и семиотическую, культурологическую теории. Впрочем, идеологические и эстетические подходы в медиаобразовании также предполагают критический анализ медиатекстов (правда, с иными целями и задачами). Однако мы согласны с К.Тайнер (K. Turner): невозможно быть уверенным, что детальный анализ боевика или приключенческой видеоигры отвечает желаниям, или хотя бы позабавит, к примеру, младших школьников [20, 198];

-бесспорно, «практическая теория» медиаобразования в чистом виде существенно отличается от «протекционистской» или «аналитической». Однако анализ вышеупомянутых теорий показывает, что практические подходы в качестве составной части в том или ином виде присутствуют почти во всех концепциях медиаобразования, что лишний раз свидетельствует о необходимости сбалансированности медиаобразовательного процесса. Конечно, плохо, когда педагог навязывает аудитории свои вкусы, пытаясь развивать личность через общение только с высокими образцами медиакультуры. Но, думается, не лучше выглядит и позиция педагога, тщательно анализирующего на занятиях с учащимися этикетки от консервных банок и телерекламу прохладительных напитков, оправдывая свои действия словами, что в современной науке отсутствуют четкие критерии «хорошего» и «плохого» в художественных вкусах, как, впрочем, и в определении «высокого» и «низкого» качества медиатекстов. В этом смысле мы разделяем точку зрения К.Тайнер – медиаобразование должно дать доступ учащимся к медиасредствам и развивать способности аудитории к анализу, оценке и производству медиатекстов в различных формах [20, 129];

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

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

-получение знаний об истории, структуре, языке и теории медиа (образовательная составляющая);

-развитие восприятия медиатекстов, «чтения» их языка, активизация воображения, зрительной памяти, развитие различных видов мышления (в том числе – критического, логического, творческого, образного,

интуитивного), умений осознанного понимания идей (нравственных, философских проблем и пр.), образов и т.д.;

-развитие креативных практических умений на материале медиа.

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

Наше исследование [27] показало, что медиапедагоги разных стран активно используют различные способы учебной деятельности: «дескриптивный» (пересказ медиатекста, перечисление действующих лиц и событий); «личностный» (описание отношений, эмоций, воспоминаний, которые вызывает медиатекст); «аналитический» (анализ структуры медиатекста, языковых особенностей, точек зрения); «классификационный» (определение места произведения в историческом контексте); «объяснительный» (формирование суждений о медиатексте в целом или о его части); оценочный (заключение о достоинствах медиатекста на основе личностных, нравственных или формальных критериев).

В итоге аудитория не только получает радость от общения с медиакультурой, но и умения интерпретировать медиатекст (анализировать цели автора, устно и письменно обсуждать характеры персонажей и развития сюжета), связать его со своим опытом и опытом других (поставить себя на место персонажа, оценивать факт и мнение, выявить причину и следствие, мотивы, результаты поступков, реальность действия и т.д.). Здесь важны также умения реагировать на произведение (написать рецензию, минисценарий и т.д.), понимать культурное наследие (видеть личную, историческую, национальную, всемирную перспективу и т.д.), приобретать знания (знакомиться с основными видами и жанрами медиакультуры, определить развитие какой-либо темы в различных жанрах, в разные исторические эпохи, изучать стили, приемы, творчество выдающихся мастеров), владеть критериями и методами оценки медиатекста и т.д. Формирование данных умений, бесспорно, способствует пониманию аудиторией места медиакультуры в обществе, так как она связана с социальными, политическими, экономическими, религиозными и интеллектуальными аспектами жизни людей; развитию эстетического сознания (восприятия, вкуса и пр.), творческой индивидуальности учащегося (студента), его гражданской позиции в современном демократическом обществе.

Примечания

1.Barthes, R. (1964). Elements de Semiologie. Communications, 4, 91-135.

2. Bazalgette, C., Bevort, E., Savino, J. (Eds.) (1992) *Media Education Worldwide: UNESCO*, 256 p.
3. Buckingham, D. (ed.) (1990) *Watching Media Learning*. London: Falmer Press.
4. Carlsson, U. & von Feilitzen, C. (Eds.) (1988). *Children and Media Violence*. Goteborg: UNESCO, 387 p.
5. Considine, D., Haley, G.E. (1999). *Visual Messages*. 371 p.
6. Federman, J. (Ed.) (1997). *National Television Violence Study. Vol. 2*. Santa Barbara: Center for Communication and social Policy University of California, 54 p.
7. Fehlman, R. (1999). *Reflections of a Classroom Film Teacher*. In: *Telemidium*. Vol. 45. N 2., 3-5.
8. Feilitzen, C. von & Carlsson, U. (Eds.) (2002). *Children, Young People and Media Globalisation*. Goteborg: NORDICOM, Goteborg University, 262 p.
9. Ferguson, R. (1997). *Moyen de communication de mass, education et democratie/ Revue Educations*. 1997. N 14, 16-20.
10. Gonnet, J. (1997). *Modes et permanences/ Revue Educations*. 1997. N 14, 10-15.
11. Gonnet, J. (2001). *Education aux medias: Les controversies fecondes*. Paris: CNDP, Hachette, 144 p.
12. Hart, A. (1997). *Media Education in the Global Village*. Southampton: Media Education Center.
13. Hart, A. (Ed.) (1998). *Teaching the Media. International Perspectives*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
14. Kubey, R. (Ed.) (1997). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, 484 p.
15. Masterman, L. (1988) *Teaching the Media*. London: Comedia Press.
16. Masterman, L. (1997). *A Rational for Media Education*. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, 15-68.
17. Masterman, L., Mariet, F. (1994). *Media Education in 1990s' Europe*. Strasbourg: Council of Europe, 6-59.
18. Metz, C. (1964). *Le Cinema: Langue ou language? Communication*, N 4, 52-90.
19. Piette, J. & Giroux, L. (1997). *The Theoretical Foundation of Media Education*. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, 89-134.
20. Tyner, K. (1998). *Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 p.
21. Worsnop, C. M. (1994). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Mississauga: Wright Communication, 179 p.
22. Баранов О.А. *Экран становится другом*. - М.: Просвещение, 1979. - 96 с.
23. Гельмонт А.М. *Кино как фактор воспитания//Вестник просвещения*. - 1927. - № 5. - С.9-21.
24. Люблинский П.И. *Кинематограф и дети*. - М.: Право и жизнь, 1925. - 122 с.
25. Пензин С.Н. *Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы*. - Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. - 176 с.
26. Усов Ю.Н. *Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ... д-ра. пед. наук.* - М., 1989.
27. Федоров А.В. *Медиаобразование: история, теория и методика*. - Ростов: Изд-во ЦВВР, 2001. - 708 с.
28. Шариков А.В. *Медиаобразование: мировой и отечественный опыт*. - М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. - 66 с.

2. Медиаобразование в Австралии *

This work was supported by the Research Support Scheme of the Open Society Support Foundation, grant No.: 18/2000.

* Данный текст был также опубликован в журнале «Медиаобразование»:
Федоров А.В. Медиаобразование в Австралии//*Медиаобразование*. 2005. № 1. С.103-106.

Наряду с Канадой и Великобританией, Австралия – один из бесспорных лидеров медиаобразования в современном мире. Изучение медиа предусматривается здесь школьными учебными планами всех австралийских штатов. Деятели медиаобразования в Австралии объединены в профессиональную ассоциацию – АТОМ (Australian Teachers of Media), которая выпускает ежеквартальный журнал “METRO”. АТОМ проводит регулярные конференции, издает книги, выпускает аудиовизуальные учебные пособия и т.д.

Каждый австралийский ребенок обязан учиться в школе до 15 летнего возраста. 70% школьников продолжают свое обучение до 17 лет [7, 191]. При этом медиаобразование (в Австралии также применяется термин ‘Media Studies Viewing’) осуществляется в основном в старших классах, хотя затрагивает и начальную школу. В старших классах существуют автономные курсы под названием ‘Media Studies’, но медиаобразование также интегрировано в такие дисциплины, как «Английский язык», «Искусства», «Технологии» и т.д. Большинство австралийских педагогов верит, что медиаграмотность необходима для учебного процесса, «так как это медиа – средство распространения культуры и источник новых знаний» [1, 187]. Имеется в виду также, что в учебном процессе надо учитывать медиапредпочтения аудитории, понимать важность удовольствия от контакта с медиатекстами [6, 317].

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

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

Направленность медиаобразования в Австралии [9, 32] поначалу была связана с известной моделью Г.Лассуэла (H.Lasswell) («коммуникатор» – «сообщение» – «канал» – «получатель» – «эффект»). Бесспорно, сильное теоретическое влияние на медиаобразование оказало и учение М.Маклюэна (M.McLuhan). Ведь именно он одним из первых стал отстаивать важность медиаграмотности [3, 36] в условиях «глобальной деревни» (global village) [3,

31], в которую, по его мнению, неизбежно должна была превратиться наша планета после мощного и свободного распространения и массового потребления широчайшего спектра медиатекстов в любой точке мира. В некотором смысле медиаобразование было связано и с учением марксистского толка (*ideological approach*) о медиа как агенте социального контроля. Многие педагоги хотели разъяснить учащимся, что медиакультура зависит от политической и экономической поддержки наиболее влиятельных сил в социуме. В 70-х годах в Австралии стал распространяться семиотический подход (*semiotic approach*) [9, 32]. Немало сторонников имел и подход, комбинирующий практику и теорию. На практических занятиях школьники учились пользоваться техническими медиасредствами, писать сценарии (к примеру, сценарии коротких телесюжетов), что, в свою очередь, помогало им лучше понимать медиатексты, созданные профессионалами. В 80-х годах XX века ошутимую поддержку обрела идея «освобождения от идеологии»: то есть медиаобразование должно было помочь учащимся в «демифологизации» идеологической направленности медиатекстов. Здесь, бесспорно, ощущалось влияние британских теорий медиаобразования - в частности, теории «критической автономии» (*critical autonomy approach*) Л.Мастермана (L.Masterman), культурологической концепции (*cultural studies approach*).

Ведущим направлением медиаобразования в современной Австралии все чаще становится изучение вопросов, связанных с ролью медиа в производстве и репроизводстве, в репрезентации различных социальных групп в условиях демократического общества. Медиа рассматривается в широком социокультурном контексте. Глобальная ценность медиаобразования видится австралийским педагогам в том, чтобы «сделать медиаграмотность процессом, развивающимся в течение всей человеческой жизни» [6, 316].

Популярными темами исследований становятся: «Реклама на телевидение и детская аудитория», «Культурные различия и развитие телевидения для детей», «Влияние видеоигр на детскую аудиторию», «Дети и домашние компьютеры», «Молодежная аудитория и Интернет» и др.[2, 4-5].

Вместе с тем в Австралии есть и сторонники художественного медиаобразования (*media as popular art approach*). «Понимание популярной культуры, - пишет П.Гринвей (P.Greenway), - и, возможно, более узкой области - подростковой культуры - весьма существенная часть тематики занятий со школьниками, особенно в медиаобразовании» [1, 188].

Однако большинство деятелей медиаобразования Австралии понимают его в более широком, нежели художественном, контексте. Например, Б.Мак-Махон (B.McMahon) и Р.Куин (R.Quin) [6, 315] предлагают модель медиаобразования, которая предусматривает «контекст» (исходные базовые знания аудитории, совместная работа и активность аудитории), «цели» (обучение), «стратегии» («знания»: работа с текстами, исследования, исходные факты, данные, альтернативные представления, критика и т.д.; «практические задания»: видеосъемка, написание сценария и т.д.; «ценности»: этическое рассмотрение, культурные ожидания, альтернативные точки зрения, моральные

суждения), «итоговые результаты» (умение «читать» медиатекст, анализировать его значимость и ценность и т.д.), «оценку результатов медиаобразования» (ориентация в мире медиакультуры, самостоятельное продолжение медиаобразования в дальнейшем).

В итоге «медиаобразованные учащиеся» должны [6, 316-317]:

- понимать, какие средства используются для создания медиатекстов;
- осознавать связь между выбором специфики изображения (например, в рекламе) и ее соотношением с «целевой аудиторией»;
- уметь проиллюстрировать соответствующими примерами стереотипность медиаобраза (как эти стереотипные образы служат экономическим, социальным интересам отдельных групп общества).

Медиаобразование в Австралии сегодня становится все более разветвленным. Ведущие деятели австралийского медиаобразования все чаще выходят на международный уровень. Благодаря развитию Интернета работы австралийских медиапедагогов распространяются по всему миру.

Примечания

1. Greenaway, P. (1997). Media and Arts Education: A Global View from Australia. In: Kubey, R. (Ed.) Media Literacy in the Information Age. New Brunswick and London: Transaction Publishers, 187-198.
2. International Research Forum on Children and Media (2000). N 9, 4-5.
3. McLuhan, M. (1967). The Gutenberg Galaxy. London: Routledge & Kegan Paul, 294 p.
4. McMahon, B. and Quin, R. (1986). Real Images: Film & Television. Melbourne: Macmillan Company of Australia.
5. McMahon, B. and Quin, R. (1992). Knowledge, Power, and Pleasure: Directions in Media Education. Paper presented to the Second North American Conference on Media Education, Guelph, Ontario.
6. McMahon, B. and Quin, R. (1997). Living with the Tiger: Media Education Issues for the Future. In: Kubey, R. (Ed.). Media Literacy in the Information Age. New Brunswick and London: Transaction Publishers, 307-321.
7. McMahon, B. and Quin, R. (1999). Australian Children and the Media Education, Participation and Enjoyment. In: Children and Media. Image.Education.Participation. Geteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom, 189-203.
8. McMahon, B. and Quin, R. (2000). Media Education or Celebration. *Telemidium. The Journal of Media Literacy*. Vol. 46. N 1, 6-7.
9. Quin, R. and McMahon, B. (1999). Theory and Practice of Media Education. Educating for the Media and the Digital Age. Vienna: Federal Ministry of Education, UNESCO, 31-35.

Лидеры австралийского медиаобразования

Гринэвей, Питер (Peter Greenaway) начинал свою карьеру школьным учителем. С 1973 - работает в Deakin University (Австралия), занимается преподавательской и исследовательской деятельностью в области медиаобразования. Автор многих работ в этой области (в том числе – книги ‘Teaching the Visual Media’). Член исполнительного комитета ассоциации ‘Australian Teachers of Media’.

Куин, Робин (Robyn Quin) – директор школы медиа в Edoth Cowan University (Западная Австралия). Прошла путь от школьной учительницы, консультанта по медиаобразованию до доктора наук, профессора. Автор многих фундаментальных исследований в области медиаобразования. Совместно с Барри Мак-Махоном опубликовала ряд книг, посвященных вопросам медиакультуры и медиаобразования (‘Exploring Image’, ‘Real Images’, ‘Stories and Stereotypes’, ‘Meet the Media’ и др.).

Мак-Махон, Барри (Barrie McMahon) – менеджер отдела учебных программ Министерства образования Западной Австралии. Был школьным учителем, консультантом по медиаобразованию. Совместно с Р.Куин опубликовал несколько книг по проблемам медиа и медиаобразования (‘Exploring Image’, ‘Real Images’, ‘Stories and Stereotypes’, ‘Meet the Media’ и др.).

3. Медиаобразование в Австрии *

* Данный текст был опубликован в журнале «Медиаобразование»:

Федоров А.В. Медиаобразование в Германии, Австрии и Швейцарии//*Медиаобразование*. 2005. № 2. С.97-106.

Медиаобразование официально интегрировано в обязательные дисциплины австрийских начальных и средних школ с 1973 года. Оно получает активную и целенаправленную государственную поддержку - в Министерстве образования Австрии имеется специальный отдел, который занимается проблемами медиапедагогике [2]. Курсы по медиакультуре читаются также в университетах, молодежных медиацентрах, на разного рода семинарах для различных типов аудитории. Эти усилия поддерживаются широким кругом публикаций, специальных журналов, научно-исследовательской деятельностью. Важную роль в распространении медиаобразования в Австрии играет ассоциация AFMK («Движение в поддержку медиакомпетентности»).

Новый образовательный стандарт, предусматривающий интеграцию медиаобразования в школьные дисциплины для учащихся с 6 до 19 лет стал внедряться в Австрии с 1994 года. Медиапедагоги стремятся развивать критическое мышление аудитории, творческие способности учащихся на материале практических упражнений с медиатекстами и т.д. В основном медиаобразовательные занятия охватывают такие темы, как развитие способностей к восприятию, основы визуальной грамотности, медиастереотипизация, язык медиа, влияние медиа на развитие демократических процессов в обществе и т.д. [2, 11-13].

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

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

Примечания

1. Geretschlander, I. Integrative Media Education in Primary School. In: Educating for the Media and the Digital Age. Vienna: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, p.106-109.

2. Education for the Media and Digital Age. Country Reports. Vienna: UNESCO, 1999, 131 p.

Лидеры австрийского медиаобразования

Геретишлагер, Ингрид (Ingrid Geretschlander) – доктор наук, глава Австрийского движения в поддержку медиакомпетентности. Профессор университета, консультант по медиаобразованию взрослых, молодежи и детей, журналист, исследователь в области медиа. Опубликовала десятки статей в педагогической прессе, в основном – на тему медиаобразования. Неоднократно участвовала в научных конференциях.

Крюксэй, Сюзанн (Susanne Krucsay) – глава департамента медиаобразования Министерства образования Австрии, автор многих публикаций на темы медиаобразования, участница ряда международных конференций (в том числе и проводившихся в России).

4. Медиаобразование в Бельгии *

* данный текст впервые опубликован в журнале «Педагогика»:
Федоров А.В. Медиаобразование в Бельгии//Педагогика. 2002. № 1. С. 97-99.

Бельгия – небольшая по площади и населению страна, однако ее влияние на европейском континенте, как известно, велико. Поэтому не удивительно, что именно в Брюсселе расположена штаб-квартира Европейской Ассоциации аудиовизуального медиаобразования.

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

- стимуляция исследований и практических мероприятий, связанных с медиаобразованием;
- осуществление кооперации между различными партнерами в сфере медиа и образования.

При этом имелось в виду, что главными целями медиаобразования должны быть подготовка активной аудитории, умеющей самостоятельно анализировать различные медиатексты, творчески использовать средства массовой коммуникации для развития личности [10, 10-11].

Среди важнейших целей медиаобразования выделяется также формирование у учащихся гражданской ответственности в современном обществе [10, 15]. Это связано в первую очередь с тем, что многие политические группы и партии пытаются (например, в ходе предвыборной борьбы) манипулировать общественным созданием с помощью прессы, радио, Интернета и других средств медиа. Понятно, что гражданин, сознающий себя ответственным членом общества, должен уметь анализировать медиатексты с различной социально-политической ориентацией, уметь обосновать свою собственную позицию по отношению к той или иной информации.

В плане развития интеллектуальных способностей аудитории предусматривается, что «медиаобразованные учащиеся» должны уметь:

- определять категории медиа (виды, жанры и т.д.);
- критически анализировать и сравнивать медиатексты;
- классифицировать жанры и функции медиа, категории медиатекстов;

- оценивать различные виды и жанры медиа и их влияние на язык, технологии, аудиторию средств массовой коммуникации [10, 28];
- квалифицированно использовать информацию (поиск информации, понимание, что медиа – это средство для отражения реальности и воображения и т.д.).

Конечно же, Совет по медиаобразованию создавался не на пустом месте. Еще в 1944 году в Брюсселе была открыта общественная синематека. С 50-х годов XX века стало активно развиваться кинообразование. В 1961 году профессор Католического Левенского университета Дж.М.Петерс (J.M.Peters) в материале, подготовленном для ЮНЕСКО, подчеркивал, что кинообразование помогает учащимся развивать критическое мышление, аналитические способности, эстетическое восприятие, что, бесспорно, обогащает их жизненный опыт, хотя не менее значимыми являются и внеэстетические - социальные, этические и духовные аспекты контакта аудитории с фильмом.

В начале 70-х в Бельгии были созданы инспекционные службы аудиовизуальных средств в образовании, а в 1975 году открылся аудиовизуальный центр в Льеже. В начале 90-х медиаобразование в различных учебных заведениях страны приобрело уже довольно широкое распространение, о чем свидетельствовали тогдашние публикации [2; 4; 5; 12; 14]. Сегодня деятельность бельгийской медиатеки распространяется на 120 городов и населенных пунктов. Речь идет об эффективном использовании в образовательных целях богатой коллекции видеокассет, слайдов, компакт-дисков, CD-ROMов. Эта работа осуществляется в содружестве с ведущими бельгийскими радио/телеканалами.

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

Во время визита в Бельгийский Совет по медиаобразованию в апреле-мае 2001 года я пришел к выводу, что в целом бельгийская концепция медиаобразования испытывает сильное влияние со стороны Великобритании (К.Бэзэлгэт, Дж.Баукер, Э.Харт и др.). К примеру, и в Бельгии [8, 7-8; 10, 33], и в Британии [11, 290] используются одни и те же шесть ключевых понятий медиаобразования: «агентство» (бельгийский вариант – «производитель»), «категория» (в бельгийском варианте – «типология»), «аудитория» (в бельгийском варианте – «публика»), «язык», «технология» и «репрезентация» медиа.

При этом на занятиях медиаобразовательного цикла рассматриваются всевозможные связи между этими категориями [10, 34]. К примеру, при рассмотрении понятия «язык медиа» предусматривается обучение учащихся:

- идентифицировать форму, типичные ситуации, знаки в медиатекстах; трансформировать вид языка (пересказать словами или рисунками аудиовизуальный текст и т.д.);
- понимать язык медиа, уметь читать знаковую систему медиатекста и применять медиатексты для коммуникации;
- использовать различные формы языка для создания собственного медиатекста; конструировать различные повествовательные структуры в медиатексте и т.д.; осознавать двойственность природы мышления, связанного с медиа – синкретичного, ассоциативного, аналитического и рационального [10, 36].

Ключевыми вопросами здесь становятся следующие:

- кто производит медиатекст?
- для кого этот медиатекст предназначен?
- какие средства выражения использованы в медиатексте?
- к какому виду/жанру относится медиатекст?
- какие смыслы он содержит, и как они представлены?
- какие технические средства использованы для создания медиатекста? [1, 6].

Практические задания строятся на основе следующих творческих заданий: создание афиш к медиатекстам, школьных радио/телепередач, анализ медиатекстов разных видов и жанров, фото/видеосъемка с последующим критическим анализом полученных результатов [9, 12-21].

В этом контексте любопытен опыт медиаобразования на материале прессы, который нашел свое практическое применение в специальном издании бельгийских медиапедагогов [6]. Например, учащимся предлагается проанализировать любые три из 15 предложенных ежедневных газет разной социально-политической направленности. А потом - заполнить соответствующие таблицы, в которых необходимо дать характеристику и оценку различным газетным разделам и рубрикам:

- анализ макета газеты [6, 3];
- выделение ключевых тем, жанров в конкретных изданиях [6, 4];
- анализ конкретной газетной статьи, фотографии, интервью, репортажа и т.д. [6, 5-7];

В заключении учащимся предлагается представить свой вариант макета газеты (с обозначением рубрик, определением направленности на определенную аудиторию и пр.).

В последнее время в бельгийском медиаобразовании все большее внимание уделяется Интернету и мультимедийным компьютерным технологиям. Здесь активно используются их интерактивные, гипертекстовые и имитационные возможности [1, 3-4], в частности, при создании школьниками или студентами интернетных сайтов [7, 12].

В Бельгии хорошо понимают, что медиаобразование в школе невозможно без медиаобразования в вузах [8, 69], где студенты изучают спецкурсы по медиаобразованию [8, 75, 81]. На лекциях и на практических занятиях в университетах бельгийские студенты, в том числе – будущие учителя, изучают теорию и историю медиакультуры, ключевые концепции медиаобразования, учатся анализировать и создавать медиатексты (газетные и интернетные статьи, видеофильмы, радио/телепередачи и т.д.).

Помимо национальных организаций, связанных с медиаобразованием, в Бельгии базируются и медиаобразовательные ассоциации международного масштаба. К примеру, в течение нескольких десятилетий активно работала Международная католическая радио/телевизионная ассоциация (UNDA: International Catholic Association for Radio and Television), издававшая регулярный бюллетень [3] и объединявшая медиапедагогов разных стран, приверженных христианским ценностям. В 2002 году эта организация была преобразована во Всемирную католическую медиаассоциацию SIGNIS ('L'Association catholique pour la communication', 'The world Catholic Association for Communication', www.signis.net). В последнее время всё большее влияние приобретает и деятельность Европейской ассоциации аудиовизуального медиаобразования (European Association for Audiovisual Media Education). Глава этой ассоциации – известный бельгийский медиапедагог Дидье Шретер (Didier Schretter) после окончания Брюссельского университета начал активно заниматься проектами, связанными с медиаобразованием школьников и молодежи, руководил образовательным отделом Медицентра. В 1989 году он создал и возглавил Европейскую ассоциацию аудиовизуального медиаобразования (АЕЕМА/ЕААМЕ), в рамках которой были организованы мастер-классы, конференции, публикации педагогических трудов. В 1991 году Д.Шретер одновременно стал директором Брюссельского центра медиаобразования, который тесно сотрудничает с правительством Брюсселя, с бельгийскими министерствами, школами и университетами. В 1996 году он создал специализированную ассоциацию DATANET, связанную с использованием новейших компьютерных технологий в образовательном процессе.

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

- всемерное содействие развитию медиаобразования, исследование процесса его развития;
- убеждение самой широкой аудитории (включая молодежную), политических и экономических руководителей, профессионалов в области средств массовой коммуникации в том, что сегодня медиаобразование является приоритетным;
- подготовка молодежи к квалифицированному использованию новых коммуникационных технологий;
- содействие развитию критического подхода аудитории по отношению к медиа;
- открытие новых возможностей для работы в быстро развивающемся секторе медиа;
- придание постоянного статуса медиаобразованию в Европе;
- обмен информацией о методах медиаобразования, включая создание «европейского банка данных медиаобразовательных материалов», доступного для каждого медиапедагога;
- организация конференций, семинаров, симпозиумов медиапедагогов;
- сотрудничество с различными организациями в области медиа и образования [13, 151-152].

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

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

Примечания

1. Au-dela de la technologie – L'education aux medias et au multimedia. Bruxelles: CEM - Conseil de l'Education aux Medias, 2000, 33 p.
2. Chemin P., Floor M., etc. Des medias `a l'ecole des medias. Bruxelles: FOCEF, Media Animation, Conseil Central, 1993.
3. Educommunication-News/ UNDA: International Catholic Association for Radio and Television. – 2000. – N 50, 12 p.
4. Guide pour l'education aux medias audiovisuels. Bruxelles, 1990.

5. Guide pour l'éducation des enfants aux médias audiovisuels. Bruxelles, 1992.
6. Journal de Board. Bruxelles: CEM, 2001, 16 p.
7. L'école mise @u Net. Bruxelles: CEM - Conseil de l'Education aux Médias, 1999, 33 p.
8. L'Education aux médias – Formation des enseignants `a l'Université' – Pourquoi? Comment? Bruxelles: CEM - Conseil de l'Education aux Médias, 1998, 90 p.
9. L'Education aux médias en 12 questions. Bruxelles: CEM - Conseil de l'Education aux Médias, 1995, 32 p.
10. L'Education `a l'Audiovisuel et aux Médias. Bruxelles: CEM - Conseil de l'Education aux Médias, Fondation Roi Baudouin, 1996, 152 p.
11. Media Literacy in the Information Age/Ed. R. Kubey. – New Brunswick and London: Transaction Publishers, 1997, 484 p.
12. Pour une éducation des jeunes `a l'audiovisuel. Etat des lieux et perspectives: les jeunes et les médias en Belgique francophone. Bruxelles: Fondation Roi Baudouin, 1990.
13. Schretter, D. EAAME/AEEMA: European Association for Media Education// Educating for the Media and the Digital Age. – Vienna: UNESCO, Federal Ministry of Education and Cultural Affairs, 1999, p. 151-154.
14. Telecole. Bruxelles: Fondation Roi Baudouin, 1993.

Лидеры бельгийского медиаобразования

Шелфхаут, Элс (Els Shelfhout) – доктор наук, профессор Гентского университета, медиапедагог. В сферу ее профессиональных интересов входит не только медиаобразование, но и исследование особенностей мультиэтнического обучения. Э.Шелфхаут автор многочисленных публикаций по проблемам медиапедагогики, участница ряда международных научно-исследовательских проектов (включая «Евромедиапроект»).

Шретер, Дидье (Didier Schretter) - глава Европейской ассоциации аудиовизуального медиаобразования (AEEMA/EAAME: European Association for Audiovisual Media Education), медиапедагог. После окончания Брюссельского университета начал активно развивать проекты, связанные с медиаобразованием школьников и молодежи, руководил образовательным отделом Медиацентра. В 1989 году создал Европейскую ассоциацию аудиовизуального медиаобразования, в рамках которой были организованы мастер-классы, конференции, публикации педагогических трудов. В 1991 году Д.Шретер одновременно стал директором Брюссельского центра медиаобразования, который тесно сотрудничает с правительством Брюсселя, с бельгийскими министерствами, школами и университетами. В 1996 году он создал специализированную ассоциацию DATANET, связанную с использованием новейших компьютерных технологий в образовательном процессе. Свободно говорит на фламандском, французском, английском и немецком языках. Неоднократно участвовал в международных конференциях по медиаобразованию. Активно сотрудничает с ЮНЕСКО, образовательными структурами Европейского союза и Совета Европы.

5. Медиаобразование в Великобритании и Ирландии *

* Данный текст был также опубликован в журнале «Медиаобразование»:

Федоров А.В. Медиаобразование в Соединенном Королевстве и Ирландии//*Медиаобразование*. 2006. № 4. С.61-91.

5.1. Краткий исторический очерк и ключевые понятия британского медиаобразования

This work was supported by the Research Support Scheme of the Open Society Support Foundation, grant No.: 18/2000.

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

В Британии существует несколько организаций, занимающихся различными вопросами медиаобразования. Среди них можно выделить Британский киноинститут (British Film Institute – BFI), основанный правительством в 1933 году. В институте есть отдел образования, обладающий уникальной коллекцией книг (41000 экземпляров на 15-ти языках), журналов (145000 номеров из 45 стран мира) и газет (2000000 номеров), так или иначе имеющих отношение к медиакультуре. Отдел образования в течение многих лет проводит конференции и семинары, медиакурсы для учителей, осуществляет масштабные исследования, публикует книги, учебные пособия и методические рекомендации для педагогов. С 1975 года открыт “The English and Media Centre” – независимая некоммерческая образовательная организация. Ее деятельность тоже направлена на развитие медиаобразования в Соединенном Королевстве (магистратура по медиаобразованию в Лондонском университете, семинары, конференции, публикация книг, учебников, пособий, журнала “*English and Media Magazine*”, разработка и выпуск CD-ROMов и т.д.).

В 1996 году в Англии на базе педагогического факультета Саутэмптонского университета (The University Southampton, UK) открылся Центр медиаобразования (Media Education Centre), который возглавил профессор Эндрю Харт (A.Hart). Данный центр стал инициатором широкомасштабных научных исследований, как на британском, так и на международном уровнях. Главными проектами центра (а до этого исследовательской группы Э.Харта) в 90-х годах прошлого века стали исследования «Медиаобразование на уроках английского языка» и «Международные перспективы медиаобразования». Результаты этих исследований нашли воплощение в книгах и статьях [23; 24; 25; 26; 27; 28 и др.], были доложены на конференциях и семинарах, в

том числе и на международном уровне. Центр вот уже несколько лет готовит магистров и докторов наук в области медиаобразования, проводит занятия специализированных курсов. На рубеже XXI века Э.Харт развернул еще одно крупное исследование под названием «Евромедиапроект», целью которого стал анализ современного состояния медиаобразования в европейских странах (одним из участников проекта стал и автор этих строк). К сожалению, внезапная смерть Э.Харта в январе 2002 года не позволила ему завершить руководство исследованием. Итоги европейского медиаобразовательного проекта были подведены рабочей группой исследователей под руководством швейцарского ученого и медиапедагога, профессора Цюрихского университета Д.Сюсса (Daniel Suss).

В 1998 году при патронаже правительственного департамента культуры Британский киноинститут создал Рабочую группу по кинообразованию (Film Education Working Group), которая активно занялась исследовательской деятельностью по кино/медиаобразовательным проблемам [32]. С Британским киноинститутом тесно сотрудничает еще одна влиятельная организация «Film Education», которая занимается программами, связанными с подготовкой методических рекомендаций и пособий для учителей на материале кино и телевидения.

В 30-х годах XX века британское медиаобразование (впрочем, тогда данный термин не употреблялся, речь шла об обучении с применением средств массовой информации – кино, радио, прессы) развивалось в основном согласно «предохранительной», «прививочной» парадигме (*'the inoculative paradigm'*), направленной на противостояние вредному влиянию медиа. В шестидесятые годы, под воздействием французской теории «авторского кинематографа», медиаобразование в Соединенном Королевстве было в основном связано с изучением «медиа как популярной культуры» в лучших ее образцах (*'popular arts paradigm'*). В то же время на развитие медиаобразования в Британии определенное влияние оказали идеи выдающегося канадского исследователя медиакультуры М.Маклюэна (M.McLuhan, 41; 42]. Начиная с 60-х, медиакультура в том или ином виде стала изучаться в большинстве британских университетов.

В 70-х - 80-х годах XX века медиаобразование в Соединенном Королевстве расширилось с созданием новых кинообразовательных курсов для средней школы и позже новых курсов по медиа, которые были включены в экзаменационный список для 16-18-летних учащихся. В связи с развитием семиотических теорий в 70-х годах медиаобразование стало больше ориентироваться на структуралистскую трактовку медиатекстов как знаковых систем (*'representation paradigm'*). Эти направления были

впервые довольно подробно описаны и проанализированы Л.Мастерманом [L.Masterman: 35; 36; 37, 20-32: 51, 22-23].

Размышляя об образовательной парадигме «медиа как популярная культура» ('popular arts paradigm'), основанной на избирательном принципе и ориентации на лучшие произведения искусства, Л.Мастерман справедливо указывает, что «само понятие избирательности имеет двойной смысл. С одной стороны, оно имеет положительное значение – «выбирать лучшее». С другой стороны, оно означает «несправедливое исключение». (...) Этот скрытый за положительным значением, которое почти все мы одобряем, элемент исключения – в данном случае вкусов и интересов большого числа учащихся, - без сомнения, всегда имел широкую практику». (...) Направление избирательного подхода нашло выражение в явном предпочтении художественных и экспериментальных фильмов массовой кинопродукции (и, в конечном счете, кино как средства массовой информации перед телевидением), серьезной газеты – иллюстрированным изданиям, содержательных телепередач, посвященных текущим событиям, и документальных программ – телеиграм и мультфильмам. Другими словами, избирательность в этом случае выражалась в предпочтении «высокоинтеллектуальных», серьезных вкусов учителей в области массовой информации популярной общедоступной продукции, которую с жадностью поглощают ученики. Объект же воздействия – вкусы большинства учеников в области массовой информации, - несмотря на продолжающиеся и по сей день попытки привить детям избирательный подход, остался в прежнем состоянии» [49, 22-23].

На мой взгляд, в этих словах Л.Мастермана дана характеристика не только одной из концепций британского медиаобразования, но и ведущей концепции медиаобразования в России. В самом деле, в течение нескольких десятилетий лидеры российской медиапедагогике – О.А.Баранов, И.В.Вайсфельд, С.Н.Пезин, Ю.М.Рабинович, Ю.Н.Усов и другие разрабатывали теоретические и методические подходы, в большинстве случаев основанные на материале высокохудожественных произведений (преимущественно – игровых фильмов). Что ж, в этом нет ничего удивительного – российская педагогика всегда поощряла изучение в школе и вузе лучших образцов культуры.

Между тем Л.Мастерман считает, что цель формирования у учащихся избирательного подхода на основе неких критериев оценки качества информации помимо всего прочего практически недостижима, так в мире не существует четких и доказательных критериев оценки медиатекстов. «Кажущаяся нам ценной и важной телевизионная хроника может встретить совершенно иную оценку у людей, преследующих другие

цели, у тех, кто придерживается иных политических взглядов, принадлежащих к иным культурам и живет в другом обществе или в другое историческое время» [49, 23]. Так или иначе, нужно будет постоянно сталкиваться с вопросами: «Ценность для кого? Ценность для чего? Ценность, отвечающая каким критериям?» [37, 24]. Вместе с тем, Л.Мастерман не призывает отказаться от рассмотрения проблемы ценности медиатекста вообще. «Мы не утверждаем, - пишет он, - что вопросы художественной ценности не должны иметь места в медиаобразовании. Но мы убеждены, что эти вопросы должны быть отодвинуты из центра педагогического внимания, чтобы облегчить путь к главной цели: развить понимание учащимися медиатекстов, – как и в чьих интересах они создаются, как они организованы, что они означают, как представляют реальность, и как это представление «читается» аудиторией» [37, 25].

Таким образом, медиаобразование по Л.Мастерману – это не процесс оценки произведений медиакультуры, а процесс их исследования: «необходимо, - пишет он, - развивать новые пути диалога, когда и учителя, и учащиеся могли учить чему-то друг друга и быть соисследователями» [37, 45]. Поэтому значительно перспективнее и лучше изучать не шедевры медиакультуры, а поле взаимодействия медиа и человека, то есть медиаобразование «должно быть направлено на развитие у учащихся понимания особенностей функционирования средств массовой информации, использования ими выразительных средств, механизма создания «реальности» и ее осознания аудиторией. Именно «пониманию» с его акцентом на развитие критического мышления по отношению к медиа необходимо придать основное значение» [49, 23]. Однако «цель медиаобразования не просто критическое понимание, но «критическая автономия» [37, 42], то есть способность человека к самостоятельному аргументированному критическому суждению о медиатекстах. К примеру, в последнее время Л.Мастерман все больше пишет об усилении роли медиарекламы в современном обществе и необходимости ее критического анализа на уроках [38, 7].

Отбросив в сторону, как неверные, «прививочный» и «эстетический» подходы, Л.Мастерман [50, 31-32] выдвинул свою медиаобразовательную парадигму, основанную на развитии у учащихся «критического мышления» по отношению к любым медиатекстам. В частности, он выделил четыре важнейших области, достойных изучения:

- авторство, собственность и контроль в области медиа;
- способы достижения эффекта воздействия (то есть способы кодирования информации) медиатекста;
- репрезентация окружающей действительности с помощью медиа;

-аудитория медиа.

При этом, в частности, учитываются разработанные Л.Мастерманом так называемые 18 принципов медиаобразования [51]:

- 1) медиаобразование – это серьезная и важная область, связанная с большинством социальных структур демократического общества;
- 2) центральная концепция медиаобразования - репрезентация. Медиа не отражают реальность, а представляют ее, используя систему знаков и символов. Без этого принципа медиаобразование невозможно;
- 3) медиаобразование это процесс, продолжающийся всю жизнь человека. Однако – учащиеся являются приоритетной аудиторией для медиаобразования;
- 4) цели медиаобразования заключаются не только в воспитании критического мышления, но критической автономии;
- 5) медиаобразование – это исследовательский процесс;
- 6) медиаобразование – актуально и своевременно, оно воплощает выражение «здесь и теперь» в широком идеологическом и историческом контексте;
- 7) ключевые понятия медиаобразования в большей степени аналитические инструменты, чем альтернативное содержание;
- 8) содержание в медиаобразовании означает развитие вариативных аналитических инструментов;
- 9) эффективность медиаобразования может быть оценена двумя критериями: способностью учащихся применить свое критическое мышление в новых ситуациях и количеством обязательств и мотиваций, выраженных ими по отношению к медиа;
- 10) в идеале оценка медиаобразования учащихся – это их самооценка;
- 11) медиаобразование пытается изменить отношения между учителем и учащимися, давая им возможность для размышления и диалога;
- 12) медиаобразование – это, скорее, диалог, чем дискуссия;
- 13) медиаобразование в основном активно и призвано развить более открытых и демократичных педагогов. Короче, медиаобразование – это множество новых путей деятельности и применение их в новых областях;
- 14) медиаобразование направлено на совместное, преимущественно групповое, обучение;
- 15) медиаобразование состоит из «практической критики» и «критической практики»;
- 16) медиаобразование вбирает в себя отношения между родителями, профессионалами в области медиа и педагогами;
- 17) медиаобразование связано с принципом продолжающихся изменений;
- 18) медиаобразование – особая область. Существующие знания не просто передаются учителями или «открываются» учениками. Это предмет

критического исследования и диалога, в ходе которых новые знания активно приобретаются педагогами и учащимися.

Здесь Л.Мастерман выделяет такие ключевые понятия, как «обозначение» («denotation»), «ассоциация» («connotation»), «жанр» («genre»), «селекция» («selection»), «невербальная коммуникация» («nonverbal communication»), «язык медиа» («media language»), «натурализм» («naturalism»), «реализм» («realism»), «аудитория» («audience»), «организация» («institution»), «конструкция» («construction»), «медиавосприятие» («mediation»), «репрезентация» («representation»), «код»/«кодирование»/«декодирование» («code»/«encoding»/«decoding»), «выделение» («segmentation»), «сюжетная структура» («narrative structure»), «источники» («sources»), «идеология» («ideology»), «риторика» («rhetoric»), «рассуждение» («discourse»), «субъективность» («subjectivity») и др.[37, 41-42].

При этом Л.Мастерман полагает, что успешное медиаобразование должно быть обусловлено следующими факторами:

- ясное понимание педагогом целей обучения;
- продуктивное обсуждение этих целей с учащимися, с учетом их собственных комментариев, приоритетов и энтузиазма;
- регулярность проверки, анализа, (а если нужно - и пересмотра) целей занятий [37, 19].

Понимая, что любой процесс обучения должен иметь какие-то показатели оценки, Л.Мастерман предлагает оценивать эффективность медиаобразования «двумя принципиальными критериями:

- способностью учащихся использовать свои знания (критические идеи и принципы) в новых ситуациях;
- уровнем обязательств, интереса и мотивации, которыми обладают учащиеся» [37, 43].

Возможность использования видеотехники и расширение влияния ТВ сделало работу на телематериале базовой для британской модели медиаобразования [10; 13; 29; 33; 34; 46]. Однако медиаобразование вплоть до 80-х годов XX века осуществлялось только в тех школах, где были учителя-энтузиасты, заинтересованные в том, чтобы их ученики могли лучше ориентироваться в мире массовой информации.

Коренные изменения произошли лишь в 1988-1989 годах, когда по инициативе Британского киноинститута (BFI) медиаобразование впервые стало составной частью национальных учебных планов в Англии и Уэльсе. При этом наиболее эффективным путем медиаобразования был признан интеграционный подход. Изучение медиакультуры предусматривалось в рамках такого обязательного предмета начальной и средней школы как «Английский язык» (в основном для возраста с 11 до

16 лет). Впрочем, подразумевалось, что медиакультура станет изучаться и на других уроках (иностранных языков, истории, географии, искусства, музыки, точных наук и т.д.).

Однако вскоре оказалось, что многие учителя отнеслись к нововведениям без особого энтузиазма. Быть может, именно поэтому британское правительство дважды (в 1992 и в 1993 году) делало попытки исключить медиаобразовательные элементы из школьных учебных планов. Так или иначе, к 1993 году позиции медиаобразования в английских школах были ослаблены. В частности, в них игнорировались такие важные ключевые аспекты как «репрезентация», «аудитория» и «агентство». Однако, несмотря на это, в 1995 году 30000 британских школьников выбрали предмет «Медиа» для сдачи экзаменов. Медиатексты стали изучаться «с помощью практических упражнений, дискуссий, исследовательских заданий, поставленных в контекст с реальными функциями медиа в обществе» [27, 21]. Впрочем, в отличие от Канады или Австралии доля изучения медиакультуры в интегрированных занятиях британских школ не слишком высока (к примеру, изучение медиа может занимать по времени лишь одну-две недели за учебный год, более продвинутое изучение медиакультуры происходит в примерно 8% средних школ).

В этой связи один из ведущих британских медиапедагогов Э.Харт (A.Hart) писал, что медиаобразование должно еще более активно внедряться в учебный процесс, так как «новая грамотность потребует, чтобы учащиеся изучали «метаязык», который позволит им говорить о медиа» [27, 21].

В этом же ключе рассуждает и профессор Лондонского университета Д.Букингем (D.Buckingham): «Бесспорно, мы уважаем и ценим стремление учащихся к развлечению и сформировавшиеся у них знания о культуре, но целью образования должно быть также расширение их точки зрения» [14, 9]. Отмечая, какие новые, невероятные прежде интерактивные возможности для практической и аналитической работы открываются перед медиаобразованием в связи с мощным распространением мультимедиа - цифровых технологий в аудиовизуальной, компьютерной сфере, Интернета и т.д. [13, 301], Д.Букингем видит в этом процессе не только плюсы, но и минусы. «Новые цифровые технологии дают своего рода смесь преимуществ и опасностей для медиаобразования. Положительной стороной является то, что теперь в классе можно продуктивно заниматься практической работой. (...) Вы можете сегодня монтировать видеоизображение или полностью создавать его на стандартном компьютере. И это значит, что многие концептуальные вопросы (например, селекции или манипуляции с

изображениями) могут быть изучены более практическим и понятным путем. (...). С другой стороны, такого рода технологии могут потенциально индивидуализировать процесс создания медиапродукции» [14, 10], то есть изолировать человека от социума, «запеленать» его в «мультимедийный информационный кокон» Поэтому Д.Букингом резонно выступает за то, чтобы учащиеся обсуждали медиатексты, поставив их в обширный социокультурный контекст, не отрывались от реальной жизни, а активно участвовали в ней.

К.Бэзэлгэт (С.Базалгетте) выделяет 5 факторов [4, 72-74], которые в значительной степени ограничивают развитие медиаобразования в широком смысле:

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

Существенные различия понимания сути и целей медиаобразования в британской педагогике отмечаются многими исследователями. К примеру, Э.Харт писал, что медиаобразование может быть трактовано весьма широко – от видеосъемок шекспировских пьес – до критического изучения источников информации и аудитории медиа, от неприятия аналитических подходов в пользу творческо-технических - до развития социально направленного обучения [26, 201]. Вот почему для консолидации практических действий медиапедагогов всё большее значение имеет представленная ниже обобщенная схема ключевых понятий медиаобразования, основанная на работах К.Бэзэлгэт (С.Базалгетте) [48], Дж.Баукера (J.Bowker) [6] и Э.Харта (A.Hart) [26, 202]:

**Таб.1. Ключевые понятия медиаобразования в Британии
(по К.Бэзэлгэт, Дж.Баукеру и Э.Харту)**

№	Ключевой вопрос понятия:	Ключевые понятия медиаобразования:
1	Кто передает информацию и почему?	Агентства медиа/Media Agencies
2	Какой это тип текста?	Категории медиа/ Media Categories
3	Как этот текст создан?	Технологии медиа/ Media Technologies
4	Как мы узнаем о том, что этот текст означает?	Языки медиа/Media Languages
5	Кто воспринимает этот текст, и какой смысл из него извлекает?	Аудитории медиа/Media Audiences
6	Как этот текст представляет свою тематику?	Репрезентации медиа/Media Representations

Действительно, вышеуказанные шесть ключевых понятий, бесспорно, более универсальны, чем три десятка несистематизированных терминов, предложенных Л.Мастерманом [37, 41-42]. Ведь ясно, что

«жанр», «реализм», «натурализм» и пр. относятся к общему понятию «категории медиа», а «конструкция» - к понятию «технологии медиа». Однако это вовсе не исключает, что медиапедагог не должен оперировать более широким спектром понятий. К примеру, при рассмотрении «категории медиа» неизбежно пойдет речь о таких понятиях, как «вид медиа» (телевидение, пресса, кинематограф, радио и т.д.) и «жанр медиатекста» (драма, комедия, мелодрама, детектив, репортаж, аналитическая статья и т.д.).

За последние годы в Великобритании издано немало монографий, научных сборников, учебников и пособий [1; 2; 3; 5; 6; 8; 9; 12; 15; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 25; 30; 31; 34; 42; 43; 45; 47 и др.], отражающих современные подходы в теории и методике медиаобразования, некоторые из которых уже переведены на иностранные языки. И хотя в британской медиаобразовательной школе нет единства мнений (самый яркий тому пример – принципиальный конфликт между Л.Мастерманом и К.Бэзэлгэт по поводу теоретических и технологических подходов, разгоревшийся в начале XXI века), она остается одной из самых влиятельных не только в Европе, но и в мире.

Примечания

1. Alvarado, M. and Barrett, O. (Eds.) (1992). *Media Education: An Introduction* (book, workbook, video, audio and slides). London: BFI/OU.
2. Alvarado, M. and Thompson, J.O. (Eds.) *The Media Reader*. London: BFI.
3. Bazalgette, C. (1991). *Media Education*. London: Hodder and Stoughton.
4. Bazalgette, C. (1997). An Agenda of the Second Phase of Media Literacy Development. *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, 69-78.
5. Bazalgette, C. (Ed.) (1989). *Primary Media Education: a Curriculum Statement*. London: BFI.
6. Bowker, J. (Ed.) (1991). *Secondary Media Education: a Curriculum Statement*. London: BFI.
7. Brown, J. (1991). *Television 'Critical Viewing Skills' Education* New Jersey: Lawrence Erlbaum
8. Brumfit, C. J. and Mitchell, R. F. (1989). The Language Classroom as a Focus for Research in Brumfit, C. J. and Mitchell, R. F. (Eds.). *Research in the Language Classroom* Basingstoke: Modern Language Publications/Macmillan.
9. Buckingham, D. (1990). *Watching Media Learning*. London: Falmer.
10. Buckingham, D. (1993a). *Children Talking Television: The Making of Television Literacy*. London: Taylor and Francis.
11. Buckingham, D. (Ed.) (1993b). *Reading Audiences: Young People and the Media*. Manchester: Manchester University Press.
12. Buckingham, D. and Sefton-Green, J. (1994). *Cultural Studies Goes to School: Reading and Teaching Popular Media*. London: Taylor and Francis.
13. Buckingham, D. and Sefton-Green, J. (1997). Multimedia Education: Media Literacy in the Age of Digital Culture. *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, 199-211.
14. Buckingham, D. (1999). Changing Childhoods, Changing Media: New Challenges for Media Education. *Inter Media Education*. N 3, 4-11.
15. Burns, D. and Wall, I. (1990). *Film English Curriculum. Narrative. Characters and Settings. Genre. Audience. Teachers' Notes*. London: Film Education.

16. Butts, D. (1986). *Media Education in Scottish Secondary Schools: A research study 1983-86*. Stirling: University of Stirling.
17. Cooper, G. and Hart, A. (1990). *Understanding the Media: Interview Transcripts*. Southampton: Southampton Media Education Group.
18. Emerson, A. (1993). *Teaching Media in the Primary School*. London: Cassell.
19. *Film Education. Методическое пособие по кинообразованию*: Пер. с англ. – М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1990. – 124 с.
20. Fleming, D. (1993). *Media Teaching*. Oxford: Blackwell.
21. Goodwyn, A. (1992). *English Teaching and Media Education*. Buckingham: Open University.
22. Grahame, J. et al (1993). *The Advertising Pack and Video*. London: English and Media Centre.
23. Hart, A. (1998). *Teaching the Media: International Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
24. Hart, A. (1988). *Making 'The Real World'*. Cambridge: CUP.
25. Hart, A. (1991). *Understanding the Media*. London: Routledge.
26. Hart, A. (1997). Textual Pleasures and Moral Dilemmas: Teaching Media Literacy in England. *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, 199-211.
27. Hart, A. (2000). Probing the New Literature: A Meta-language for Media. *Telemidium, Journal of Media Literacy*. Vol. 46. N 1, 21.
28. Hart, A. and Hackman, S. (1995). *Developing Media in English*. London: Hodder.
29. Kubey, R. (Ed.) (1997) *Media Literacy in the Information Age* New Brunswick: Transaction.
30. Learmonth, J. and Sayer, M. (1996). *A Review of Good Practice in Media Education*. London: BFI.
31. Lusted, D. (Ed.) (1991). *The Media Studies Book*. London: Routledge.
32. *Making Movies Matter. Report of the Film Education Working Group* (1999). London: BFI. 94 p.
33. Masterman, L. (1980). *Teaching about Television*. London: Macmillan.
34. Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Routledge.
35. Masterman, L. (1988). *The Development of Media Education in Europe in the 1980s*. Strasbourg: Council of Europe Press.
36. Masterman, L. (1995). Media Education Worldwide: Objectives, Values and Superhighways. *Media Development*. N 2. Vol. XLII, 6-9.
37. Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, 15-68.
38. Masterman, L. (2000). New Paradigms and Directions. *Telemidium, Journal of Media Literacy*. Vol. 46. N 1, 7.
39. Masterman, L. and Mariet, F. (1994). *Media Education in 1990s' Europe*. Strasbourg: Council of Europe Press.
40. McLuhan, M. (1964) *Understanding Media*. London: Abacus.
41. McLuhan, M. and Fiore, Q. (1967). *The Medium is the Massage*. Harmondsworth: Penguin.
42. *Moving Images in the Classroom. A Secondary Teacher's Guide to Using Film & Television* (2000). London: British Film Institute, English & Media Centre, Film Education, 64 p.
43. Murdock, G. and Phelps, G. (1973). *Mass Media and the Secondary School*. Basingstoke: Macmillan.
44. Murdock, G. Hartmann, P. and Gray, P. (1992) Contextualizing Home Computing: Resources and Practices in Silverstone, R. and Hirsch, E. (Eds.) *Consuming Technologies: Media and Information in Domestic Spaces* London: Routledge, 146-160.
45. O'Connor, M. with Bracken, D. (1992). *Directory of Media Education Resources*. London: Arts Council.
46. Silverstone, R. (1994). *Television and Everyday Life*. London: Routledge.
47. Wollen, T. (Ed. (1991). *Media in English: Classroom Materials for Key Stage 3*. London: BFI.

- 48.Бэзэлгэт К. *Ключевые аспекты медиаобразования*//Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. Москва, 1995. – 51 с.
- 49.Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//*Специалист*. – 1993. - № 4. – С.22-23.
- 50.Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//*Специалист*. – 1993. - № 5. – С.31-32.
- 51.Masterman, L. 18 Principles of Media Education (1998).
<http://www.screen.com/MNET/ENG/MED/CLASS/SUPPORT/MEDIACY/EDEC/MASTERMAN.HTM>

5.2.Конфликт двух лидеров британского медиаобразования: кто прав, кто виноват?

(текст данного параграфа написан совместно с И.А.Каруна)

Как уже отмечалось, по инициативе образовательного отдела Британского киноинститута (British Film Institute – BFI) в 1988-1989 годах медиаобразование впервые стало составной частью национальных учебных планов в Англии и Уэльсе. К.Бэзэлгэт (Cary Bazalgette) - координатор работ по медиаобразованию в Британском киноинституте и одна из главных «архитекторов» становления медиаобразовательной политики Соединенного Королевства на протяжении последних 15 лет - писала тогда, что медиаобразование должно быть «нацелено на создание более активного и критически грамотного, требовательного медиапользователя, который сможет содействовать развитию большего разнообразия спектра медиапродукции» [4, 3]. При этом наиболее эффективным путем развития медиаобразования был признан интеграционный подход. Изучение медиакультуры предусматривалось в рамках обязательного предмета «Английский язык». Однако оказалось, что к середине 90-х годов XX века медиакультура во многих случаях преподавалась весьма поверхностно. На занятиях редко использовались киноматериалы, да и телевизионные передачи тоже далеко не всегда становились темой для обсуждения. В отличие от университетов, медиаобразовательные уроки не имели должного веса в школах, кроме того, не хватало целенаправленной подготовки учителей данного курса (они обучались в ходе реализации школьной программы).

Конечно, было бы несправедливо делать Британский киноинститут «козлом отпущения» за все трудности, которые испытывало медиаобразование в Британии [15, 33], т.к. правительственные реформы, бюрократизм, преобразование национального учебного плана с опорой на традиционные предметы и на централизованную консервативную образовательную политику самым серьезным образом повлияли на этот процесс. К примеру, в 1992-1993 годах британское правительство намеревалось вообще удалить любые ссылки на медиа из учебного плана и отменить занятия по изучению средств массовой коммуникации [8]. Поэтому стратегия Британского киноинститута в области

медиаобразования в известной степени была адаптирована к сложившимся условиям.

Начиная с 1995 года медиапедагоги во главе с лидером исследовательской группы Британского киноинститута К.Мак-Кейбом (Colin MacCabe), начали серьезно анализировать то, чем они занимались, сравнивать медиаобразование и кинообразование. В результате, несмотря на оппозицию департамента образования, Британскому киноинституту удалось снова вернуть разделы, посвященные более детальному изучению кино и телевидения в национальный учебный план. В конечном счете, удалось перенести акцент на медиаграмотность по отношению к медиакультуре в целом (кинематограф и телевидение в сочетании с печатными текстами в обучении навыкам чтения) [14, 5]. Национальный учебный план 1995 года разъяснял: «ученикам необходимо представить огромный спектр медиа, иными словами журналы, газеты, радио и телепередачи, кинофильмы. Им должны быть даны возможности для анализа и оценки материала высокого качества» [10].

В 1999 году вышел в свет отчет кинообразовательной рабочей группы (Film Education Working Group – FEWG) под названием «Создавая содержание фильма» (*Making Movies Matter*). Согласованный по решению правительства с Британским киноинститутом, он стал стратегической рекомендацией в помощь развитию кинообразования в Соединенном Королевстве. Мотивация правительства, по мнению известного британского медиапедагога и исследователя Л.Мастермана (Len Masterman), была, по крайней мере, частично оправданной и экономически выгодной. Создание «кинообразованной» аудитории (при особом внимании к изучению киноязыка) выглядело в качестве серьезного подспорья затянувшемуся восстановлению индустрии английского кинематографа в конце 90-х годов XX века [1, 18]. Таким образом, этот документ стал неким политическим рычагом, открывшим дальнейшие возможности развития исследований Британского киноинститута.

В июне 1999 года К.Бэзэлгэт выступила с докладом на ежегодной конференции Ассоциации по медиаобразованию в Шотландии (The Association for Media Education in Scotland – AMES), в котором содержалась довольно серьезная критика сложившейся в стране системы обучения на материале медиакультуры. Она отметила, что концепция медиаобразования до сих пор выглядит достаточно противоречиво и «легко преобразуется под воздействием правительства и индустрии развлечений», а на материале медиакультуры невозможно «сформировать основу для связной модели обучения» [6, 13-20]. К.Бэзэлгэт настаивала на необходимости пересмотра проекта медиаобразования.

Между тем, Д.Мёрфи (Des Murphy) из Академии в Абердене считает, что сегования К.Бэзэлгэт на аморфность медиаобразовательной концепции преувеличены, так как она «требует такой последовательности и согласованности действий в курсе обучения медиа, которые вряд ли существуют в любой другой дисциплине. Недавние споры о месте устной коммуникации, внутренней оценке и функции медиа в преподавании английского языка предположили, что нет ничего более последовательного, чем курс медиаграмотности. (...) К.Бэзэлгэт наверняка преследует несбыточную мечту о последовательности, которая невозможна в настоящем веке. Говоря о «четырёх фундаментальных искусствах нашего времени» – печати, изображении, звукозаписи и кинематографе, К.Бэзэлгэт упоминает лишь о последнем, как не нашедшем должного места в учебном плане, и преувеличивает степень внедрения в него первых трех...» [16, 13].

На протяжении последних двадцати лет осуществления медиаобразовательных программ Британского киноинститута они встречали определенную критику в педагогических кругах. К примеру, 90-м годам прошлого века присуща полемика по поводу разделения понятий «медиаобразование» и «курсы по обучению медиа». Так, К.Бэзэлгэт проводит четкую «демаркационную» линию между ними, хотя оба понятия, бесспорно, имеют определенное сходство. По мнению Л.Мастермана [15], для поддержания своей точки зрения, К.Бэзэлгэт следует продемонстрировать теоретические различия, существующие между медиаобразованием и курсами по обучению медиа.

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

- преподаватели английского языка являются в основном сторонниками «дискриминационной» («протекционистской», «защитной») парадигмы медиаобразования;
- тематика большинства медиауроков не касается политической сферы;
- на медиауроках слабо проявлены диалоговая форма работы, практическое применение опыта самих учащихся, недостаточна опора на их знания.

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

Однако Э.Харт отмечал и положительные эффекты: «процесс медиаобразования был в значительной степени спонтанным и непоследовательным, (...) но в школах, где проходили курсы по обучению медиа, были достигнуты значительные успехи в результате согласованной внутренней цепи в работе медиапедагогов. (...) Медиаспециалисты оказывали поддержку учителям, преподававшим основы медиакультуры» [13].

Наиболее последовательным и резким критиком медиаобразовательной политики Британского киноинститута и лично К.Бэзэлгэт стал профессор Л.Мастерман. В своей недавней книге [15] он задается вопросом: если движение медиаобразования в Британии недостаточно логично в своем развитии, и если «оно никогда не сможет сформировать основу для последовательной модели обучения», то почему Британский киноинститут поддерживал данное направление на протяжении последних десятилетий? Более того, Л.Мастерман полагает, что Британский киноинститут «должен понести ответственность за просчеты в сфере медиакультуры» [15, 21], которые состоят в политике национального учебного плана, предложенного для медиаобразования и в концептуальной основе медиаобразования, опирающейся на так называемые «ключевые аспекты» (понятия): «агентства медиа» (*'media agencies'*), «категории медиа» (*'media categories'*), «технологии медиа» (*'media technologies'*), «языки медиа» (*'media languages'*), «аудитории медиа» (*'media audiences'*) и «репрезентации медиа» (*'media representations'*).

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

Л.Мастерман рассматривает личность К.Бэзэлгэт и Британский киноинститут как единое целое и предполагает, что суждения первой представляют собой выражение политики последнего. По словам Л.Мастермана, К.Бэзэлгэт «присвоила себе право говорить от имени Британского киноинститута» [15, 2].

В ответ на эти обвинения К.Бэзэлгэт опубликовала «Открытое письмо к Лену Мастерману» [8], в котором последовательно опровергает многие из его критических доводов. В частности, К.Бэзэлгэт поясняет, что, выступая на той или иной конференции в качестве приглашенного частного лица, она «предварительно не подает свой доклад на рассмотрение начальству для одобрения» [8], поэтому может себе позволить выразить свое личное мнение по той или иной образовательной проблеме.

«Я думаю, - пишет К.Бэзэлгэт в открытом письме Л.Мастерману, - что фундаментальное различие между нами - то, что ваша отправная точка отражает интересы медиапедагогов, в то время как моя - интересы учащихся. Другое ключевое различие - то, что вы ученый-исследователь, а я - государственный чиновник. Вы заинтересованы в четкой структуре данной образовательной области (медиаобразования), очерчивая и защищая ее границы, в то время как я должна иметь дело с тем, что может быть фактически достигнуто в реальном мире установленных законом требований и изменяющихся бюджетов. Обе задачи важны, но они находятся в потенциальном конфликте» [8].

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

Бесспорно, модель медиаобразования, основанная на такого рода «ключевых понятиях», не является догмой и может быть усовершенствована. К примеру, Д.Букингэм [9] считает, что дальнейшие исследования должны ответить на следующие важные вопросы:

-в какой степени эта модель является достаточно всесторонней – или ее действительно нелишне уточнить?

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

-как определить уровни компетентности аудитории в результате обучения в рамках данной модели, при каких условиях и как этого достичь?

-что может быть основанием для оценки понимания учащимися этих ключевых понятий (аспектов)? Как можно определить очевидность прогресса в обучении?

-каковы трудности в оценке творческого вклада учащихся в разработку учебных медиатекстов? Как соотносится анализ медиатекстов и изучение практики их создания?

-в какой степени эта концептуальная модель является рациональной? Должны ли теория и методика медиаобразования принять во внимание *эмоциональные* отношения учащихся (различного возраста и социального статуса) с медиа?

-и, может быть, в первую очередь, как вообще медиаобразование учитывает любую дифференциацию (типологию) аудитории?

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

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

Последние методические разработки Британского киноинститута были распространены среди преподавателей в количестве 10 000 копий, при этом анализ обратной связи показал, что 94% педагогов из 155 школ с одобрением отнеслись к базовым принципам медиаобразования, отраженным в издании, 72 % нашли, что это полностью отвечает их потребностям, а 59 % фактически использовали методы, которые были им предложены. 71 % преподавателей высказал интерес к внедрению

методики, разработанной Британским киноинститутом, в курсах географии, истории, искусства и граждановедения [7, 16].

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

Что же касается спектра партнеров Британского киноинститута, то их список включает сотню, в том числе такие организации, как Национальная образовательная стратегия (National Literacy Strategy), Национальная молодежная программа (National Youth Agency), Независимая телевизионная комиссия (The Independent Television Commission), Комиссия по стандартам вещания (The Broadcasting Standards Commission), Британский музей (The British Museum), Лондонский еврейский культурный центр (The London Jewish Cultural Centre), Институт образования (The Institute of Education) при Лондонском университете (University of London), Открытый университет (The Open University) и др. Хотя большинство этих учреждений находится в Лондоне, Британский киноинститут продолжает расширять границы медиаобразовательного сотрудничества в английских регионах, с организацией «Шотландский экран» (Scottish Screen), с кинокомиссией Северной Ирландии (The Northern Ireland Film Commission) и центром медиаобразования в Уэльсе (Media Education Wales), с региональными кинотеатрами и независимыми киноканалами по программам обучения учителей и учащихся [7; 8].

В целом спор двух лидеров британского медиаобразования, думается, нельзя оценить под углом безоговорочной поддержки только одной позиции. В определенной степени Л.Мастерману удалось обнаружить слабые места в медиаобразовательной деятельности Британского киноинститута. Однако его позиция выглядит, во-первых, чрезвычайно резкой и излишне идеологизированной, во-вторых, носит оттенок откровенной личной неприязни к К.Бэзэлгэт, в-третьих, не учитывает специфику работы Британского киноинститута, сам статус которого предполагает приоритетность кинематографа. Напротив, контраргументы К.Бэзэлгэт кажутся нам вполне убедительными и свидетельствуют о разнообразной и эффективной деятельности возглавляемого ею образовательного сектора Британского киноинститута. Другое дело, что эта деятельность, бесспорно, может быть выведена на новый, более высокий уровень, в частности, с опорой на проблемные вопросы, предложенные в докладе Д.Букингэма [9].

Примечания

1. A Bigger Picture (1998). Report of the Film Policy Review Group, The Department of Culture, Media and Sport, p.18.
2. Bazalgette C. (2001). In Search of Real Debate, AMES News, September, p.9.
3. Bazalgette C. (2001). Getting the Message Across: Making Politicians Take Notice of Media Education . In: Italian Association for Media Education and Communication, Rome, p.29.
4. Bazalgette, C. (1989). Primary Media Education: A Curriculum Statement, BFI, p.3.
5. Bazalgette, C. (1999). Making a Real Difference. In: Educating for the Media and the Digital Age, Austrian Ministry of Education and Cultural Affairs and UNESCO, Vienna.
6. Bazalgette, C. (1999). Sabre-Tooth Tigers and Polar Bears. Paper Given to the Association for Media Education in Scotland, Unpublished, p.13, 20.
7. Bazalgette, C. (2002). British Film Institute: Current Education Activities//Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Отв. ред. А.В.Федоров. – М.: Изд-во гос. ун-та управления. - С. 14-19.
8. Bazalgette, C. (2002). Open Letter to Len Masterman (Circular e-mail, May 16, 2002).
9. Buckingham, D. (2002). Media Education: A Global Strategy for Development. Policy Paper for UNESCO. In: Buckingham, D., Frau-Meigs, D., Tornero, J.M. & Artigas, L. (Editors). Youth Media Education. Paris: UNESCO Communication Development Division. CD-ROM.
10. Department for Education (1995). English in the National Curriculum, BFI. Par. 1f.
11. Goodwyn, A. (1992). English Teaching and Media Education, Open University Press, p.117.
12. Hart, A. (1992). Mis-reading English. The English and Media Magazine, N 26. Spring, p.7.
13. Hart, A. (2000). Innovation and Inertia. In: Media Teaching in English, Communications, 25.
14. MacCabe C. (2000). The Institute and the Rising Tide. An Interview with Colin MacCabe: Screen Vol. 41. № 1, Spring 2000, p.5.
15. Masterman, L. (2002) Down Cemetery Road: Why the BFI's Proposals for Moving Image Education are no Good, 106 p.
16. Murphy, D. (2001). Some Observations. AMES News, January 2001, p.13.

5.3.Методика британского медиаобразования

Как уже отмечалось, ведущие британские медиапедагоги убеждены, что с расширением современных цифровых технологий критическое мышление по отношению к кино, видео, телевидению становится неотъемлемой частью грамотности в целом, «поэтому так важны умения создавать и использовать медиатексты» [6, 4]. В связи с этим предлагается педагогическая методика, призванная облегчить британским учителям медиаобразование школьников. Данная методика содержит восемь базовых подходов, основанных на рассмотрении вышеизложенных ключевых понятий медиаобразования [6, 7]:

- “Freeze Frame” («Замораживание кадра»);
- “Sound and Image” («Звук и изображение»);
- “Spot the Shots” («Место и кадр»);
- “Top and Tail” («Начало и конец»)
- Attracting Audiences” («Привлечение аудитории»);
- “Generic Translations” («Видовые трансформации»);
- “Cross-media Comparisons” («Сравнения медиатекстов»);
- “Simulation” («Имитация»).

Методика «Замораживания кадра» заключается в том, что учитель с помощью кнопки «Стоп» останавливает изображение видеоленты, и учащиеся пытаются анализировать композицию, освещение, цвет, ракурс в кадре и т.д. Таким образом, достигается педагогическая цель: ученики понимают, что каждый элемент визуального образа имеет свое значение.

Методика этапа «Звук и изображение» построена на том, что педагог закрывает экран монитора, и учащиеся слышат только звуковую дорожку медиатекста. После чего им предстоит угадать содержание, жанр, стиль предложенного фрагмента, попытаться подумать над тем, какими еще могут быть варианты музыкального и шумового сопровождения в этом медиатексте. Здесь учащиеся на практике понимают важность и особенности звукового решения фильма или телепередачи.

Методика «Места и кадра» рассчитана на итоговое понимание учащимися того, что каждый кадр несет определенную информацию, что существует монтажный ритм кадров и т.п. То есть здесь снова изучается язык медиа.

Методика «Начала и конца» предусматривает просмотр учащимися начальных/заключительных титров/кадров медиатекста, по которым они должны определить/угадать жанр произведения, поразмышлять над тем, кто является его автором, собственником произведения и т.д.

Методика изучения механизмов «Привлечения аудитории» рассчитана на то, что учащиеся смогут собрать пакет различного рода информации по медиакультуре (рецензии, рекламу, фотографии, саундтреки и т.д.), на основании которой можно подготовить групповую «презентацию» того или иного медиатекста или составить коллаж на его тему. И все это ради того, чтобы понять причины успеха медиатекста у аудитории.

Методика «Видовых трансформаций» развивает у учащихся умения «перевода» медиатекстов из одного вида в другой (то есть из литературного текста в экранный и наоборот, из газетного - в стихотворный и т.д.).

Методика «Сравнения медиатекстов» заключается в том, что учащимся предлагается сопоставить два фрагмента разных произведений, предназначенных для различных аудиторий. К примеру, нужно сравнить ключевые эпизоды литературного текста и двух его экранизаций. Или сопоставить трактовки одной и той же темы в художественной и документальной форме.

Что касается методики «Имитации», то она рассчитана на то, что учащиеся будут разыгрывать роли продюсеров/авторов медиатекста, модифицируя его для различных возрастных групп, критикуя его с

различных точек зрения, пытаюсь «продать» различным телеканалам и прокатным фирмам и т.д.

Как мы видим, в целом данная методика полностью соответствует теории о шести ключевых понятиях медиаобразования, среди сторонников которой - К.Бэзэлгэт (Cary Bazalgette), Э.Харт (Andrew Hart) и многие другие британские медиапедагоги.

При этом предметом медиаобразования является система медиа и ее функционирование в обществе, взаимодействие с человеком, язык медиа и его использование. В качестве целей выделяются: формирование культуры взаимодействия с медиа, развитие восприятия различных видов информации, умений анализа и интерпретации медиатекста, формирование критического мышления, обучение различным формам самовыражения при помощи медиа, развитие творческих способностей в области медиа.

Понимание термина «агентство»/’agency’ (в смысле источника медиаинформации и людей, которые владеют, создают и распространяют медиатексты) дошкольниками «может показаться далеко отстоящим от понимания шестнадцатилетних, но важно видеть связь между ними. Каждый человек сознает, что любые тексты не возникают сами по себе, но создаются – даже, если они не знают, кем и для чего. В разговоре детей по поводу медиа часто звучат такие фразы, как «Они сделали это так, потому что...», или «Они никогда не показывают ...». Таким образом, дети в самом раннем возрасте используют понятие «агентство», правда, заменяя его абстрактным термином «они», чтобы «указать на существующие «за кулисами» медиатекстов сферы влияния» [7, 19].

Естественно, теория медиаобразования как формирования критического мышления (как, впрочем, и культурологическая) предполагает, что учащиеся старшего возраста должны стремиться к пониманию более сложных вопросов – таких, как давление государственной системы, в той или иной степени влияющей на медиа, цензура (в частности, возрастные ограничения при продаже, прокате и демонстрации медиатекстов), разделение функций в медиапроизводстве, источники финансирования медиапродукции и т.д. Однако так или иначе, ключевым здесь будет понимание разницы в смысле медиатекста в зависимости от того, каким «агентством» он создан (например, на деньги создателя «Звездных войн» Джорджа Лукаса, ООН или фирмы, производящей жевательную резинку). Многие британские педагоги в этом смысле хорошим результатом учебных занятий считают не простое запоминание информации школьниками, но их умения задавать «ключевые» вопросы (key questions). Например: «Взгляды какой телекомпании отражает такой-то ведущий теленовостей?», «Почему

такая-то книга выпущена маленьким тиражом, а такая-то – большим?», «Почему режиссер А. получил в Голливуде 300 миллионов долларов на съемки фильма, а режиссер В. всегда работает с относительно малым бюджетом?» и т.д. Нельзя не согласиться с К.Бэзэлгэт [7, 20] – прогресс в усвоении материала, построенного вокруг такого ключевого понятия медиаобразования, как «агентство»/’agency’, скорее всего, будет характеризоваться постепенным углублением понимания, что на окончательный вариант медиатекста могут оказать влияние многие переменные факторы, а эти факторы, в свою очередь, влияют друг на друга весьма сложными путями. И что пути эти бывают часто «непрозрачными», скрытыми от посторонних глаз и, следовательно, как правило, не могут быть до конца исследованы со стороны аудитории.

Надо сказать, что в методике культурологической парадигмы медиаобразования, как и в методике развития «критического мышления» эффективно используются «практические подходы» (‘practical approaches’). В частности, ключевым понятием «агентство» учащиеся овладевают в процессе собственной практической деятельности – моделирования «агентства». Скажем, образуются группы «финансистов», составителей графиков «медиапроизводства», «редакторов», «цензоров» и т.д., которые планируют выпуск школьного журнала или телепередачи. Естественно, ключевые понятия медиаобразования не находятся в вакууме, они связаны друг с другом. Поэтому, к примеру, проблемы проката, тиражирования и цензуры могут (и должны) рассматриваться на занятиях, посвященных ключевому понятию «аудитория». Точно также как в процессе практического создания медиатекста учащимися могут возникнуть проблемы, связанные с понятием «языка медиа»/’media language’ («ракурс», «монтаж», «план» и т.д.).

В своей методической работе британские педагоги успешно используют и другой ключевой термин медиаобразования – «категория» (‘category’). Анализ научных исследований в области медиа [1: 2: 3; 4; 5; 6 и др.] показывает, что существует несколько способов определения категории медиатекста. К примеру, это может быть видовая (документальные, игровые, научно-популярные и т.д. произведения) или жанровая категория медиатекста (репортаж, портрет, интервью, комедия, драма и т.д.). «Но суть, главное в «категории», как ключевом понятии медиаобразования, не сводится к тому, чтобы просто по-разному обозначить тексты. Главное, понять, как категории медиа определяют связанные с текстами ожидания и тем самым оказывают влияние на то, как их понимают (...). Разделение медиатекстов по категориям может стать, таким образом, методом развития представлений учащихся о том, как понимают тексты и как (и зачем!) они создаются. Установление и

обсуждение категорий раскрывает каркас законов и условностей, которые и служат категориям опорой. (...) Ученики могут выбирать, использовать и, вероятно, ломать формальные элементы и условности, которые характеризуют специфические категории. Поэтому термин «категория» служит мощным методом организации мышления, а стало быть – развития идей и в ходе производства, и в ходе анализа» [50, 23-25]. Например, популярный американский сериал «Звездные войны» ('Star Wars') отличается от другого американского сериала «Звездный путь» ('Star Track') по сюжету, составу съемочной группы, уровню спецэффектов и т.д., однако оба они относятся к одной и той же категории – игрового кинематографа фантастического жанра. Хотя, безусловно, может наблюдаться и процесс взаимопроникновения, синтеза видов и жанров, нарушающих четкость определения «категории» (к примеру, в знаменитом фильме американского режиссера Роберта Земекиса «Кто подставил кролика Роджера?»/'Who Framed Roger Rabbit?'(1988) синтезированы игровой и анимационный виды киноискусства).

Термин «категория» связан с другими ключевыми понятиями медиаобразования, например, с «агентством»/'agency' (создатели медиатекста должны четко представлять себе его функции) или «аудитория»/'audience' (человек, не умеющий верно определить категорию конкретного медиатекста не в состоянии его грамотно проанализировать, как, впрочем, не может осуществить его эффективный прокат или продажу).

Ключевое понятие «технология» ('technology') не менее важно для современной методики медиаобразования, так как всякое технологическое решение сказывается на результате любой работы. К технологии медиа могут относиться любые инструменты и материалы, с помощью которых выражается не только форма, но и смысл, идея медиатекста – от элементарных (карандаш, краски, до сложных – видеокамера, видеомэганитофон, компьютер). При этом даже самый простой практический опыт создания медиатекста открывает учащимся огромную значимость технологии и оборудования. «Технологии медиа могут играть самую важную роль в определении не только значения (смысла) текста, но и того, на кого текст должен быть рассчитан. Технические возможности, ограничения и решения всегда могут выдвинуть перед нами такие вопросы, как «Кому и какая технология доступна?», «Как она используется?», «Какое влияние оказывают данные технологии на конечный результат?» [7, 28].

Британские медиапедагоги проводят практические занятия, направленные на обучение школьников созданию своими силами небольшого медиатекста (школьной газеты, передачи для школьного

телевидения, короткого видеофильма и т.д.). При этом происходит соответствующее «ролевое» распределение на «режиссеров», «операторов», «актеров», «ведущих», «репортеров», «колумнистов» и т.д. Кстати, такие практические подходы предлагаются и российскими деятелями медиаобразования (Ю.И.Божков, А.В.Спичкин, А.В.Федоров, А.В.Шарикив и др.).

Вновь обращаясь к связям различных ключевых понятий медиаобразования, отметим, что «технология» связана с «аудиторией» (проблема выбора той или иной технологии создания медиатекста, рассчитанного на ту или иную аудиторию), «агентством» (проблема стоимости той или иной технологии), «языком медиа» (нельзя создавать медиатекст, не задумываясь о проблемах его языка) и др.

Ключевое понятие «Язык медиа»/’media language’ предполагает, что «медиаобразование стремится развивать знания тех способов, с помощью которых медиатексты выражают свою идею, а также развивать эти знания, совершенствуя умения текстуального анализа, которые могут прилагаться к неподвижным или движущимся образам, записанным на носитель звукам или к любой комбинации вышеназванного. В критической работе это, как правило, делается с помощью анализа отдельных образов или коротких фрагментов аудиовизуального текста, предлагая детальный отчет о том, что в действительности видно и слышно – до того, как перейти к интерпретирующим комментариям и выражению своей реакции» [7, 31]. Здесь культурологические и эстетические подходы в медиаобразовании (как и подход, ориентированный на формирование «критического мышления») перекликаются с «семиотической» теорией и методикой медиаобразования, предполагающей чтение и анализ медиатекста, как синтеза знаков и символов, «кодов».

Надо признать, что по отношению к понятию «язык медиа» обнаруживается единство подходов западных (К.Бэзэлгэт, Э.Харт и др.) и российских медиапедагогов (Ю.Н.Усов, С.Н.Пензин, О.А.Баранов и др.) – и те, и другие на начальном этапе анализа медиатекстов предлагают учащимся сконцентрироваться на внимательном восприятии аудиовизуальных образов, на описании их характерных особенностей. Аудитория учится понимать условные «коды» медиатекстов (к примеру, становятся «прозрачными» следующие «коды»: объекты и явления в фильме могут быть увидены якобы глазами персонажа, а каждая телепередача имеет свою, как правило, постоянную заставку). И только после этого осуществляется плавный переход к интерпретации и оценке медиатекста.

Здесь также практикуются учебные «игры» практического содержания – кадрирование изображений и фотографий (изучение

системы планов), съемки видеокамерой под различными углами (изучение понятия «ракурс») и т.д. В итоге понимание учащимися языка медиа включает «более сложные идеи о том, как определенные наборы смыслов могут быть закодированы: каким образом можно обозначить изменения времени и места действия в медиатекстах, или как могут быть показаны типичные характеры и ситуации» [7, 36]. Например, каков «код» изображения «плохих парней», а какой – «Золушки» или «Супермена». Или, в качестве, более сложного варианта – как нарушаются или разрушаются стандартные «коды» медиатекста в пародии или в «экспериментальном авангарде», как обыгрываются в постмодернистской стилизации традиционные «коды» классических медиатекстов.

Тут, наверное, можно покритиковать педагогическую методику, ориентированную только на формирование критического мышления по отношению к медиаманипуляциям (или, например, - на «удовлетворение потребностей» аудитории в предпочитаемых ею стандартных, наиболее распространенных видах и жанрах медиа), за очевидное сужение спектра возможностей медиаобразования.

Некоторые теории медиаобразования (к примеру, «практическое» медиаобразование) игнорируют такое ключевое понятие медиаобразования, как «аудитория», как, впрочем, и вопросы, возникающие в процессе ее изучения: «Как «агентство» определяет аудиторию для медиатекста?», «Каким способом «агентство» обращается к аудитории?», «Может ли «агентство» «создавать» свою аудиторию?», «На какую аудиторию рассчитан тот или иной медиатекст?», «Когда и как чаще всего аудитория получает медиатексты?», «Как аудитория воспринимает и оценивает медиатексты?», «Какое удовлетворение (компенсацию) может (рассчитывает) получить та или иная аудитория от того или иного медиатекста?», «Какова типология восприятия и оценки медиатекстов аудиторией?», «Каковы причины массового успеха (отсутствия массового успеха) конкретного медиатекста у аудитории?» и т.д.

Следует отметить, что подлинный интерес к понятию «аудитория»/'audience' возник в британском медиаобразовании лишь в 80-е годы. До того сторонники «протекционистской, инъекционной» ('inoculatory approach') теории медиаобразования, вообще, думали, что медиа имеет прямое воздействие на поведение и взгляды якобы однородной (в основном детской) аудитории, а другие медиапедагоги опрометчиво полагали, что проблемы аудитории – это проблемы социологии и психологии, но не тема для учебных занятий на материале медиа.

Сторонники культурологической теории медиаобразования ('cultural study approach'), на наш взгляд, совершенно справедливо считают, что «аудитория учится медиаязыкам, применяет те или иные категории, выносит суждение о манере преподнесения информации» (7, 39). Школьная аудитория, даже одного возраста, тоже весьма дифференцирована по интересам и степени подготовленности к любой деятельности. Здесь играют роль такие факторы, как наследственность, макро/микросреда, предыдущий опыт воспитания и образования. Следовательно, восприятие учащихся одного и того же класса также неоднородно. Кроме того, практический опыт показывает, что аудитория во многих случаях склонна к конформизму восприятия и оценки медиатекста. Отсюда просмотр одного и того же медиатекста в одиночестве, в компании сверстников, с родителями, в классе с учителем может вызывать разные реакции у одних и тех же детей и подростков. Вот почему, методика работы с ключевым понятием «аудитория» предполагает начинать занятие именно с обсуждения подобных ситуаций. Рекомендуются также коллективные обсуждения медиаработ самих учащихся – любительских фотографий, видеосюжетов, рекламных плакатов, газет и т.д.

Прогресс в усвоении материала, связанного с понятием «аудитория», проявится тогда, когда «учащиеся обретут способность обсуждать диапазон и разнообразие реакций аудитории, а также связанные с ними проблемы вкуса, соответствия, законов и кодов практической деятельности, цензуры и правовые вопросы. Всё это можно исследовать посредством практической и критической работы. На более продвинутом уровне учащиеся могут изучать теории о воздействии медиа на аудиторию, а также то, как аудитория принимает, обсуждает или отвергает всё то, что распространяют «агентства». Изучение «аудитории» помогает учащимся тщательно рассматривать предположения о влиянии медиа, которые, как правило, характерны для общественных споров. Изучая опыт восприятия своих собственных и созданных другими текстов, они должны обрести способность с большей уверенностью изучать и вырабатывать свои собственные ценности и отношения» (7, 41).

Методика изучения ключевого понятия «репрезентация»/'representation' предполагает, что медиатексты по-разному соотносятся с действительностью, они не являются ее зеркальным отражением, а создают свои версии «виртуальной реальности». Изучение этого понятия находится в тесной связи с такими понятиями как «агентство», «аудитория», «язык медиа», «категория» и «технология», так как на каждом уровне производственных решений «агентства» нужно отобрать, включить или исключить материал в связи с

«категорией» и «технологией». Это решение оказывает влияние на то, каким языком излагается медиатекст, и как его понимает аудитория. При этом каждый из этих аспектов оказывает влияние на репрезентацию медиатекста.

Выделяя из этой схемы процесс взаимоотношения медиатекста, реальности и ее репрезентации, британские педагоги на уроках по медиаобразованию анализируют следующие вопросы: «Какие решения принимаются агентством в связи с отношением реального мира и медиатекста?», «К какому мнению приходит аудитория по поводу отношений реального мира и медиатекста?». Таким образом, рассматриваются проблемы репрезентации реальности со стороны агентства и ее трактовки со стороны аудитории.

Особый интерес представляет группа методов, направленных на развитие творческого и критического мышления аудитории. К примеру, практические занятия по созданию медиатекстов (с опорой на понятия «агентство», «категория», «язык», «технология», «аудитория», «репрезентация»), проблемный анализ содержания медиатекстов (с опорой на понятия «категория», «язык», «технология»), изучение проблемных ситуаций, связанных с производством («агентство» и др.), распространением и восприятием («аудитория», «репрезентация»), моделирование ситуации или процесса («агентство», «технология», «аудитория» и др.) с помощью, к примеру, ролевой игры и др. [1; 2; 4 и др.].

К примеру, учащимся предлагаются творческие задания:

- составление ассоциативного ряда к категориям «фильм», «роман», «пьеса», «телепередача» (к изучению понятия «категория»);
- сравнение двух кадров (двух фотографий, рисунков), где одна и та же сцена изображена в различных ракурсах. Размышление над тем, как изменение ракурса влияет на наше восприятие, на понимание отношения персонажей медиатекста друг к другу (к изучению понятий «категория», «язык», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
- анализ кадра (фотографии, плаката, рекламного постера) с точки зрения того, что там происходит. Изготовление вырезок фигур или предметов, изображенных на фотографии или плакате. Разные варианты расположения этих вырезок в «кадре». Размышление над тем, изменились ли отношения персонажей и предметов после такой перестановки. Сравнение результатов данной работы с результатами работы других учащихся (к изучению понятий «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);
- придумывание продолжения к той или иной ситуации, содержащейся в медиатексте (к изучению понятий «категория», «язык», «репрезентация»);

-чтение короткого рассказа. Размышление над тем, что в нем можно снять, а что невозможно. Если необходимо, изменения в сюжете или деталях рассказа для лучшей его экранизации (к изучению понятий «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);

-моделирование сюжетных стереотипов, исходя из того, что структура фабул многих медиатекстов похожа: нам представляют героя/героиню, мир в котором живут персонажи. Целостность этого мира нарушена или изменена, и герой/героиня должны восстановить его целостность (к изучению понятий «категория», «язык», «технология», «репрезентация») [см. схемы структуры сюжетных стереотипов в медиатекстах разных жанров в таб. 1-3].

Таблица 1. Базовая структура сюжетных стереотипов в медиатексте

герой/героиня	фактор изменений	проблема	поиски проблемы	решения	возврат стабильности	к
---------------	------------------	----------	-----------------	---------	----------------------	---

Таблица 2. Структура сюжетных стереотипов детективного жанра

полицейский/ преступник	фактор изменений: ограбление/ убийство	проблема: нарушение закона	поиски проблемы: расследование, преследование преступника	решения	возврат стабильности: полицейский ловит/убивает преступника	к
----------------------------	----------------------------------------------	----------------------------------	--------------------------------------------------------------------	---------	----------------------------------------------------------------------	---

Таблица 3. Структура сюжетных стереотипов мелодраматического жанра

парень/ девушка	фактор изменений: парень встречает девушку	проблема: мезальянс, ревность, болезнь	поиски проблемы: борьба парня/девушки за свою любовь	решения	возврат стабильности: свадьба/ любовная гармония	к
--------------------	-----------------------------------------------------	-------------------------------------------------	------------------------------------------------------------	---------	--------------------------------------------------------	---

-ознакомление с первым (или финальным) эпизодом медиатекста с последующей попыткой предсказать дальнейшие (предыдущие) события. Разбивка медиатекста на крупные блоки-карточки. Попытка переставить местами эти блоки, а, следовательно, изменить ход развития событий (к изучению понятий «язык», «категория», «репрезентация»);

-подготовка серии из десяти-двенадцати кадров, которая могла бы быть взята за основу для съемки сцены драки, например, в вестерне (с опорой на различные виды кадрирования – общий план, крупный план, деталь и т.д.) (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);

-чтение сценарной строки (к примеру: «он сидит около костра и читает письмо, затем бросает его в огонь»). Подготовка (с использованием покадровых листов) серии кадров «экранизации» этой сценарной строки (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);

- съемка короткого видеосюжета (длительность: 1-3 мин.) «Игра в шахматы» или «Перемена в классе» с использованием различных способов съемки (к понятиям «категория», «язык», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
- прослушивание отрывков из фонограммы к медиатекстам и попытка определения, из какого вида и жанра медиатекстов они взяты (к понятиям «категория», «язык», «репрезентация»);
- просмотр неозвученного отрывка экранного медиатекста. Разработка своего плана звуковой дорожки для данного фрагмента (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);
- работа с жанровыми стереотипами (сюжетными схемами, типичными ситуациями, персонажами, мимикой и жестами, одеждой, предметами, местом действия и т.д.): аудитории предлагается заполнить таб. 4 и 5 (к понятиям «категория», «язык», «технология», «агентство», «репрезентация», «аудитория»);

Таблица 4. Типичные жанровые стереотипы в медиатексте

жанры:	типичные персонажи, актеры:	типичная обстановка: предметы, место действия, исторический период:	типичная одежда персонажей:	типичные ситуации:	типичная сюжетная схема:	типичные приемы изображения действия и персонажей:
вестерн						
гангстерская драма						
фильм ужасов						
мелодрама						
комедия						

Таблица 5. Конкретное проявление жанровых стереотипов в медиатексте

	название/жанр	название/жанр	название/жанра	название/жанр
фабула				
ситуации				
персонажи				
язык персонажей				
одежда персонажей				
типичные диалоги				
начальный эпизод				
финальный эпизод				
историческая обстановка				
бытовая обстановка				
стиль				

- чтение списка названий различных медиатекстов (предполагается, что данные тексты еще не известны аудитории). Попытка (судя только по названиям) определения жанра и сюжетной схемы текста (к понятиям «категория», «язык», «аудитория», «репрезентация»);

- разработка рекламной кампании медиатекста – составление сценариев теле/радиорекламы, афиш (например, создание рекламных афиш с помощью коллажа из журнальных вырезок) и т.д. (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
- составление программ теле/радиопередач для разного рода каналов с учетом времени выхода в эфир, аудитории, конкурентной способности (к понятиям «категория», «агентство», «аудитория», «репрезентация»);
- составление заявки на медиатекст определенного вида и жанра (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
- подготовка десятиминутного выпуска теле/радионовостей (отбор информации, интервью, написание текстов, соединение, чтение, запись материала на аудио/видеомагнитофон и т.д.) (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
- подготовка макета газеты (журнала) (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
- монтаж отдельных кусков медиаматериала (фотографий, видеосцен, рисунков и т.д.). Анализ полученных результатов с точки зрения выразительных средств медиа (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
- разработка минисценария медиатекста (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
- изучение списка самых популярных фильмов/телепередач за несколько последних лет/десятилетий. Обоснование своих версий того, почему именно эти медиатексты имели успех у аудитории в то или иное время, в той или иной социокультурной ситуации (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
- заполнение таблицы 6. Попытка обоснования своих ответов. Пересказ сюжета с изменением женских и мужских ролей, стиля жизни персонажей и т.д. (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация», «аудитория»).

Таблица 6. «Типичность изображения людей, предметов и явлений в медиатексте Н.»

категория:	описание репрезентации данной категории в медиатексте:	типичность данной репрезентации:
мужской характер		да/нет
женский характер		да/нет
семья		да/нет
место работы		да/нет
жилище		да/нет
стиль жизни		да/нет

-составление списка актеров, актрис, телеведущих, которых на данный момент можно считать звездами. Составление пронумерованного списка фильмов, в которых играл/а данный/ая актер/актриса. Занесение каждого фильма в сетку таблиц 7 и 8, с расположением названий фильмов на линии и в том месте, где, персонаж лучше всего характеризуется определенным качеством (к понятиям «категория», «язык», «репрезентация»).

Таблица 7. Характеристика актера-звезды в различных ролях и фильмах

№	Качества персонажа:	Название фильмов, сериалов с участием актера-звезды:									
		Фильм № 1	Фильм № 2	Фильм № 3	Фильм № 4	Фильм № 5	Фильм № 6	Фильм № 7	Фильм № 8	Фильм № 9	Фильм № 10
1	нежный, мягкий										
2	жесткий										
3	интеллектуал										
4	боец										
5	романтик										
6	бунтарь										
7	одиночка										
8	скрытный										
9	дружелюбный										
10	моралист										

Таблица 8. Характеристика актрисы-звезды в различных ролях и фильмах:

№	Качества персонажа:	Название фильмов, сериалов с участием актрисы-звезды:									
		Фильм № 1	Фильм № 2	Фильм № 3	Фильм № 4	Фильм № 5	Фильм № 6	Фильм № 7	Фильм № 8	Фильм № 9	Фильм № 10
1	нежная, мягкая										
2	жесткая										
3	интеллектуалка										
4	женственная, сексуальная										
5	романтичная										
6	мать										
7	независимая										
8	скрытная										
9	дружелюбная										
10	моралистка										

-анализ рекламных афиш медиатекстов (визуальная и письменная информация, самая важная часть данной информации, указания на жанр медиатекста, композиция афиши). Составление прогноза успеха того или иного рекламируемого медиатекста у аудитории (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

-анализ объема медиатекста (газеты, телепередачи), выделенного на изображение (фотографии, рисунки и т.д.) или рекламные материалы, и объема для вербальных текстов (статей, диалогов и т.д.) (к понятиям

«категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»). Последующее определение типа медиатекста (вид, жанр, способ и регион распространения и пр.);

-анализ медиатекста на историческую тему, основанного на документальных фактах. Изучение страноведческих, политических и исторических материалов, касающихся данной темы и данного периода времени. Сравнение изученных материалов с изображением исторических событий в медиатексте (образ страны, народа, расы, национальности, социального строя, политического управления, системы правосудия, образования, трудовой деятельности и т.д.) (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «аудитория», «репрезентация»);

-сравнение нескольких точек зрения (к примеру, профессиональных журналистов, искусствоведов) о событиях, отраженных в медиатексте и о самом медиатексте (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);

-исследование ситуации, связанной с закрытием или запрещением того или иного источника медиаинформации (газеты, журнала, передачи, фильма), с политической медиакомпанией за/против того или иного политического деятеля (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

-выбор тезиса, с точки зрения учащегося, верно отражающего точку зрения создателей того или иного медиатекста, из нескольких предложенных педагогом (к понятиям «категория», «язык», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

-расположение предложенных педагогом тезисов в порядке их значимости для понимания и описания конкретного медиатекста (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);

-описание и анализ конкретного эпизода из медиатекста, включая обоснование поступков и слов персонажей, изобразительный ряд и т.д. (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);

-выделение «ритмических блоков» в медиатекстах «романного характера» (к примеру, «Лоуренс Аравийский», «Клеопатра») – с учетом того, что ритм в медиатекстах часто проявляется в том, что эпические сцены уравниваются камерными и интимными (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);

-подбор жанровых и тематических аналогов к конкретному медиатексту. Подбор медиатекста с аналогичной авторской идеей (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);

-сравнение результатов выполнения индивидуальных и групповых творческих заданий на медиаматериале (к понятиям «категория», «язык», «технология», «аудитория», «репрезентация»).

Кроме подобных творческих заданий британские педагоги активно применяют ролевые игры на медиаматериале. К примеру, используются следующие ролевые игры:

-«Актеры»: учащиеся получают задания сыграть роли, близкие к сюжету медиатекста («дети и родители», «следователь и подозреваемый», «сыщик и свидетель преступления», «учитель и ученик», «врач и больной», «бездетная супружеская пара и приемный ребенок»). Работа идет в группах по 2-3 человека. Каждая группа готовит и осуществляет на практике свой «игровой проект». Педагог выступает в роли консультанта. Результаты обсуждаются и сравниваются. Учащиеся размышляют над тем, как они сами поступили бы в той или иной ситуации и почему (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);

-«Интервью» (интервью с различными персонажами медиатекста) (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

-«Суд» (суд над персонажами медиатекста) (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

-«Съемка фильма или телепередачи» (различные этапы подготовительного и съемочного процесса, включая финансовые расчеты, подбор актеров и подписание контрактов) (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

-«Реклама заявки на медиатекст», «Поиск спонсоров, источников финансирования медиапроекта» (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

-«Рекламная кампания медиатекста», «Продажа медиатекста потенциальным покупателям (издательствам, кинофирмам, телеканалам)» (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»).

Анализ приведенных выше творческих заданий, проблемных вопросов и ролевых игр приводит к мысли, что британская методика медиаобразования учащихся (как, впрочем, и методика медиаобразования в других ведущих англоязычных странах) может быть классифицирована как по принципу получения знаний (словесные, наглядные, практические методы), так и по уровням познавательной деятельности (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемный, эвристический, исследовательский методы). В классификации второго типа отчетливо доминируют проблемный, эвристический и исследовательский методы.

В целом британская система медиаобразования предусматривает минимум медиаграмотности на уровне начальной школы (здесь медиаобразование интегрировано в уроки английского языка, и используется в основном материал печатных текстов). Среди курсов по

медиа, которые могут выбрать учащиеся средней школы – Film & Media Studies, Media Studies и так называемое медиаобразование на продвинутом уровне – Media Studies Advanced. Учителей (и будущих учителей) в области медиаобразования готовят сегодня многие британские колледжи и университеты (например, Лондонский университет). С 1983 года в рамках специального проекта медиаобразование стало активно внедряться в учебные планы шотландских школ (как в интегрированной форме, так и в качестве самостоятельного курса Media Studies).

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

Примечания

1. Burns, D. and Wall, I. (1990). *Film English Curriculum. Narrative. Characters and Settings. Genre. Audience. Teachers' Notes.* London: Film Education.
2. *Film Education. Методическое пособие по кинообразованию:* Пер. с англ. – М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1990. – 124 с.
3. Hart, A. (1998). *Teaching the Media: International Perspectives.* New Jersey: Lawrence Erlbaum.
4. Hart, A. (1991). *Understanding the Media.* London: Routledge.
5. Masterman, L. (1985). *Teaching the Media.* London: Routledge.
6. *Moving Images in the Classroom. A Secondary Teacher's Guide to Using Film & Television* (2000). London: British Film Institute, English & Media Centre, Film Education, 64 p.
7. Бэээлгэт К. *Ключевые аспекты медиаобразования*// Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. Москва, 1995. – 51 с.

5.4. Медиаобразование в Шотландии

Хорошо известно, что Шотландия – давний соперник Англии, в том числе и по части образования. Вот почему шотландские медиапедагоги на протяжении последних десятилетий разрабатывали свои подходы к медиаобразованию [1], где для этих целей созданы Шотландский Киносовет (Scottish Film Council - SFC) и Шотландская Ассоциация медиаобразования (Association for Media Education in Scotland – AMES), которая выпускает ежеквартальный журнал по медиаобразованию “The Scottish Media Education Journal”.

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

Более 70-ти преподавателей в Шотландии имеют дополнительную

квалификацию обучения по медиапедагогике. Средства массовой коммуникации изучаются в нескольких шотландских вузах (в Эдинбургском университете и др.). University of Stirling успешно готовит медиапедагогов.

Примечания

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

5.5. Медиаобразование в Северной Ирландии

Северная Ирландия не имеет никакого установленного учебного плана медиаобразования в начальной или средней школе в смысле обязательности изучения. Медиаобразование интегрировано в курсы английского языка и в иные традиционные дисциплины. В целом педагоги основывают свои занятия на изучении ключевых понятий (key aspects) медиаобразования (по английской методике). К сожалению, практическая работа фактически составляет небольшую часть уроков по медиакультуре.

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

5.6. Медиаобразование в Ирландии

Одна из первых медиаобразовательных инициатив в Ирландии была выдвинута Католическим Центром коммуникаций в 1968. С 70-х годов XX века одним из медиаобразовательных центров стал Ирландский киноинститут. (конференции, семинары, летние школы, курсы для преподавателей, учащихся и взрослой аудитории). Первое серьезное упоминание о медиаобразовании как части образовательного стандарта появилось в Ирландии в 1978 году. В 1984 году появилась его расширенная версия, в которой говорилось о том, что медиаобразование призвано развить у аудитории понимание характера и функций массовой коммуникации в современном обществе и приобрести большую социальную компетентность [1]. В 80-е годы были сделаны попытки интегрировать медиаобразовательные аспекты в некоторые школьные дисциплины. Поощрялось участие школьников и студентов в практических занятиях (создание различных медиатекстов - теленовостей, радиопередач, видеопрограмм и т.д.). С 90-х годов педагогам предоставляется возможность широкого маневра в области интегрированного медиаобразования (изучение прессы, телевидения, кинематографа и т.д.). Обучение может быть сконцентрировано вокруг каких-то избранных тем (типы персонажей медиатекста, изображение в нем конфликтов, стереотипов, реклама, практические упражнения и пр.) [2; 3].

В Ирландии нет никакого отдельного учебного плана по медиаобразованию, но новый учебный план (первой и второй ступеней обучения школьников), введенный в 2000 году, включает изучение средств массовой информации, основ медиаграмотности и практические занятия. На эту версию учебного плана, бесспорно, оказали влияние британские подходы. Высшее профессиональное медиаобразование в Ирландии можно получить в дублинских Ballyfermot Senior College, College of Commerce, College of Marketing and Design и др. В Дублинском городском университете (Dublin City University) помимо традиционных специальностей, связанных с массовыми коммуникациями, здесь обучают профессии медиапедагога.

Примечания

1. McLoone, M. (1983) *Media Studies in Irish Education*. Dublin: Irish Film Institute.
2. O'Neill, B. (2000) 'Media Education in Ireland', *Irish Communications Review*, Vol. 8, pp. 57-64.
3. O'Neill, B. & Howley, H. (2002). Teaching the Media in Ireland. In: Hart, A. / Suss, D. (Eds.) *Media Education in European Countries*. Zurich: Swiss Federal Institute of Technology.

Лидеры британского медиаобразования

Большой вклад в разработку теоретических концепций медиаобразования (как, впрочем, и в разработку его методики) внесли такие видные британские педагоги как Лен Мастерман (Len Masterman), Кэри Бээлгэт (Cary Bazalgette), Дэвид Букингем (David Buckingham), Эндрю Харт (Andrew Hart), Ян Уолл (Ian Wall) и другие.

Букингем, Дэвид (David Buckingham) – профессор Института образования при Лондонском университете (University of London, Institute of Education). Руководитель многочисленных исследовательских проектов по тематике взаимоотношений детей и медиа, медиаобразования, автор многочисленных статей и книг по проблемам медиаобразования.

Избранные работы Д.Букингема:

- Buckingham, D. (1990). *Watching Media Learning*. London: Falmer.
- Buckingham, D. (1993a). *Children Talking Television: The Making of Television Literacy* London: Taylor and Francis.
- Buckingham, D. (Ed.) (1993b). *Reading Audiences: Young People and the Media* Manchester: Manchester University Press.
- Buckingham, D. and Sefton-Green, J. (1994). *Cultural Studies Goes to School: Reading and Teaching Popular Media* London: Taylor and Francis.
- Buckingham, D. and Bazalgette, C. (1995). *In Front of the Children: Children's Audio-visual Culture*. London: BFI.
- Buckingham, D. (1996). *Moving Images: Understanding Children's Emotional Responses to Television*. Manchester: Manchester University Press, 325 pp.
- Buckingham, D. (1999). Changing Childhoods, Changing Media: New Challenges for Media Education. *Inter Media Education*. N 3, 4-11.

Бээлгэт, Кэри (Cary Bazalgette) начинала свою карьеру школьной учительницей в Лондоне. С 1979 года стала работать в Британском киноинституте (British Film Institute – BFI, London), где уже в течение многих лет возглавляет отдел образовательных проектов. К.Бээлгэт – автор и редактор многих учебных пособий и книг по медиаобразованию, участница крупнейших международных конференций. В 1989 года она активно способствовала внедрению медиаобразования в Национальные школьные учебные планы Англии и Уэльса. В середине 90-х годов К.Бээлгэт была одним из лидеров совместного российско-британского семинара по медиаобразованию, который проходил в Москве. В 1997 году выступила в роли автора и продюсера CD-ROMа и учебного фильма для школьного телеканала (Channel Four Schools). Она неоднократно читала лекции по медиаобразованию в разных

странах мира. В 1990 году координировала работу международной конференции по медиаобразованию в Тулузе (Франция). Сейчас К.Бэзэлгэт в большей степени занята вопросами исследований, которые базируются на новых мультимедийных образовательных технологиях (медиаобразование на аудиовизуальном материале). Она также координирует работу британской Рабочей группы по кинообразованию (Film Education Working Group) на базе Британского киноинститута и в сотрудничестве с Департаментом культуры при правительстве Соединенного Королевства.

Избранные работы К.Бэзэлгэт:

- Bazalgette, C. (Ed.) (1989). *Primary Media Education: A Curriculum*. Statement London: BFI.
- Bazalgette, C. (1991). *Media Education*. London: Hodder and Stoughton.
- Bazalgette, C. (1991). *Teaching English in the National Curriculum. Media Education*. London: Hodder and Stoughton.
- Bazalgette, C. (1992). The Politics of Media Education. In: Alvarado M. and Boyd-Barret. *Media Education: An Introduction*. London: BFI/OU.
- Bazalgette, C., Boyd-Barrett (1992). *Media Education: An Introduction*. London: BFI/OU.
- Bazalgette, C., Bevort, E. and Savino, J. (Eds.) (1992) *New Directions: Media Education Worldwide* BFI/CLEMI/UNESCO.
- Bazalgette, C., Dye, G. (1992). Teaching for Tomorrow. *Public Policy Review*. October.
- Bazalgette, C. (1993). La Enseñanza de los Medios de Comunicación en la Enseñanza Primaria y Secundaria. In: Aparici, R. *La Revolución de los Medios Audiovisuales*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Bazalgette, C. (1993). From Cultural Cleansing to a Common Curriculum. *English and Media Magazine*. Summer.
- Bazalgette, C. (1994). L'Éducation aux médias dans le débat sur les programmes scolaire en Angleterre in *education et medias. Mediaspuvoirs*. N 35.
- Bazalgette, C. (1994). *Report of the Commission of Inquiry into English*. London: BFI.
- Bazalgette, C., Buckingham, D. (1995). *In Front of the Children: Children's Audio-visual Culture*. London: BFI.
- Bazalgette, C. (1997). An Agenda for the Second Phase of Media Literacy Development. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick, London: Transaction Press.
- Bazalgette, C. (1997). Making a Real Difference. *Educating for the Media and the Digital Age*. Vienna: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs, UNESCO.

Линне, Ольга (Olga Linne) – директор исследовательского центра массовых коммуникаций в Университете Лэйчестера (University of Leicester), вице-президент Международной Ассоциации Медиа и Коммуникации (International Association for Media and Communication – IAMC). Автор многих публикаций по проблемам медиаобразования, член координационного совета Европейского центра телевидения для детей (European Children's Television Centre, E.C.T.C.).

Мастерман, Лен (Len Masterman) – профессор, доктор наук, старейший деятель британского медиаобразования, автор многих книг и статей по медиапедагогике и теории медиакультуры, участник международных конференций. В течение ряда лет Л.Мастерман является консультантом Совета Европы и ЮНЕСКО в области медиаобразования. Л.Мастермана называют одной из наиболее влиятельных мировых фигур в области медиаобразования, хотя его педагогические взгляды, иногда довольно близкие к постмарксизму, нередко подвергаются критике. Работы Л.Мастермана впервые стали известны в России лишь в 80-х годах, и сразу же оказали заметное влияние на ряд отечественных исследователей, помогая им выйти за пределы парадигмы «эстетического подхода» в медиаобразовании.

Избранные работы Л.Мастермана:

- Masterman, L. (1980). *Teaching about Television*. London: Macmillan.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Routledge.
- Masterman, L. (1986). *Teaching the Media*. London: Comedia.
- Masterman, L. (1988). *The Development of Media Education in Europe in the 1980s*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Masterman, L. and Mariet, F. (1994). *Media Education in 1990s' Europe*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Masterman, L. (1995). Media Education Worldwide: Objectives, Values and Superhighways. *Media Development*. N 2. Vol. XLII, 6-9.

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

Masterman, L. (2000). *New Paradigms and Directions*. *Telemidium, Journal of Media Literacy*. Vol. 46. N 1, 7.

Masterman, L. (2002). *Down Cemetery Road: Why the BFI's Proposals for Moving Image Education are no Good*, 106 p.

Харт, Эндрю (Andrew Hart) - директор Центра медиаобразования (Media Education Centre, University of Southampton), доктор наук, профессор. В течение многих лет читал лекции по медиаобразованию в магистратуре и руководил аспирантами. Автор нескольких книг по медиаобразованию в Великобритании и за рубежом и серии медиаобразовательных радиопередач BBC. Неоднократный участник международных конференций по медиаобразованию. Под руководством Э.Харта Центр медиаобразования не раз получал научно-исследовательские гранты, вел широкомасштабные исследовательские работы. Э.Харт был одним из лидеров Всемирного Совета по медиаобразованию (World Council for Media Education), руководителем исследовательской программы «Евромедиапроект» (EuroMedia Project). Скончался 13 января 2002 года от внезапного сердечного приступа.

Избранные работы Э.Харта:

Hart, A. (1988). *Making 'The Real World'*. Cambridge: CUP.

Hart, A. (1991) *Understanding the Media*. London: Routledge

Hart, A. and Benson, T. (1993). *Media in the Classroom: English Teachers Teaching Media*. Centre for Language in Education, Southampton University.

Hart, A. and Hackman, S. (1995). *Developing Media in English*. London: Hodder.

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

.....

6. Медиаобразование в Германии *

This work was supported by the Research Support Scheme of the Open Society Support Foundation, grant No.: 18/2000 and grant from DAAD (Germany, 2000)

* Данный текст был опубликован в журнале «Медиаобразование»: Федоров А.В. Медиаобразование в Германии, Австрии и Швейцарии//*Медиаобразование*. 2005. № 2. С.97-106.

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

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

Однако лишь к 60-м годам XX века немецкие педагоги стали рассматривать медиа не только как «технические средства обучения» или «вспомогательный инструмент» к уроку, но и как предмет для отдельного изучения [9, 160]. В это время сильное распространение получили идеи французского семиотика К.Метца (Christian Metz). Идеи К.Метца, в частности, стали основой для изучения в учебных курсах Берлинского технического университета и Мюнстерского университета.

Изучение медиакультуры пришло и в школу, как правило, в интегрированном в обязательные дисциплины виде. В Германии медиаобразование вошло в курсы общественных наук, географии, искусства и т.д. По мысли многих немецких педагогов, изучение медиакультуры должно помочь развитию гражданского самосознания учащихся, развить их критическое мышление. Сегодня около 72% немецких учителей в той или иной степени регулярно используют элементы медиаобразования на своих уроках.

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

Еще один исследовательский центр по медиаобразованию существует в Мюнхене. Заметное место на карте медиаобразования в Германии занимает Кассельский университет. Здесь работает центр медиапедагогики под руководством профессора Б.Бахмайера (Ben Bahmaier). Центр связан с рядом высших учебных учреждений во Франции, Италии и Испании и осуществляет научно-исследовательские проекты, связанные с подготовкой будущих медиапедагогов. Б.Бахмайер координирует также Проект "Сократ", суть которого – развитие медиакультуры и медиаобразования студентов

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

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

В целом интегрированное медиаобразование в немецких школах предусматривает цикл заданий и творческих работ с учащимися на материале [9, 158]:

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

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

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

- «медиавоспитание»: «определение целей, которые должны ставиться в соответствии с проблемами медиа, и педагогически обоснованных мер, необходимых для достижения этих целей» [20, 21];
- «медиадидактика»: «область дидактики, где идет речь о том, какие медиа могут или должны использоваться для достижения педагогически обоснованных целей» [20, 21];
- «медиаисследование»: «охватывает все научные действия, чтобы найти и/или проверить цели, средства, свидетельства, гипотезы, имеющие отношение к медиа, и также их систематизировать [20, 21].

При этом главный предмет медиаобразования - не различные виды медиа, а различные формы общения, контакта с ними [2, 35].

Впрочем, немецкие медиапедагоги предлагают и более широкую трактовку медиаобразования, которое должно охватывать «все социально-педагогические, социально-политические и социально-культурные идеи и мероприятия (для детей, молодежи, взрослых и пожилых людей), касающиеся их культурных интересов и возможностей развития, их шансов продвижения в

работе, улучшения досуга и семейной жизни, а также возможностей их политического самовыражения и участия (...), и фокусировать свое внимание на информационной и коммуникационной технике с ее социальными и культурными последствиями» [2, 20].

Немецкие ученые выделяют сегодня несколько ключевых концепций медиаобразования [8, 14], которые могут пересекаться и взаимодополнять друг друга [8, 20]:

-«защитная», «предохранительная» (в других странах она фигурирует под названием «прививочной» или «инъекционной»), направленная на защиту детской и молодежной аудитории от вредных влияний медиа [8, 15], что поддержано и на законодательном уровне;

-«развития критического, аналитического мышления» по отношению к медиакультуре. Здесь главная задача – подвести аудиторию к критическому восприятию и анализу медиатекстов [18, 161]; Этот подход доминировал в Германии в 70-е годы XX века наряду с обучением практическому использованию медиа [18, 16];

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

-«социально-экологическая». Здесь главной является проблема аудитории, делается попытка больше узнать об индивидуальных формах общения человека с медиа, чтобы помочь ему прийти к новому уровню общения с прессой, кинематографом или телевидением с помощью таких методов как самонаблюдение и саморефлексия [18, 16];

-«информационно-технологическая». Цель этой концепции - передача знаний и навыков по эффективному обращению с новыми информационными и коммуникационными технологиями. В основе ее лежит идея о том, что в ближайшем будущем нельзя будет обойтись без компьютерных знаний, поэтому в школах должен преподаваться предмет «компьютерная грамотность» [9, 163].

Как известно, в Германии каждая земля определяет свою образовательную политику. К примеру, существующий с 1976 года Евангелический медиациентр в Ганновере предлагает богатый выбор программ для различных групп людей. К основной аудитории относятся в первую очередь общины с их церковной образовательной работой, а также учителя, которым нужны материалы для занятий, кинокружки и т.д. Спектр деятельности медиациентра включает консультирование, прокат медиа (аудио, видео, книги, CD-ROM, диапроекторы и т.д.), проведение курсов повышения квалификации, собственные публикации, медиапродукция, организацию выставок и сотрудничество со специалистами в области медиа и культуры. Здесь существует также творческая видеомастерская, где учащиеся могут экспериментально работать с светом, цветом и формой, апробировать технические эффекты в области изображения (видеоклипы) и т.д. [3].

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

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

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

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

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

Примечания

1. AUFENANGER, S. (2000). MEDIA COMPETENCE AS AN EDUCATIONAL CHALLENGE OF THE 21ST CENTURY. PEDAGOGY AND MEDIA: THE DIGITAL SHIFT. GENEVA: ICEM-CIME.
2. BAACKE & KUBLER (1989). QUALITATIVE MEDIEN- UND KOMMUNIKATIONSFORSCHUNG, TÜBINGEN.
3. EV. MEDIENZENTRALE (1996): INFOHEFT 1996.
4. BACHMAIR, B. (1993) TV KIDS. RAVENSBURG: BUCHVERLAG.
5. BACHMAIR, B. (1997) COSA FA TV AI BAMBINI? EDUTRICE ELLE DI CI. TORINO: LEUMANN.
6. BACHMAIR, B., CHARLTON, M. (1990). MEDIENKOMMUNIKATION IM ALLTAG. MÜNCHEN: SAUR VERLAG.
7. BACHMAIR, B., KRESS, G. (1996) HOLEN-INSZENIERUNG WRESTLING. BEITRÄGE ZUR PADAGOGISCHEN GENRE-FORSCHUNG. OPLADEN.
8. HIEGEMANN & SVOBODA (1994). HANDBUCH DER MEDIENPÄDAGOGIK, OPLADEN.
9. HÜTHER, SCHORB, BREHM-KLOTZ (1990). GRUNDBEGRIFFE DER MEDIENPÄDAGOGIK, BÖBLINGEN.
10. LANDESMEDIENSTELLE IM NIEDERSÄCHSISCHEN LANDESVERWALTUNGSAMT (1995). TEXTE ZUR MEDIENPÄDAGOGIK 8, MEDIENPÄDAGOGIK IN DER SCHULE.
11. LANDESMEDIENSTELLE IM NIEDERSÄCHSISCHEN LANDESVERWALTUNGSAMT (1994). TEXTE ZUR MEDIENPÄDAGOGIK 2, AKTIVER MEDIENEINSATZ IM RELIGIONSUNTERRICHT.
12. LANDESMEDIENSTELLE IM NIEDERSÄCHSISCHEN LANDESVERWALTUNGSAMT (1994). PROGRAMM DER NIEDERSÄCHSISCHEN LEHRERFORTBILDUNG UND LEHRERWEITERBILDUNG.
13. LANDESSTELLE JUGENDSCHUTZ NIEDERSACHSEN (1990). LJS-INFO-DIENST, MEDIENPÄDAGOGIK.
14. LANDESSTELLE JUGENDSCHUTZ NIEDERSACHSEN (1994). LJS-INFO-DIENST, MEDIEN PFLASTERN IHREN WEG.
15. NIESYTO, H. (1991). ERFAHRUNGSPRODUKTION MIT MEDIEN. MÜNCHEN: JUVENTA.
16. NIESYTO, H. (1996). SOZIALVIDEOGRAFIE. IN: INSTITUT FÜR SOZIALPÄDAGOGIK, DRESDEN.
17. NIESYTO, H. (1999). VIDEO AND INTERCULTURAL COMMUNICATION. IN VON FEILITZEN, C. AND CARLSSON, U. (ED.). CHILDREN AND MEDIA: IMAGE. EDUCATION. PARTICIPATION. GETEBORG: THE UNESCO INTERNATIONAL CLEARINGHOUSE ON CHILDREN AND VIOLENCE ON THE SCREEN AT NORDICOM, 323-326.
18. SCHORB, B. (1995). MEDIENALLTAG UND HANDELN, OPLADEN.
19. SPANHEL, D. (1999). AN APPROACH TO INTEGRATING MEDIA EDUCATION INTO EVERYDAY SCHOOL LIFE AND INSTRUCTION AT SECONDARY SCHOOL LEVEL. EDUCATING FOR THE MEDIA AND THE DIGITAL AGE. VIENNA: FEDERAL MINISTRY OF EDUCATION AND UNESCO, 155- 161.
20. TULODZIECKI, G. (1989). MEDIENERZIEHUNG IN SCHULE UND UNTERRICHT, BAD HEILBRUNN.

Лидеры немецкого медиаобразования

Ауфенангер, Стефан (Stefan Aufenanger) – изучал педагогику, социологию, психологию и историю искусства в университете Майнца. Затем работал научным сотрудником и ассистентом в Педагогическом институте г.Майнца. Позже ему довелось преподавать в нескольких немецких университетах – в Германии (Фрайбург, Осанбрюк, Гамбург) и Швейцарии (Фрибур). В 1995-1999 был главой сектора педагогических наук и медиацентра в Гамбургского университета (Universitat Hamburg). Исследования С.Ауфенангера последних лет посвящены проблемам медиа и медиаобразования и педагогической этике.

Бахмайер, Бен (Ben Bachmair) изучал педагогику и психологию, проводил исследования по медиаобразованию в рамках продукции учебных фильмов и разработки учебного плана для дошкольников в университете г.Киля. С 1978 года - профессор воспитания и медиапедагогике в Касселе (Kassel). Декан факультета воспитания и гуманитарных наук. Приглашенный профессор университетов в Клагенфурте и Флоренции. В рамках грантовых исследований работал в Лондонском университете, и научно-исследовательском институте в Мюнхене. Совместно с М.Чарлтоном опубликовал книгу «Медиа в быту. Интерпретационные исследования общения детей и молодежи с медиа» (Мюнхен, 1990). Автор книг «Культура ТВ. Личность в мире движущихся изображений» (1996) и «ТВ и дети» (1993), которая спустя 4 года была опубликована в Турине в переводе на итальянский язык. Б.Бахмайер – участник многих международных конференций в области медиакультуры и медиаобразования.

Ниезито, Хорст (Horst Hiesyto) в 1991-1996 годах был преподавателем медиапедагогике в университетах Karlsruhe и Tübingen. С 1997 – профессор университета Ludwigsburg. Сфера его исследований охватывает медиасоциализацию, медиаобразование и социокультурные особенности. Участник многих научных конференций по медиакультуре и медиаобразованию. Руководитель международного проекта «Видеокультура».

7. Медиаобразование в Испании

Медиаобразование интегрировано в испанские школьные учебные планы относительно недавно (с 1990 года) и на элективной основе, поэтому его внедрение в учебный процесс зависит от школы и преподавательского состава. До этого в течение многих лет обучение на материале средств массовой коммуникации осуществлялось силами нескольких ассоциаций: “Entrelínies” (Валенсия), “Mitjans”, “Teleduca” (Каталония), “Aruma” (Мадрид), “Comunicar” (Андалузия), “Pe de Imaxe” (Галисия), “Неко” (Баскская провинция), “Cometa” (Арагон), “Ma-vie” (Канарские острова), которые объединяют педагогов разных регионов [3]. Немалая поддержка медиаобразованию была оказана со стороны крупнейших испанских педагогических журналов. В ряде испанских университетов также издавались книги на медиаобразовательную тему и проводились научные исследования.

Приоритет изучения письменных текстов долгое время препятствовал попыткам введения аудиовизуального обучения в школах. Развитию медиаобразования мешало также недостаточное финансирование. Многие испанские педагоги заявляют, что они положительно относятся к медиакультуре, но практически пытаются защитить учащихся от вредного воздействия средств массовой коммуникации. «Защитной» («инъекционной») концепции придерживается не менее трети учителей. Примерно столько же педагогов ведут занятия в рамках «эстетической» («медиа как популярное искусство») парадигмы, оставшиеся 30% педагогов основываются в своих подходах на теории медиаобразования как развития критического мышления и семиотической теории [3].

Большинство преподавателей отмечает ряд трудностей в развитии движения медиаобразования, к примеру, недостаток ресурсов, недостаток государственной поддержки и т.д. К сожалению, распространение в школах современных информационных технологий часто приводит к путанице между медиаобразованием и использованием технических средств обучения [2; 3].

Некоторые испанские медиапедагоги [1,37-43] выступают против процессов глобализации в медиаобразовании, надеясь, что курсы по медиакультуре в будущем смогут помочь странам, население которых не входит в так называемый «золотой миллиард», защитить свои национальные приоритеты и ценности.

Дисциплины медиаобразовательного цикла читаются во многих испанских вузах – в Мадридском университете (Univarsitat Complutense de Madrid), в Барселонском автономном университете (Universitat Autonoma de Bacelona), в Университете Бильбао (Universitat del Pais

Vasco), в университете Валенсии (Universitat de Valencia), Дистанционном педагогическом университете (Distance Education University) и др.

Примечания

1. Aparici, R. (1999). "Glocalisation" Against "Glototalitarism". In: Educating for the Media and the Digital Age. Vienna: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, p.37-43.
2. Corominas, A. (1994). La comunicaci3n audiovisual y su integraci3n en el curriculum. Ed. Gra3. Barcelona
3. Huerta, R. (2002). Teaching Media in Catalan (Teaching Media in Spain) . In: Hart, A./Suss, D. (Eds.) Media Education in European Countries. Zurich: Swiss Federal Institute of Technology.

Лидеры медиаобразования в Испании

Апаричи, Роберто (Roberto Aparici) – доктор наук, профессор, директор международной магистерской программы по новым информационным технологиям и коммуникации в Дистанционном педагогическом университете (Distance Education University). Был приглашенным профессором в США, Канаде, Мексике, Австралии, Бразилии, Аргентине, Португалии, Франции и Германии. Активно занимается исследовательской работой в области медиаобразования. Автор ряда научных работ и монографий. Неоднократный участник многих национальных и международных конференций по медиаобразованию.

Избранные работы Р.Апаричи

- Aparici, R. (1992). The Image. Madrid: Uned.
 Aparici, R. (1992). Image, video and Education. Mexico: Fondo de Cultura Economica.
 Aparici, R. (1996). Media Revolution. Madrid: Ediciones de la Torre.

Хуэрта, Рикард (Ricard Huerta) – доктор наук, медиапедагог, профессор Университета в Валенсии (Universitat de Valencia). Автор ряда научных работ и монографий. Неоднократный участник многих национальных и международных конференций по медиаобразованию.

Избранные работы Р.Хуэрта

- Huerta, R. (Ed.) (2002). Els valors de l'art a l'ensenyament. Aladaia: Universitat de Valencia, 180 p.

8. Медиаобразование в Канаде *

This work was supported by the Research Support Scheme of the Open Society Support Foundation, grant No.: 18/2000.

** Данный текст частично опубликован в журналах:*

Федоров А.В. Медиаобразование в Канаде//*Высшее образование в России*. 2002. № 1. С. 116-118.

Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в США и Канаде//*США и Канада: Экономика, политика, культура*. 2004. № 9. С.96-104.

Известно, что Канада - родина знаменитого теоретика медиа – Маршалла Маклюэна [М. McLuhan - 11; 12; 13]. Именно он еще в 50-е годы разработал первый в стране специальный учебный курс, касающийся изучения медиакультуры. Сегодня Канада – одна из наиболее продвинутых стран мира в области медиаобразования. Во всяком случае, медиакультура здесь неотъемлемый компонент школьных учебных планов по английскому языку [8; 9; 10]. Курсы по медиа читаются практически во всех канадских университетах. И почти в каждой канадской провинции существует своя ассоциация деятелей медиаобразования, которая проводит научно-методические конференции, выпускает медиаобразовательную периодику (газеты, журналы), публикует учебно-методические материалы и т.д. Один из лидеров канадской медиапедагогики К. Ворсноп (С. Worsnop) полагает, что медиа необходимо изучать не только, чтобы дать школьникам или студентам те или иные знания, но потому, что медиа сегодня – это наша окружающая среда, и было бы неразумным игнорировать то, что нас окружает [21, 43]. Думаю, что такая позиция может убедить многих скептиков, считающих, что в школе нужно, к примеру, изучать экологию, но не следует изучать медиакультуру...

Как и во многих других странах, история медиаобразования в Канаде началась с курсов по основам киноискусства. В 60-х годах XX века кинообразование стало обычным явлением в канадских средних школах [2, 140]. Это движение получило название “Screen Education” - «Экранное образование» [19, 3]. В эти же годы была создана первая организация, объединившая канадских медиапедагогов – Канадская ассоциация экранного образования [CASE: Canadian Association for Screen Education], которая в 1969 году провела первую масштабную национальную конференцию в Торонто. В 70-х движение медиаобразования в Канаде испытывало серьезные трудности из-за недостатка финансирования и отсутствия целенаправленной государственной поддержки. Несмотря на это в апреле 1978 года, в Торонто была основана Ассоциация медиаграмотности (Association for Media Literacy – AML) под руководством Б. Дункана (B. Duncan). Теперь эта организация насчитывает свыше тысячи членов.

Однако, начиная с 80-х годов, ситуация резко изменилась. В 1986 году совместными усилиями Ассоциации медиаграмотности и Министерства образования провинции Онтарио был выпущен солидный учебник по медиаобразованию - Media Literacy Resource Guide [6], вскоре переведенный на французский, испанский, итальянский и японский языки. Ассоциация медиаграмотности систематически организовывала учебные курсы для учителей, проводила конференции. С 1987 года медиаобразование стало составной частью школьного образования в провинции Онтарио, где проживает третья часть 30-миллионного населения Канады.

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

Аналогичное движение возникло и в остальных канадских провинциях. В октябре 1990 в провинции Манитоба прошла учредительная конференция Ассоциации медиаобразования (MAML: Manitoba Association for Media Education). Примерно с того же времени Манитобский университет начал готовить «медиаобразованных учителей» на педагогическом факультете. Осенью 1992 года подобная ассоциация была создана в провинции Новая Шотландия (Association of Media Literacy for Nova Scotia, AML-NS). В 1991 году в Ванкувере возникла Канадская ассоциация медиаобразования (CAME: Canadian Association for Media Education). В 1994 эта ассоциация организовала летние курсы для учителей и стала публиковать учебные пособия и рекомендации. В этом же году Ассоциация заинтересовала своими проектами Министерство образования. В итоге это привело к тому, что осенью 1996 года Британская Колумбия стала первой из западных провинций [2, 156], внедрившей обязательное изучение медиа в школьный учебный процесс (в курсах по искусству и английскому языку). В 1993 году в Алберте была создана Ассоциация медиакомпетентности (ААМА: Alberta Association for Media Awareness). Цель так же: способствовать медиаобразованию детей и взрослых.

Все канадские региональные ассоциации медиаобразования организовывали конференции и семинары, мастер-классы, публиковали методические рекомендации, сотрудничали с Министерством образования по вопросам разработки школьных учебных планов и программ и т.д. Постепенно всё больше канадских провинций вводило изучение медиа в учебный процесс. В конце концов, многолетние усилия деятелей медиаобразования увенчались триумфальной победой - в сентябре 1999

года изучение медиакультуры стало обязательным для учащихся всех канадских средних школ с 1 по 12 класс. Конечно, канадские провинции имеют свои особенности в области образования. Но координация усилий медиапедагогов из разных регионов осуществляется с помощью Канадской ассоциации медиаобразовательных организаций (Canadian Association of Media Education Organisations: SAMEO), созданной в 1992 году.

Понятно, что на теорию медиаобразования в Канаде самое серьезное влияние оказали идеи М.Маклюэна [11; 12; 13], хотя достаточно сильное воздействие ощущается и со стороны видных британских медиапедагогов – Л.Мастермана (L. Masterman), К.Бэзэлгэт (C. Bazalgette), Э.Харта (A. Hart). В отличие от США, в Канаде никогда не были популярны идеи «защиты от медиа» ('protectionist approach'). Зато идеи развития критического мышления ('critical thinking approach') и культурологические теории ('cultural studies approach'), пришедшие из Европы, получили куда большее распространение. Впрочем, взамен лаконично сформулированных шести ключевых понятий (key aspects), выдвинутых британскими медиапедагогами (К.Бэзэлгэт и др.), канадская система медиаобразования предпочитает более широкий понятийный спектр.

К примеру, предлагается восемь следующих ключевых понятий [2, 142-143; 6, 8-10]:

- все медиатексты являются результатом целенаправленного конструирования;
- каждый медиатекст имеет уникальную эстетическую форму;
- форма и содержание в медиатексте тесно связаны, каждый вид медиа имеет свои особенности языка, намеков и кодирования реальности;
- медиа создает реальность;
- аудитория оценивает значение медиатекста с точки зрения таких факторов как пол, раса, возраст, жизненный опыт;
- медиа имеет социально-политическое и коммерческое значения;
- медиа содержит идеологические и ценностные сообщения.

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

числе, конечно, и любые медиатексты) являются сообщениями, которые могут быть восприняты теми или иными субъектами - в том или ином контексте, так или иначе.

Вот почему при изучении различных видов медиа канадские медиапедагоги рассматривают вопросы как можно более широкого medium-контекста, связанные с их историей, экономическими механизмами, влиянием на аудиторию, типичными жанрами, персонажами, спецификой языка, ролью рекламы, проблемами насилия и секса в прессе и на экране и т.п. [2, 139-155; 6, 11-32 и др.]. При этом большинство деятелей медиаобразования в Канаде выступает против использования медиаобразования исключительно в идеологических целях, для всестороннего изучения технических характеристик создания медиатекстов, включая устройство аппаратуры, как, впрочем, и в целях массовой подготовки будущих специалистов в области медиакритики.

Анализируются и трудности, с которыми сталкиваются учителя и студенты, изучающие средства массовой коммуникации. К примеру, К.Ворсноп справедливо видит одну из главных опасностей в ортодоксальном мышлении, когда учитель думает, что «медиаинформация вредна и вы нуждаетесь в защите от нее» [21, 33]. В самом деле, «дети сегодня, конечно, более зависимы от ТВ, чем их родители, но они, скорее всего, менее зависимы, чем их родители в том же возрасте» [21, 34].

Бесспорно, учителя должны уважать мнения учащихся, - пишет К.Ворсноп, - но при этом не стоит забывать, что некоторые из их фаворитов в области медиакультуры прошлых десятилетий могут уже скептически восприниматься учащимися, потому что медиа очень тесно связано с сегодняшним днем [21, 45]. На пути эффективного медиаобразования не должны стоять технические трудности. Ведь медиа можно изучать даже не имея видеокамеры или киноаппарата, – используя на практических занятиях фотографии, иллюстрированные журналы, газеты и т.д. В этом плане К.Ворсноп предлагает 186 видов творческих заданий для учащихся, которые в основном не требуют сложной аппаратуры (аннотация, «мозговой штурм», рисунок, коллаж, плакат, кроссворд, дневник, дискуссия, драматизация, эссе, интервью, репортаж, рецензия, сценарий, игра и т.д.).

Вот лишь некоторые из этих оригинальных творческих заданий:
 -как давно возникла медиакультура? Подготовьте сообщение на тему «Краткая история развития медиа»;
 -как присутствие или отсутствие масс-медиа влияет на общество? Представьте себе, что вам надо рассказать о медиа человеку, который никогда с ним не сталкивался. Напишите короткое эссе о влиянии медиа [21, 102];

-выделите типичных персонажей игровых видов медиа (фильмов, рассказов, телепередач) [21, 118];

-используя фрагменты из разных журналов, составьте новый журнал для новой аудитории [21, 146].

В качестве одного из заданий рекомендуется дискуссия о фильме (телепередаче и т.д.). При этом учащиеся должны рассказать о том, что им нравится, а что не нравится в конкретном медиатексте. Российские лидеры медиаобразования (Ю.Н.Усов, О.А.Баранов и др.) разработали подробные планы подобных дискуссий (с вопросами учителя, четко выделенными этапами дискуссии и т.д.). Для канадского подхода к медиаобразованию, по-видимому, характерна иная позиция. Учащимся дается возможность свободно, без предложенной учителем схемы или структуры изложить свое мнение в дискуссии...

Известно, что в российской медиапедагогике проблеме оценки знаний и умений аудитории никогда не уделялось особого внимания. Вероятно, по причине того, что медиаобразование в России еще не получило обязательного для обучения школьников и студентов статуса. До сих пор российские учителя, увлеченные медиаобразованием, радуются уже самой возможности вести медиауроки. Но, так как в Канаде медиаобразование стало обязательным во всех школах, возникла проблема оценки соответствующих знаний и умений учащихся, необходимость разработки инструментария такого рода оценки и т.д. Так была сконструирована пятиуровневая шкала для оценки содержания выполненных учащимися заданий (с учетом валидности, аутентичности, достоверности и достаточности). Такого рода шкала позволяет более точно оценить творческие работы учащихся, так как один и тот же ученик может, к примеру, получить «хорошо» за идею своей работы, но «плохо» за ее техническое исполнение [22, 51].

Крупнейшим событием не только для канадского, но и для международного медиаобразования стала всемирная научно-методическая конференция “Summit 2000: Children, Youth and the Media – Beyond the Millennium”, с успехом прошедшая в Торонто в мае 2000 года. В этом форуме приняли участие делегаты 54 стран, включая Канаду, США, Францию, Великобританию, Германию, Италию, Австралию, Китай, Индию, Японию, Бразилию и Россию. Гигантский Конгресс-центр, находящийся рядом с самой высокой в мире телебашней, предоставил свои многочисленные залы и уникальные технические возможности для этого крупнейшего медиафорума, когда-либо проходившего в Северной Америке.

Главными целями саммита его организаторы провозгласили поддержку эффективного медиаобразования детей и молодежи,

стимулирование распространения лучших учебных программ и практических методик, сближение позиций деятелей медиасферы (журналистов, продюсеров, дистрибьюторов и авторов фильмов, телепередач и др.) и медиаобразования (педагогов начальной, средней и высшей школы). Были намечены базовые направления для инноваций, для успешного развития медиа и медиаобразования в новом тысячелетии.

Бесспорно, саммит в Торонто дал уникальную возможность для контактов между деятелями медиа и медиаобразования различных стран, научных школ и технологических подходов. Многие из них определили стратегию своих будущих совместных проектов в области прессы, радио, телевидения, кино, видео, Интернета и научных исследований в области педагогики. К примеру, канадский деятель медиаобразования и автор нескольких книг и учебников К.Ворсноп (C.Worsnop) рассказал участникам саммита о текущих результатах совместного с автором этих строк проекта, касающегося инструментов оценки уровней восприятия и анализа медиатекстов в молодежной аудитории Канады и России.

Как одному из участников этой конференции, мне довелось побывать и на нескольких мастер-классах. В их числе - на открытом занятии по медиаобразованию, которое провел канадский педагог В.Мак-Ненни (W.McNanney). Он предложил слушателям сыграть роли учеников, анализирующих причины массового успеха фильмов в тех или иных странах, показал фрагменты из самых разных фильмов-бестселлеров, выявляя в них параллели, общие закономерности, особенности языка и стиля.

Другие канадские медиапедагоги показали и рассказали о том, как они осуществляют медиаобразование через Интернет (кстати, веб-сайты сегодня имеют все ведущие канадские медиаобразовательные ассоциации) и с помощью передач учебного телевидения. «Изучение взаимоотношений медиа и аудитории: Ключ к успешному медиаобразованию школьников», - так называлась тема выступления Б.Дункана (B.Duncan). Действительно, прежде чем попытаться «медиаобразовать» школьников и студентов, педагог просто обязан изучить свою аудиторию, выяснить вкусы, предпочтения, уровни восприятия учащихся, их способности к аналитической оценке увиденного на экране, прочитанного или прослушанного. Другие канадские исследователи Я.Ягодзински (J.Jagodzinski) и Б.Хипфл (B.Hipfl), представили результаты своего проекта изучения восприятия канадской молодежной аудиторией популярного телесериала "Секретные файлы".

Большой интерес слушателей вызвало сообщение лидеров канадского медиаобразования С.Кроуфорд (S.Crawford) и Дж.Пандженте (J.Pungente), описавшее работу уникального телеканала CHUM Television,

который с 1989 года успешно осуществляет программу медиаграмотности (Media Literacy Program) для детской аудитории. Ф.Обен (F.Aubin) и М.Пишетт (M.Pichette) из франкофонной части Канады построили свою презентацию вокруг проблемы школьного медиаобразования в Квебеке.

Сегодня можно с уверенностью сказать, что медиаобразование Канады находится на подъеме и занимает одну из лидирующих позиций в мире.

Примечания

1. Andersen, N. (1989). *Media Works*. Oxford.
2. Andersen, N., Duncan B. & Pungente, J.J. (1999). Media Education in Canada – the Second Spring. In: Von Feilitzen and Carlsson (Eds). *Children and Media: Image, Education, Participation*. Geteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom, 139-155.
3. Caron A.H. *Cahier de recherché en communication*. Montreal: Universite' de Montreal, 136 p.
4. Crawford, S. & Pungente J.J. (1999). Canadian Media Education and CHUM Television Ltd: A Case Study in Partnership. In: *Education for the Media and the Digital Age*. Vienna: Federal Ministry of Education, UNESCO, 77- 90.
5. Duncan, B. (1988). *Mass Media and Popular Culture*. Toronto: Harcourt Brace Jovanovich.
6. Duncan, B. (Ed.) (1989). *Media Literacy Resource Guide*. Toronto: Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, the Queen's Printer, 232 p.
7. Duncan, B. et al. (1996). *Mass Media and Popular Culture*. Harcourt Brace.
8. *English. Ontario Academic Courses. Senior Division*. (1984). Toronto : Ministry of Education of Ontario. 10 pp
9. *English. The Ontario Curriculum Guidline. Intermediate and Senior Divisions. Grades 7-12* (1987). Toronto : Ministry of Education of Ontario. 35 p.
10. *English. The Ontario Curriculum. Grades 9 and 10* (1999). Toronto : Ministry of Education and Training of Ontario. 56 p.
11. McLuhan, M, Hutchon, K. And McLuhan, E. (1977). *City as Classroom : Understanding Language and Media*. Richmond Hill, Ontarioo : Irwin Publishing.
12. McLuhan, M. (1964). *Understanding Media*. New York : McCraw-Hill.
13. Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London : Routlege..
14. Piette, J. (1985). *Une analyse des experiences et des programmes d'education aux medias `a traverse le monde*. Montreal : L'Association National des Telespectateurs.
15. Piette, J. (1993). *L'Education aux medias : vers une redefinition des rapports entre l'ecole at les medias*. Quebec : Central de l'enseignement du Quebec.
16. Piette, J. (1996). *Education aux medias et fonction critiques*. France. Canada : Serie References et Travaux universitaire. Paris: L'Harmattan.
17. Pungente, J.J. (1985). *Getting Started on Media Education*. London: Centre for the Study of Communication and Culture.
18. Pungente, J.J. (1985). *Media Education and the Jesuit Secondary School*. London: Center for the Study of Communication and Culture.
19. *Screen Education in Ontario* (1969). Toronto : Ontario Department of Education. 64 p.
20. Worsnop, C. (1994). *Popular Culture*. Toronto: McGraw Hill Ryerson.
21. Worsnop, C. (1994). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Mississauga: Wright Communication. 180 p.
22. Worsnop, C. (1996). *Assessing Media Work*. Mississauga: Wright Communication.
23. Worsnop, C. (1999). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Mississauga: Wright Communication.

Лидеры канадского медиаобразования

Ворсноп, Кристофер (Christopher M. Worsnop) – один из лидеров канадского медиаобразования. Его книги широко известны в англоязычном мире. Он родился в Великобритании в семье кинемеханика, поэтому еще в детстве всерьез увлекся кинематографом. После окончания колледжа в Кэмбридже К.Ворсноп решил эмигрировать в Канаду. Оказавшись в Торонто в 60-е годы он был одним из наиболее активных школьных кинопедагогов. В 70-х-80-х годах К.Ворсноп писал сценарии, организовывал семинары, посвященные документальному киноискусству, участвовал в медиаобразовательных курсах для учителей, публиковал учебно-методические материалы по кинообразованию. Работал координатором-консультантом Министерства образования провинции Онтарио (1975-1995). К.Ворсноп участвует в крупнейших международных конференциях, дает мастер-классы и читает лекции не только в Канаде, но и в Великобритании, США, Новой Зеландии. Разрабатывает тесты, занимается исследованиями в области разработки критериев оценки «медиаобразованности» школьников и студентов, возглавляет международный проект (Канада, США, Россия, Венгрия), посвященного этой тематике. Он автор нескольких книг и множества статей, посвященных проблемам кино, медиа и медиаобразования. Его самая известная книга «Экранные образы: идеи для медиаобразования» (*Screening Images: Ideas for Media Education*). выдержала уже два издания. Она рассчитана на самую широкую аудиторию - учителей, студентов, родителей, интересующихся тем, что видит на экране их дети. Несмотря на то, что добрая половина текста посвящена проблемам теории медиаобразования, это написано доступным и ясным языком, понятным любому не специалисту в области медиа. Вторая часть книги представляет собой описание эффективной методики медиаобразования в школах и колледжах. В книге «Оценка медиаработы» (*Assessing Media Work*) К.Ворсноп рассказывает о том, как учителям и самим ученикам квалифицированно и обоснованно оценивать знания и умения в области медиа.

Избранные работы К.Ворснопа

- Worsnop, C. (1994). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Mississauga: Wright Communication. 180 pp.
 Worsnop, C. (1994). *Popular Culture*. Toronto: McGraw Hill Ryerson.
 Worsnop, C. (1996). *Assessing Media Work*. Mississauga: Wright Communication. 80 p.
 Worsnop, C. (1999). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Mississauga: Wright Communication.
 Worsnop, C. (1999). *Media Connections in Ontario*. Mississauga: Wright Communication. 62 p.

Дункан, Барри (Barry Duncan) – создатель и бывший президент Ассоциации медиаграмотности (Онтарио) – Association for Media Literacy. Один из лидеров медиаобразования в Канаде, автор многих статей и книг. Неоднократно читал лекции и проводил мастер-классы по медиаобразованию для учителей Канады и США, выступал с докладами на крупнейших международных конференциях. Член редакционного совета журнала *Telemedium: The Journal of Media Literacy*.

Избранные работы Б.Дункана

- Duncan, B. (1988). *Mass Media and Popular Culture*. Toronto: Harcourt Brace Jovanovich.
 Duncan, B. (Ed.) (1989). *Media Literacy Resource Guide*. Toronto: Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, the Queen's Printer.
 Duncan, B. et al. (1996). *Mass Media and Popular Culture*. Harcourt Brace.

Карон, Андрэ (Andre' H. Caron) – доктор наук, профессор, глава исследовательской группы «Молодежь и медиа» и исследовательской лаборатории в области новых технологий факультета массовой коммуникации Монреальского университета (*Group de recherche sur les jeunes et les medias, Laboratoire de recherche sur les nouvelles technologies, Departement de communication, Universite' de Montreal, Quebec, Canada*). Участник международных конференций и симпозиумов в области медиа и медиаобразования. Автор многих книг и статей.

Избранные работы А.Карона

- Caron, A.H. et al. (1993). *Analyse de l'offre et de l'ecoute de la programmation pour enfants au Canada*. Montreal: Universite' de Montreal, 133 p.
 Caron, A.H. & Jolicoeur, A.E. (1996). *Syntese de la reglementation canadienne concernant les enfants et l'industrie audiovisuelle*. Montreal: Universite' de Montreal, 248 p.
 Caron, A.H. (1999). *Cahiers de recherche en communication*. Montreal: Universite' de Montreal, 136 p.

Кроуфорд, Сэра (Sarah Crawford) – директор отдела медиаобразования на телевизионном канале для детской аудитории CHUM Television (кстати, этот телеканал стал первым в мире, который создал специальный отдел по медиаобразованию). С 1989 года этот отдел занимается разработкой медиапедагогических программ и занимается медиаобразованием учителей. С.Кроуфорд – автор многих статей по медиаобразованию, участница международных конференций.

Избранные работы С.Кроуфорд

Crawford, S. & Pungente J.J. (1999). Canadian Media Education and CHUM Television Ltd: A Case Study in Partnership. In: *Education for the Media and the Digital Age*. Vienna: Federal Ministry of Education, UNESCO, 77- 90.

Пандженте, Джон (John J. Pungente) – один из ведущих деятелей медиаобразования в Канаде, автор многих учебных пособий, рекомендаций, учебных планов, статей, лауреат нескольких престижных грантов в области медиакультуры и медиапедагогики. Его труды публиковались не только в Канаде, но и в Великобритании, Австрии, Испании и Мексике. Он также является продюсером учебных видеофильмов по медиаобразованию, неоднократно получавших призы на международных кинофестивалях. Дж.Пандженте – автор ежемесячной телепередачи *Scanning the Movies*. За последние годы он более трехсот раз выступал с лекциями, мастер-классами, презентациями по проблемам медиаобразования в Канаде, Австралии, Британии, Испании, Франции, США, Бразилии и Японии. Был консультантом многочисленных медиаорганизаций (включая телеканалы для детей). В 1995 году Дж.Пандженте избран президентом Канадской Ассоциации медиаобразовательных организаций (CAMEO: Canadian Association of Media Education Organisations). Кроме того, он является директором Jesuit Communication Project в Торонто.

Избранные работы Дж.Пандженте

Pungente, J.J. (1985). *Getting Started on Media Education*. London: Centre for the Study of Communication and Culture.

Pungente, J.J. (1985). *Media Education and the Jesuit Secondary School*. London: Center for the Study of Communication and Culture.

Пьетт, Жак (Piette, Jaques) – профессор факультета литературы и медиа в Шербрукском университете (Universite' de Sherbrook). Занимается теорией медиаобразования. Один из лидеров и консультант Ассоциации медиаобразования Квебека (Association for Media Education in Quebec: AMEQ). Автор нескольких книг и статей по вопросам медиакультуры и медиаобразования, участник международных научных конференций.

Избранные работы Ж.Пьетта

Piette, J. (1985). *Une analyse des experiences et des programmes d'education aux medias `a traverse le monde*. Montreal : L'Association National des Telespectateurs.

Piette, J. (1993). *L'Education aux medias : vers une redefinition des rapports entre l'ecole at les medias*. Quebec : Central de l'enseignement du Quebec.

Piette, J. (1996). *Education aux medias et fonction critiques*. France. Canada : Serie References et Travaux universitaire. Paris: L'Harmattan.

9. Медиаобразование в Скандинавии *

* Данный текст был также опубликован в журнале «Медиаобразование»:
Федоров А.В. Медиаобразование в Скандинавии//*Медиаобразование*. 2005. № 3. С.96-101.

9.1. Дания

Как и во многих других странах, медиаобразование в Дании возникло еще в 20-х годах (сначала на материале кинематографа). С 1961 по 1969 год целая глава официального образовательного школьного стандарта была посвящена экранным искусствам. С 70-х годов XX века медиаобразование интегрировано в различные предметы (искусство, датский и иностранные языки и т.д.), хотя и не имеет устойчивого официального статуса (так как Министерство образования пока не включило медиаобразование в качестве обязательного раздела Национального учебного плана). В процессе занятий, конечно, затрагиваются такие ключевые понятия, как «агентство медиа» и «технологии медиа», однако главной целью многих датских педагогов является воспитание демократически мыслящего гражданина [3]. В некоторых школах читается специальный 24-х часовой курс по медиакультуре.

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

Что же касается высшего образования, то здесь нельзя не отметить деятельность Датской королевской педагогической школы в Копенгагене, где курсы по медиаобразованию преподаются уже около 15 лет. Дисциплины по медиа читаются сегодня в Копенгагенском университете (Kobenhavns Universitet), в Odense Universitet и др. Профессию медиапедагога можно получить на факультете медиаобразования в Aarhus Universitet [1; 2].

Примечания

- 1.Drouzy, M. (1991). Ecole et univesite': le dualism/ L'enseignement du cinema et de l'audiovisuel dans l'Europe des Douze. Paris: CinemAction-Corlet-Telerama, p.69-72.
- 2.Jauert, P. (1991). Six formations `a la communication audiovisuel/ L'enseignement du cinema et de l'audiovisuel dans l'Europe des Douze. Paris: CinemAction-Corlet-Telerama, p.69-72.
- 3.Tufte, B. (1999). Media Education in Europe. Special Focus on the Scandinavian Countries. In: Educating for the Media and the Digital Age. Vienna: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, p.162-176.

9.2. Норвегия

Истоки медиапедагогики в Норвегии могут быть найдены еще в 20-х – 30-х годах, когда в стране стало развиваться движение кинообразования. Поэтому она в Норвегии имеет давние традиции [1]. Еще с 1977 года медиаобразование было официально включено в

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

Национальный учебный план, принятый в 1987 году, был существенным шагом вперед в деле продвижения медиаобразования в Норвегии. Однако, хотя он содержал ряд интересных идей, но не обеспечивал последовательную систему методов и обучения. Кроме того, стала очевидной нехватка квалифицированных преподавателей [1]. Учебный план, введенный в действие с 1997 года с этой точки зрения выглядит более выигрышно. Здесь предусматривается целенаправленное изучение медиатекстов (телевизионных, интернетных, газетных и т.д.), их роли в социуме и т.д. Значительное место в плане отводится практическим занятиям, на которых учащиеся могут создавать свои собственные медиатексты, обсуждать, анализировать телепередачи, статьи, фильмы и т.д. В школьных занятиях медиаобразовательного цикла на практику отводится 60% учебных часов, и только 40% - на теорию [2, 36].

Правда, некоторые норвежские исследователи [3] отмечают, что социальные проблемы, связанные с функционированием медиа, теперь незаслуженно отошли на второй план. Впрочем, учебный план предусматривает широкий круг дисциплин по выбору, поэтому медиаобразовательные знания и умения учащихся могут быть существенно расширены факультативно.

Э.С.Тоннесен (E.S.Tonnessen) отмечает, что интерес к медиаобразованию в Норвегии часто связан с текущими правительственными компаниями [3]. К примеру, в 1995 году правительство Норвегии развернуло масштабную акцию борьбы с показом насилия на экране. В рамках «защитной» («инъекционной») парадигмы медиаобразование рассматривалось государственными структурами как эффективное средство защиты от негативного влияния медиатекстов. Спустя три года правительство возложила основные медиаобразовательные функции на Норвежский киноинститут.

Существенным подспорьем норвежскому медиаобразованию служат учебники и учебные пособия, а также издание специального журнала для педагогов «Медиа в школе» (Media I Skolen), в 2002 году переименованного в “Tilt”. Этот иллюстрированный научно-методический

журнал вот уже свыше десяти лет редактирует один из ведущих норвежских медиапедагогов – Т.Панхофф (T.Panhoff).

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

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

Примечания

- 1.Dahl, A.G. (1984). Mediekunnskap. Oslo.
- 2.Panhoff, T. (2002). The Amandus Experience: A Norwegian Concept of Practical Film Work//Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Отв. ред. А.В.Федоров. – М.: Изд-во гос. ун-та управления. - С. 36-37.
- 3.Tonnessen, E.S. (2002). Media Education in Norway. In: Hart, A./Suss, D. (Eds.) Media Education in European Countries. Zurich: Swiss Federal Institute of Technology.

9.3. Финляндия

Еще в 1970 году С.Минкинен (S.Minkinen) и К.Норденстренг (K.Nordenstreng) разработали медиаобразовательную программу [5], которая включала в себя разделы по истории развития медиа, структуре и языку массовой коммуникации, проблемам воздействия и восприятия медиатекстов. Затем С.Минкинен по поручению ЮНЕСКО подготовила обширный отчет и рекомендации по медиаобразованию различных ступеней. В качестве основных целей медиаобразования там назывались когнитивные, этические, философские и эстетические [3, 50]. С.Минкинен выделила следующие основные медиаобразовательные темы : 1) история, настоящее и будущее массовой коммуникации; 2) структура, технология производства медиатекстов; 3) содержание медиатекстов, репрезентация в них объективной реальности; 4) влияние медиа на аудиторию [3, 54-56]. Для своего времени это был весьма прогрессивный документ, хотя он и основывался на парадигме Г.Лассуэла (H.Lasswell), в которой коммуникация представлялась улицей с односторонним движением – от источника информации (медиа агентства) – к пассивной аудитории [2].

Медиаобразование в Финляндии интегрировано в школьные дисциплины с начала 70-х годов в начальной школе и с 1977 – в средней. С 90-х годов медиаобразование было официально включено в Национальный учебный план. Цели медиаобразования аналогичны общепринятым – развитие способностей к анализу и созданию медиатекстов различных типов и жанров, критического мышления,

формирование гражданской позиции для полноценной жизни в современном информационном мире [1; 4; 5].

Национальное Министерство просвещения разработало план конкретных действия в этой области: каждый школьник и студент должен обладать медиакомпетентностью, для чего активно расширяется использование информационных сетей и результатов научных исследований. В целом развитие компетентности, требуемой информационным обществом, начинается с обучением ключевых фигур – преподавателей и медиапрофессионалов [1, 5–6]. Главное препятствие интенсивного распространения медиаобразования в Финляндии – недостаток соответствующим образом подготовленных педагогов.

Примечания

1. Kehittamissuunnitelma (1999) Koulutus ja tutkimus vuosina 1999–2004. Kehittamissuunnitelma Helsinki: Opetusministerio.
2. Lasswell, H.D. (1948). The Structure and Function of Communication in society. In: Bryson (Ed.). The Communication of Ideas. New York: Harper.
3. Minkkinen S. (1978). A General Curricular Model for Mass Media Education. Paris: UNESCO.
4. Minkkinen S., Nordenstreng K. (1983). Finland: Brave Plans and Grave Problems//Percepts. Vol. XIII. N 2.
5. Minkkinen S., Nordenstreng K. (1984). Finland: Vers l'egalite' devant l'information et la culture. Paris: UNESCO, p. 215-230.

9.4. Швеция

Медиаобразование в Швеции имеет давние традиции. С 1980 года оно стало постепенно интегрироваться в процесс школьного обучения. Один из ведущих шведских исследователей и медиапедагогов С. фон Фейлитцен (Cecilia von Feilitzen) видит важную роль медиаобразования в его востребованности учащимися и студентами, в развитии критического мышления аудитории, ее практических умений создания собственных медиатекстов, в распространении демократических ценностей, в использовании позитивных сторон глобализации [1, 8-9]. Не случайно, что именно Швеция в 1997 году была избрана как база для открытия Международной палаты ЮНЕСКО «Дети, молодежь и медиа» (“The UNESCO International Clearinghouse on Children, Youth and Media”), которая активно занимается пропагандой медиаобразования, организует международные конференции, издает книги и справочники, поддерживает интернетный сайт (<http://www.nordicom.gu.se>).

Медиаобразование в Швеции официально интегрировано в национальный учебный план с осени 2000 года. Шведские педагоги давно уже переориентировались от «протекционистской» медиаобразовательной концепции к культурологической, включающей развитие критического мышления аудитории. Медиаобразование в учебных заведениях преследует следующие основные цели: восприятие и анализ медиатекстов различных видов и жанров, изучение особенностей языка медиа, процесса

создания произведений медиакультуры, воспитание ответственного гражданина современного демократического общества. Впрочем, каждая школа может трактовать медиаобразовательный спектр учебного плана по-своему, выделяя те или иные приоритеты.

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

Примечания

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

Лидеры медиаобразования в Скандинавии

Панхофф, Тригве (Trygve Panhoff) – один из ведущих медиапедагогов Норвегии. Долгое время работал учителем иностранных языков и медиа в школе, возглавлял Норвежскую Ассоциацию медиаобразования (Norwegian Association for Media Education - LMU). С 1994 года – советник Норвежского киноклассификационного комитета. Свыше десяти лет – главный редактор медиапедагогического журнала ‘Tilt’ (издававшийся ранее под названиями ‘Media i Skolen’ и ‘Media i Skole og Samfunn’). Кроме скандинавских языков блестяще говорит на английском, немецком и французском. Неоднократный участник международных конференций по медиаобразованию, кинофестивалей, педагогических семинаров (в том числе – и в России).

Избранные работы Т.Панхоффа

Skarderud, A. & Panhoff, T. (Eds.) (1975). Filmspraaket (The Film Language). Oslo: Norsk Korrespondanseskole.

Туфте, Биргит (Birgitte Tufte) – доктор наук, профессор Датской королевской педагогической школы (Копенгаген, Дания). Активно занимается исследовательской работой в области медиаобразования. Автор ряда научных работ и монографий. Неоднократная участница и организатор многих национальных и международных конференций по медиаобразованию.

Избранные работы Б.Туфте

Tufte, B. & al. (1991). Medieundervising. Copenhagen.

Tufte, B. (1995). Skole og medier. Copenhagen.

Tufte, B. (1998). TV pa tavlen. Copenhagen.

Фон Фейлитцен, Сесилия (Cecilia von Feilitzen) – доктор наук, профессор Гётеборгского университета (Швеция), координатор международной палаты ЮНЕСКО «Дети, молодежь и медиа» (The UNESCO International Clearinghouse on Children, Youth and Media). Активно занимается исследовательской работой в области медиаобразования. Автор ряда научных работ и монографий. Неоднократная участница и организатор многих национальных и международных конференций по медиаобразованию и проблемам медиакультуры и насилия на экране.

Избранные работы С. фон Фейлитцен

Carlsson, U. & Feillitzen, C. von. (Eds.) (1998). Children and Media Violence. Goteborg: NORDICOM, 387 p.

Feillitzen, C. von. (2001). Influence of Media Violence. Goteborg: NORDICOM, 18 p.

10. Медиаобразование в США *

(автор данного текста А.А.Новикова)

* Данный текст впервые был опубликован в двух номерах журнала «Педагогика». 2000. № 3. С. 68-75; 2001. № 5. С. 87-91.

10.1. Рубеж XXI века: медиаобразование в 48-ми американских штатах из 50-ти

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

В отличие от медиакультуры, медиаобразование в США поначалу развивалось не столь интенсивно, как, к примеру, в Канаде или в Великобритании, однако к началу XXI века уже можно говорить о сложившейся системе американского медиаобразования, которая с помощью интернетных сайтов, публикаций, конференций оказывает влияние и на другие страны. В США активно действует несколько крупных ассоциаций медиаобразования: Центр медиаобразования (Center for Media Education) в Вашингтоне, Центр медиаграмотности (Center for Media Literacy) в Лос-Анджелесе, движение «Граждане за медиаграмотность» (Citizens for Media Literacy) в Северной Каролине, Центр медиаобразования (Media Education Center) в Нью-Мексико, Образовательный видеоцентр (Educational Video Center) в Нью-Йорке, Ассоциации «Стратегии по медиаграмотности» (Strategies for Media Literacy) и Национальный альянс медиаискусств и культуры (National Alliance for Media Arts and Culture) в Сан-Франциско, Национальный совет по телевидению и медиа (National Telemedia Council) в Виржинии, Центр медиаискусств (Media Arts Center) в Сиэтле, Фонд медиаобразования (Media Education Foundation) и др.

В апреле 1994 года президентом США были подписан основополагающий закон «Цели 2000: Американский образовательный акт» (Goals 2000: Educate America Act). Этот закон предусматривает так называемые содержательные стандарты по девяти ведущим предметам. При этом дисциплина «Искусства» (Arts), включает в себя обязательное медиаобразование на всех уровнях начальной и средней школы. Но уже сегодня медиаобразование является составной частью школьных учебных планов в 48 штатах из 50 [30, 9].

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

Основные исторические этапы развития медиаобразования в США можно в целом представить следующим образом: 1) этап начального развития медиаобразования (60-е-70-е годы XX века); 2) этап формирования основных базовых моделей медиаобразования (80-е годы XX века); 3) современный этап мультимедийного медиаобразования (90-е годы XX века – начало XXI века).

10.2. Этап начального развития медиаобразования (60-е – 70-е годы XX века)

Бесспорно, медиаобразование в США в какой-то степени существовало в виде отдельных направлений еще с 20-х годов (кинообразование, медиаобразование на материале прессы и радио). Однако обучение такого рода касалось в основном специализированных факультетов (кинематографии, журналистики) немногих университетов и не носило массового характера. В 60-х годах медиаобразование в США, как и во многих других ведущих странах мира (во Франции, Канаде, Великобритании), концентрировалось вокруг кинообразования (film education). В частности, получило довольно широкое распространение практическое кинообразование, основанное на том, что школьники или студенты под руководством педагога пытались снимать короткие документальные и игровые фильмы на восьмимиллиметровой пленке. Этот вид деятельности стал возможен благодаря тому, что именно в 60-х годах поступили в массовую продажу относительно недорогие, компактные любительские кинокамеры, соответствующие им пленки, химические реактивы и т.д. Была создана сеть лабораторий (в том числе – университетских и школьных), способных проявлять и отпечатывать снятые любителями киноленты. Именно в эти годы в Северной Америке возникла первая ассоциация деятелей экранного образования (Association for Screen Education). Таким образом, кинообразование стало первой ступенькой к современному медиаобразованию. Однако в большинстве случаев «экранное» медиаобразование использовало медиасредства (к примеру, учащиеся овладевали умениями пользоваться кино-телеаппаратурой), а не изучало собственно медиакультуру. То есть с помощью аудиовизуальной аппаратуры снимались какие-то сюжеты. Или медиаматериалы использовались для иллюстрации к коллективным дискуссиям на актуальные социальные темы (например, о вьетнамской

войне, защите гражданских прав и т.д.). Хотя уже тогда в Америке было немало учителей, которые посвящали свои занятия изучению киноязыка, эстетике фильма.

Конечно, школьное медиаобразование в США не было обязательным. Но учителя-энтузиасты пытались расширить рамки медиапредпочтений своих учеников, вывести их из замкнутого круга «поп-культуры» (pop culture), заинтересовать шедеврами искусства (art house). Предполагалось, что таким путем можно развить художественное восприятие аудитории до степени адекватного понимания творчества О.Уэллса или С.Кубрика. Это эстетическое (художественное) медиаобразование (aesthetical approach, media as popular art approach) в степени «избирательности» или «локальности» спектра медиа перекликалось с так называемым «инъекционным» или «прививочным» подходом (inoculation approach) и подходом «гражданской защиты» (civil defence), возникшим еще в 30-е и 40-е годы XX века и критиковавшимся многими исследователями [в том числе – Л.Мастерманом (L.Masterman)]. Правда, эстетическое медиаобразование выбирало из спектра медиа только художественные медиатексты в надежде научить аудиторию ценить шедевры и отвергать халтуру. А «инъекционное» ограничивалось концентрацией на отрицательном воздействии медиатекстов, содержащих изображение насилия и прочих негативных явлений в социуме. Педагоги хотели с помощью медиаобразования защитить учащихся от воздействия медиа на их мораль и поведение.

60-е годы стали «золотым веком» для художественного подхода к медиаобразованию в США, правда, в основном в сфере высшей школы. Многие университеты включили в свои учебные планы курсы так называемого кинообразования (film studies), основанного на изучении киноязыка, истории киноискусства и творчества крупнейших мастеров экрана [38, 22-23]. Такого рода курсы, как правило, строились по аналогии с курсами теории и истории литературы. Правда, выявлению разницы между «хорошим» и «плохим» фильмом мешала размытость понятия «хорошего эстетического восприятия и вкуса» и слабая разработка критериев художественной ценности медиатекста. Ведь часто за рамками занятий по медиаобразованию оставались вопросы типа: «Для кого и для чего тот или иной медиатекст представляет художественную ценность? По какому критерию можно вообще судить, что этот медиатекст ценен?» [38, 24]. Кроме того, подходы художественного медиаобразования, действительно, оставляли в стороне информационную сферу медиа – прессу, радио и теленовости. Сторонники «кристально чистого» художественного медиаобразования не затрагивали и такие стороны процесса, как производство, тиражирование, контроль и потребление

медiateкстов. Впрочем, здесь следует сделать оговорку, что на практике один и тот же медиапедагог мог включать в программу курса по медиаобразованию сразу несколько его направлений (к примеру, «инъекционное» и художественное, развивать эстетическое восприятие и одновременно рассматривать проблемы создания медiateкстов и взаимоотношений медиа с аудиторией).

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

В 1969 году на базе университетов штатов Юта и Огайо была разработана серия материалов по развитию «критического видения» ('critical viewing') для внедрения в Орегоне, Сиракузах, Нью-Йорке, Лас-Вегасе, Неваде и Флориде [59, 134]. В 1973 году одна из крупнейших американских благотворительных организаций (Фонд Форда) объявила о поддержке медиаобразования в школах. Так в 70-х годах в США появилось «движение критического видения», которое совмещало политическое и научное обоснование. Американские медиапедагоги и исследователи подключились к политическому течению, вызванному дискуссиями в подкомитете Сената на тему телевизионного насилия и его влияния на детей. Стимулом тут послужил комплекс социальных и культурных факторов, связанных с более натуралистическим, чем, скажем, в 50-е или 60-е годы, изображением насилия на американских экранах. В результате правительство США при активной поддержке департамента по образованию выделило денежные средства для введения учебного курса «критического видения» ('critical viewing') в систему всех ступеней общего образования. Вместе с тем, после того, как беспокойство политиков по поводу насилия на телеэкранах ослабло, исчезло и финансирование этого медиаобразовательного курса. Его интеграция в учебный процесс оказалась поверхностной и недолговечной. И как результат, доказательства эффективности так и не были собраны. Далекое не все учителя захотели включиться в процесс развития «визуальной

грамотности» в школе. По-видимому, многим из них так и не удалось заинтересоваться движением «критического видения», новыми технологиями в области образования. Однако проекты медиаобразования в США в 70-е годы неплохо финансировались. Учебные программы и методические материалы отличались профессионализмом и творческим подходом [59, 137-138; 60, 2].

Если в 60-х годах конференции, посвященные проблемам кинообразования, проводились относительно редко, то в 70-х годах такого рода научные форумы в Северной Америке стали нормой. К примеру, в 1978 году в США была проведена национальная конференция «Телевидение и кино в классе». В ее итоговом документе было предложено широкое внедрение в практику визуальной грамотности в начальной, средней и высшей школе [59, 134]. Естественно, развитию медиаобразования помогла и существенная поддержка ЮНЕСКО. Ведь именно в середине 70-х годов ЮНЕСКО заявило не только о своей полной поддержке медиаобразования, но и о медиаобразовании, как о приоритетном направлении на ближайшие десятилетия. В целом период 70-х годов был довольно продуктивным для развития американского медиаобразования.

10.3. Этап формирования основных базовых моделей медиаобразования (80-е годы XX века)

В 1981 году финансирование медиаобразования американским правительством было уменьшено, так как приоритетными считались программы, направленные против наркотиков и подростковой преступности [59, 138]. Но и в 80-е годы медиаобразование в США продолжало расширять сферу своего влияния. Одна за другой в разных штатах страны возникали педагогические и исследовательские ассоциации, поставившие своей целью внедрение изучения тех или иных аспектов медиа и медиакультуры в учебный процесс школы и вуза. В большинстве университетов (включая педагогические факультеты) курсы по медиа стали в 80-х годах обычным явлением. Однако, медиаобразование так и не получило статуса обязательной дисциплины в начальной и средней школе. Конечно, США, в отличие, скажем, от Норвегии и Финляндии, огромная по территории и многонаселенная страна. Однако американский исследователь Р.Кьюби (R.Kubey) [31, 59] полагает, что развитию медиаобразования мешали не только географические и демографические факторы. Определенным тормозом к консолидации усилий медиаобразования стала американская структура образования в целом, когда каждый из 50-ти штатов имеет свою независимую политику в области средней и высшей школы, а каждое учебное заведение имеет собственные учебные планы и программы.

Кроме того, в отличие от других англоязычных стран (к примеру, Канады или Великобритании), ведущие медиаобразовательные сообщества США – Национальный телемедиа-совет, Центр медиаграмотности и Центр медиаобразования находятся вне системы официального образования.

Образование в США полностью контролируется местными органами власти, что затрудняет распространение многообещающих разработок (или, наоборот, малопродуктивных педагогических идей) в области медиаобразования за пределы штата или даже города. Но в то же время «местный контроль, дополнительно к политическому аспекту, полезен для обучения, в центре которого находится учащийся, потому что он позволяет гибко приспособлять учебные планы к конкретным условиям в данной местности» [60, 6]. При этом местный контроль не означает, что государственные структуры управления образованием в США не имеют никакого влияния. «В действительности, у них очень много власти, не только потому, что они контролируют большие денежные средства, но и потому, что они могут делать обзор значимых программ и опыта работы» [60, 6].

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

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

Бесспорно, в 80-х все больше и больше американских преподавателей приобщались к ведению факультативных курсов по медиаобразованию. Но увеличение количества медиапедагогов в школах имело и свои отрицательные стороны. Отсутствие эффективных стандартных программ по медиаобразованию, пригодных для адаптации в средних школах, привело к тому, что каждый из преподавателей вырабатывал свою педагогическую линию. Медиаобразование приобретало аморфную смесь стандартов, целей и задач. В результате американское медиаобразование заняло в школьном учебном плане место своеобразного «бутика»: редкого, дорогого и экзотического [60, 3].

У медиаобразования всегда было много сторонников в США - среди

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

Важную роль в развитии движения медиаобразования сыграло в 80-е годы внешкольное обучение детей и молодежи. Здесь стоит упомянуть специальные образовательные телепрограммы, медиапрограммы в музеях и картинных галереях, организации многочисленных детских и молодежных кино-телефестивалей, выставок. Неформальные внешкольные программы медиаобразования распространялись во всех штатах. Но, к сожалению, внешкольные педагогические акции не имели большого влияния на программу американского школьного обучения [60, 4].

То же касается и многих некоммерческих организаций, которые помогали медиаобразованию. Они инициировали и поддерживали самые важные попытки продвижения медиаобразования в США. При этом некоторыми общинами предпринимались попытки приспособить медиаобразование как стратегию для достижения других целей, относящихся к социальной пользе. Таких, к примеру, как пропаганда здорового образа жизни, цензура на телевидении, борьба с насилием и т.д. Иногда эти акции влияли на учебные планы отдельных штатов. Но главной целью таких организаций являлась (и является) в большей мере так называемая социальная активность [60, 5]. Таким образом, многочисленные общественные организации использовали медиаобразование весьма однобоко. Практически медиаинформация представляла формой политической или социальной пропаганды.

Итак, можно сделать вывод, что 80-е годы были не самими лучшими временами для медиаобразования в США. Лишенное основательной государственной поддержки и направленное в основном в такие специфические области, как борьба с курением и наркоманией, американское медиаобразование существенно уступало канадскому, австралийскому или британскому. Позитивные изменения в

медиаобразовании в США наметились лишь к концу 80-х годов, когда шире стал использоваться опыт других ведущих англоязычных стран.

10.4. Современный этап мультимедийного медиаобразования (90-е годы XX века – начало XXI века)

Рост авторитета медиаобразования привел к тому, что к середине 90-х годов XX века 12 штатов США включили в свои образовательные стандарты разделы по медиаобразованию и медиаграмотности (Калифорния, Нью-Йорк, Миннеаполис, Нью-Мексико, Техас, Северная Каролина, Висконсин, Миннесота и др.). Однако уже через пять лет - на рубеже XX и XXI веков число штатов, включивших в учебные планы своих школ и вузов медиаобразование (или медиаграмотность) составило 48 из 50! [30, 9]. Только в штатах Канзас и Кентукки курсам медиаобразования пока не нашлось места.

В 46-ти штатах медиаобразование связано с преподаванием английского языка и искусств. В 30-ти штатах медиаобразование используется также на занятиях по социальным наукам, истории и гражданскому праву, эколого-медицинского цикла. В дополнение к этому профессиональные ассоциации учителей пытаются включить медиаобразование в государственные стандарты [31, 59; 60, 4]. Важно подчеркнуть, что принятие государственных образовательных стандартов местными округами является добровольным, хотя подобные стандарты полезны в качестве образцов и является средством распространения медиаобразования.

В 90-е годы медиаобразование в США использовалось как образовательная стратегия для телевизионной реформы, пропаганды здорового образа жизни, и как противодействие опасным стереотипам в мультикультурном обучении - другими словами, как продолжение «инъекционной» модели, которая стремится защитить аудиторию от вредного влияния медиа. К примеру, в специальной брошюре, опубликованной в 1997 году Американским министерством здравоохранения и социальной сферы [31, 65], медиаобразование превозносилось как лучшее средство борьбы с наркоманией. Исследования, проведенные с 70-х по 80-е годы, продолжали использоваться медиапедагогами, чтобы подкрепить аналогичные аргументы. В результате повестка дня исследований в области медиаобразования в США во многом оставалась той же, что и в 80-е годы [60, 2], хотя и существенно расширилась за счет мощного влияния на аудиторию мультимедийных компьютерных систем и Интернета.

Попытки поборников медиаобразования поднять его статус привели к тому, что в сознании большинства американцев оно стало ассоциироваться с критическим восприятием телевидения и рекламы. В то

же время известные аргументы о необходимости обучения критическому восприятию, чтобы защитить детей от опасного воздействия медиа не имели должного социального влияния на фоне активной пропаганды эффективности компьютеров в обучении [59, 3].

Кроме того, американское медиаобразование до сих пор использует слишком широкое терминологическое поле, где порой одни и те же явления и категории называются по-разному. Медиаобразование в США часто называют «медиаграмотностью», «визуальной грамотностью» и даже «информационной грамотностью». Хотя эти определения связаны с анализом медиа и практикой, у каждого термина определенно есть свои нюансы. Например, «информационная грамотность» больше ассоциируется с библиотеками, компьютерами и цифровым медиа. Этот термин чаще всего используется теми, кто работает в новой сфере образовательных технологий. Использование слова «информация» вместо «медиа» означает попытку уйти от художественного спектра медиакультуры. «Медиаграмотность», с другой стороны, чаще ассоциируется с телевидением, социальной активностью и популярной культурой. Вероятно, было бы неплохо, если бы американские ученые последовали совету К.Тайнер (K. Tyner) [60, 8]: перешагнули через стадию определения терминологии и приняли терминологию медиаобразования, уже устоявшуюся в мире.

В 90-х годах американские медиапедагоги стали более активно сотрудничать с зарубежными деятелями в области медиаобразования (в основном из англоязычных стран - Канады, Великобритании, Австралии). Но для того, чтобы заимствованный опыт мог успешно работать на американской почве, канадские или английские модели медиаобразования должны быть адаптированы к культурным, социальным, историческим и экономическим условиям, лежащим в основе общего образования в США [60, 5].

Все формы техники трудно внедряются в традиционную школу, в которой доминируют «старые» формы грамотности. Как мы уже отмечали, медиаобразование в США долгие годы опиралось на материал кинематографа и телевидения, уделяя куда меньшее внимание (даже в 80-е годы XX века) компьютерным сетям. К тому же многие американские учителя ассоциировали кино и телевидение с поп-культурой, пропагандой насилия и прочих негативных факторов. На этом основании медиакультура в целом некоторыми педагогами (особенно хранителями «высокой культуры» изобразительного искусства и литературы) объявлялась вредной и опасной. Зато компьютеры несправедливо больше ассоциировались с «информацией», т.е. с текстами, у которых есть полезный обучающий потенциал как противопоставление

нежелательному развлекательному потенциалу [60, 9]. В этом случае школьные учителя, на наш взгляд, просто обнаруживали свою некомпетентность в сфере медиа, так как современные компьютерные системы (включая разного рода игры, передачу аудиовизуальной информации по Интернету и т.д.), наверное, даже в большей степени, чем кино и телевидение, могут стать источником развлечения, рекламы, включая и нежелательные для педагогов направления (виртуальное насилие, порнография и т.д.). Сегодняшние компьютеры используются в американских школах (и я лично наблюдала это в некоторых учебных заведениях штата Джорджия в 1994-1995 годах) для создания «улучшенных» версий традиционных курсов и планов, чтобы дополнить информацию, данную учителем, извлеченную из учебника; в качестве печатных машинок и калькуляторов. Развитие новых цифровых технологий связано со сложными проблемами интеграции медиа в учебное расписание. Структуры, руководящие образовательным процессом, могут отложить эти проблемы на время, но день, когда необходимо будет их решать, стремительно приближается, особенно сейчас, в начале XXI века.

Ведущий американский медиапедагог и исследователь К.Тайнер убеждена, что «потребуется много усилий, чтобы создать более прочную базу для усовершенствования медиаобразования в США, в частности: 1) серьезные и основательные научные исследования; 2) конкурентоспособность с целями смежных областей, таких как образовательные технологии, информационная грамотность и т.д.; 3) продолжение внедрения и оценки программ и практики медиаобразования; 4) новые программы подготовки учителей и профессионального развития; 5) ясное и обоснованное объяснение теорий, целей и практики медиаобразования посредникам и законодателям. Что еще труднее, все эти факторы должны иметь место одновременно» [60, 3].

10.5. Методические подходы медиаобразования в США

Как теория, так и методика медиаобразования в США не могла не воспользоваться опытом знаменитого педагога Джона Дьюи (J.Dewey) (1859-1952). Он был убежден, что «опыт ребенка уже содержит в себе элементы – факты и истины, - аналогичные составляющим учебный предмет, разработанный взрослыми. Еще более важным представляется то, как его опыт наполняется установками, мотивами и интересами, участвующими в развитии и структурировании предмета вплоть до его логического построения» [14, 277-278]. Поэтому учебная программа должна подсказать учителю, что конкретные «возможности, достижения в области истины, красоты и поведения открыты для этих детей. Отныне

изо дня в день вы должны создавать подобные условия, чтобы их собственная деятельность неуклонно развивалась в данном направлении – к их самореализации» [14, 291]. Таким образом, очевидно, что Дж.Дьюи выступал против авторитарного подхода в образовании и ратовал за подход творческий, опирающийся на различные виды и формы деятельности учащихся, в значительной степени соответствующие их возможностям и интересам, за развитие критического мышления аудитории (к примеру, в дискуссионных клубах).

Бесспорно, американские медиапедагоги в своих методических подходах опирались и опираются на элементы данной концепции [9; 32; 59 и др.]. Известно, что первая в мире учебная программа по медиаобразованию была разработана знаменитым канадским ученым Маршалом Маклюэном (М. McLuhan) осенью 1959 года для учащихся 11 класса школ города Торонто [59, 114]. До этого времени не существовало целостной концепции и системы медиаобразования (или медиаграмотности): до конца 50-х годов образование на материале киноискусства, прессы, телевидения, радио и т.д. существовало в виде автономных направлений и программ. Теоретические труды М. Маклюэна [39] оказали огромное влияние на процесс медиаобразования в США. Анализ американской научно-педагогической литературы в области медиаобразования показывает, что во многих случаях американские ученые и практики опираются на теоретические концепции, разработанные признанными специалистами в данной области (в основном из ведущих англоязычных стран) – Л. Мастерманом (L. Masterman), К. Бэзэлгэт (C. Bazalgette) и др.

При этом методика медиаобразования, принятая в учебных заведениях США:

- а) интегрирована в изучение различных школьных предметов (истории, искусства, английского языка и литературы, экологии и др.);
- б) опирается на ключевые понятия медиаобразования («категория / category», «язык / language», «агентство / agency», «технология / technology», «аудитория / audience», «репрезентация / representation» и др.);
- в) базируется на изучении определенных тематических разделов, связанных с процессом создания медиатекстов, их видовыми и жанровыми особенностями, структурой и характеристиками, идеями, функционированием в обществе и т.д.;
- г) основывается на концентрическом изучении медиаматериала: вместо последовательного или линейного изучения ключевых аспектов медиаобразования (скажем, от «Агентства» к «Категории», «Технологии»,

«Языку» и т.д.) практикуется возвращение к одним и тем же ключевым аспектам (понятиям) на усложняющихся уровнях;

д) широко использует такие традиционные формы обучения, как урок, практические и семинарские занятия, экскурсии, самостоятельная работа, факультативы, однако предпочтение отдает практическим занятиям (применение медиатехнологий: изготовление афиш, видеосъемка, составление синопсисов, сценарных планов и т.д.); именно здесь наиболее эффективно используются проблемные (к примеру, анализ сюжета, ситуаций, характеров персонажей, авторской точки зрения медиатекста, сопоставление различных точек зрения и т.д.), эвристические, исследовательские методы (проверка гипотез, моделирование: гипотетическое или реальное изменение различных параметров медиатекста), очень часто с опорой на игровые задания (имитация определенных медиапроцессов – технологических, экономических, юридических; театрализованные «постановки» и т.д.), на сотрудничество в группах и коллективные дискуссии, привлечение дополнительного информационного материала, экспериментирование.

В осуществлении подобной методики американские медиапедагоги видят не только технологические и материальные, но и моральные проблемы (В какой степени медиаобразование может восприниматься как вторжение в личную жизнь учащихся? В какой степени медиаобразование раскрывает чувства школьников и студентов, обычно скрытые от постороннего взгляда? Стоит ли медиапедагогу опираться только на медиатексты любимых учащимися жанров и тем? В какой степени медиаобразование может способствовать изменениям в сознании аудитории? В какой степени медиапедагоги могут выступать в качестве цензоров по отношению к отбираемым для занятий медиатекстам и точкам зрения учащихся? и т.д.).

К примеру, один из лидеров медиаобразования в США К.Тайнер (K.Tyner) [59, 186-187] предлагает следующие пути использования аудиовизуальных медиа в классе:

- 1) анализ информации (развитие «критического мышления»). Анализ медиатекстов может носить интердисциплинарный и интерактивный характер;
- 2) участие школьников в создании учебной медиапродукции (видеосъемке), что позволяет поощрить совместный выбор темы, содержания, концепции для будущего медиатекста, путей практической реализации проекта. При этом «экспертами» и «учениками» могут быть, как школьники, так и учителя;
- 3) оценка: учителя и учащиеся совместно устанавливают оценочные критерии. При этом оценивается как индивидуальные работы

учащихся, так и их деятельность в группе других школьников или студентов;

- 4) реструктивизация: свободные блоки уроков, свободные планы индивидуального и группового обучения.

Многие педагоги и исследователи считают, что наиболее эффективные методические подходы в рамках теорий медиаобразования как формирования «критического мышления» ('critical thinking approach') и культурологического медиаобразования ('cultural studies approach') должны опираться на «ключевые понятия медиаобразования» (Л.Мастерман, к примеру, выделяет 18 таких понятий). Действительно, это очень важно. Однако по поводу количества и конкретного содержания такого рода базовых понятий в современном медиаобразовании до сих пор существуют разночтения. Практически каждая ассоциация медиаобразования, научная школа, государственная или общественная организация стремится «использовать медиаобразование как стратегию для достижения своих главных приоритетов – в области социальной морали, телевизионной цензуры, доступа к техническим медиасредствам, здоровья населения или предохранения от вредных влияний» [59, 122]. Например, созданная в США программа использования прессы в образовании – NIE (The Newspaper-in-Education) начиная еще с 30-х годов ставит своей целью развитие способностей к критическому чтению газет и журналов и содействовать пониманию демократической роли прессы в современном обществе [59, 126]. В этом же ключе действовал американский образовательный центр (U.S. Office of Education), разрабатывая программы, направленные на развитие у аудитории понимания психологического воздействия рекламы, стиля и содержания медиатекстов, умения отличать факты от вымысла.

Педагог-исследователь Стэнфордского исследовательского центра Барбара Минз (В.Means) [42, 1-21] выдвинула методическую концепцию «учения с вовлечением». Вот некоторые ее показатели:

- учащиеся вовлечены в урочные и межпредметные творческие практические задания;
- учащиеся участвуют в интерактивном обучении;
- учащиеся сотрудничают;
- учащиеся обучаются через исследование и поиск;
- учащиеся ответственны за свое учение.

Это не простая задача, зависящая от того, насколько учителя и учащиеся могут позволить себе быть «вовлеченными». Например, для того чтобы проанализировать медиатекст, учащиеся должны обсудить взаимодействие между понятиями «Категория» (Category), «Язык» (Language), «Репрезентация» (Representation), «Технология» (Technology)

и т.д. Анализ любого из этих аспектов раскроет то или иное значение, но медиаграмотность – это способность не к поверхностному декодированию текста, а - к разгадыванию сложных ассоциаций, символов, содержащихся в медиатексте. В ходе этого процесса учащиеся пробираются к смыслу через все более глубокий анализ нюансов и сложностей каждого из этих аспектов и того, как они взаимодействуют. Более того, каждый человек привносит свои накопленные знания и опыт в «чтение», в дополнение к тому смыслу, который пытались зашифровать создатели медиатекста [60, 10-11].

Американская система образования в целом всегда опиралась на широкий круг практических заданий и упражнений. Эта методика получила название «обучение через проекты» или «проектные учебные курсы». Как правило, для выполнения подобных проектов учащиеся объединяются в группы. К.Тайнер (K.Tyner) убеждена, что «медиаобразование может условно быть поделено на две части, аналогичные чтению (просмотр, слушание) и письму (создание, говорение). В медиаобразовании эти две части часто называются *анализом и практикой*, хотя каждая из них содержит предположения о соответствующем содержании, знаниях и умениях» [60, 12].

Бесспорно, эффективность медиаобразования целиком и полностью зависит от уровня соответствующей подготовки педагогов. Поэтому важнейшим аспектом медиаобразования является медиаобразование учителей и будущих учителей. В начале 1999 года американский «Форум по образованию и технологиям» опубликовал доклад о статусе технологии и образования в США. В докладе сказано, что школы тратят в десять раз больше средств на компьютеры и Интернет, чем на обучение учителей пользоваться этими высокотехнологичными инструментами. На рубеже XXI века американские школы в среднем, тратят около 88 долларов в год на одного ученика, чтобы обеспечить учебный процесс компьютерной техникой и только 6 долларов на подготовку учителей использовать эту технику в учебном процессе. 87000 американских школ имеют около шести миллионов компьютеров (то есть почти по 70 компьютеров на одну школу) и около 80 % школ имеют доступ в Интернет. Однако только 20% американских учителей готовы использовать такую технику на своих уроках, хотя формально компьютерные курсы были организованы для 78% педагогов [60, 13].

Конечно, в высших учебных заведениях медиа используются более широко и интенсивно. К примеру, преподаватели помещают план курса, программы, списки литературы и заданий в сеть Интернет. Студенты ищут там информацию, относящуюся к данному курсу, сдают письменные работы по электронной почте. Используя эту почту,

студенты могут общаться с преподавательским составом (так называемые «виртуальные часы работы»). Вся библиотечная картотека также занесена в компьютерную базу данных и т.д. Вместе с тем, во многих случаях медиасредства используются как вспомогательные ресурсы к старой репродуктивной системе образования. И студенты по-прежнему не получают полноценного медиаобразования, предполагающего изучение медиаязыка, проблем аудитории, восприятия, критического анализа и пр.

Анализ исследований [1; 9; 24; 25; 32; 34; 55; 59; 60 и др.] и практического опыта американских медиапедагогов показывает, что можно выделить следующие методы медиаобразования учащихся. По источникам получения знаний: словесные (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия), наглядные (иллюстрация и демонстрация медиатекстов) и практические (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровням познавательной деятельности: объяснительно-иллюстративные (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией), репродуктивные (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа, для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), проблемные (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста, к примеру, с целью развития «критического мышления», частично-поисковые или эвристические, исследовательские (организация поисково-творческой деятельности обучения) методы получения новых знаний и умений.

В 1996 году американский медиапедагог Дебора Леверанз (D.Leveranz) [34] систематизировала требования к знаниям и умениям, которые предъявляются к учащимся школ различных штатов США в процессе медиаобразования.

Вот основные из них:

- учащиеся должны иметь доступ к печатным, визуальным и электронным медиа с различными целями;
- учащиеся должны владеть терминологией медиаобразования;
- учащиеся должны понимать, что все медиатексты содержат «сообщения» (“messages”);
- учащиеся должны уметь «декодировать» и анализировать (с помощью так называемого «критического анализа») медиатексты в историческом, социальном и культурном контексте, понимая при этом отношения между аудиторией, медиатекстом и окружающей действительностью;
- на основе полученных знаний учащиеся должны иметь возможность создавать собственные медиатексты различного характера, обсуждать свои медиапроекты, как и медиатексты, созданные другими людьми;

При этом цели контакта аудитории с медиа дифференцированы по возрастам учащихся следующим образом:

А. Аспект доступа к медиа (включая терминологию).

Младший школьный возраст:

- использование медиа для информации и развлечения;
- использование медиа для простейших исследовательских работ;
- использование медиа для обучения;
- использование медиа для оценки языка медиатекстов и некоторых их форм и жанров (новости, анимация, реклама, драма и т.д.);
- знание терминологии самых важных частей медиаоборудования (камера, проектор, компьютер, слайд и т.д.), умение выполнять основные операции на этом оборудовании;
- умение различать различные части медиатекста (к примеру, кадры);
- знание основных медиапрофессий (журналист, режиссер, оператор и т.д.).

Средний школьный возраст (4-8 классы американской школы):

- использование широкого круга медиа для информации, развлечения и коммуникации;
- доступ к медиаресурсам для определения, исследования и репрезентации вопросов и проблем;
- доступ к базам данных (библиотека, медиатека) для поиска первичных и вторичных ресурсов для осуществления тех или иных проектов;
- использование медиа для оценки языка медиатекстов и их некоторых форм, жанров и категорий;
- умения «чтения», идентификации и обсуждения аудиовизуальных текстов, в том числе вопросов, связанных с языком медиа (ракурс, план, цвет, звук и т.д.);
- умения описать главные функции тех или иных создателей медиатекстов и людей, связанных с их распространением;

Старший школьный возраст (9-12 классы американской школы):

- умения отбора медиатекстов широкого спектра форм и обоснование причин своего выбора;
- доступ к медиаресурсам для определения, исследования и репрезентации вопросов и проблем;
- доступ к базам данных (библиотека, медиатека) для поиска первичных и вторичных ресурсов для осуществления тех или иных проектов, умения отбора тех данных, которые лучше всего подходят для данного проекта;
- использование медиа для оценки языка медиатекстов и широкого круга их форм, жанров и категорий;

-умения «чтения», идентификации и обсуждения аудиовизуальных текстов, в том числе вопросов, связанных с языком медиа, включая такие сложные, как «монтаж», работа редактора и т.д.;

-умения описать главные функции тех или иных создателей медиатекстов и людей, связанных с их распространением (включая маркетинг, пресс-макет, политические кампании в медиа и др.);

Б. Аспект анализа медиатекстов («Медиа содержит сообщение, которое нужно проанализировать»).

Младший школьный возраст.

-исследование типологии фабул, встречающихся в медиатекстах и сравнение новых типов фабул с теми, которые были известны учащимся ранее;

-использование ранее полученных знаний и умений;

-объяснение своих предпочтений по отношению к медиапродукции;

-идентификация и описание различных стереотипов в медиатексте (к примеру, герой, злодей и т.д.).

-понимание различий между видами медиа (пресса, ТВ, кино и т.д.);

-понимание некоторых путей организации материала в медиатексте;

-анализ того, как словесные и визуальные символы образуют некое значение (к примеру, роль знаков в рекламе);

-знание различных типов рекламы в разнообразных формах и видах медиатекстов;

-рассмотрение типов сюжетов, используемых в рекламе, новостях, документальных и игровых медиатекстах;

-понимание и объяснение завязки, развития действия и развязки сюжета в медиатексте;

Средний школьный возраста (4-8 классы).

-определение способов построения сюжета (к примеру, с помощью закадрового текста);

-анализ нескольких сюжетных линий в повествовании;

-умение задавать вопросы по поводу главной мысли медиатекста, выражение мнения по поводу его содержания (точность, уместность, пристрастность и т.д.) и формы;

-описание того, как различные элементы медиатекста помогают создать атмосферу и смысл произведения;

-сравнение собственного опыта с аналогичным опытом в области медиа внутри своей возрастной группы;

-понимание некоторых стереотипов описания медиатекстов у различных учащихся их возрастной группы, в том числе того, как на эти описания влияют разные социальные, расовые и культурные особенности;

- понимание специфики жанра и вида медиатекста (реклама, новости, телешоу и т.д.);
 - понимание ряда путей организации и представления жизненного материала в медиатексте;
 - распознавание символических кодов, используемых медиа (кадр, ракурс и т.д.);
 - объяснение того, как информация соотносится с кодами и условностями медиа;
 - анализ того, как воздействует на медиатекст отсутствие или наличие рекламы;
 - рассмотрение того, как одна и та же история может быть адаптирована для разного типа аудиторий;
 - распознавание сюжетных моделей и того, как они используются в документальных и игровых медиатекстах;
- Старший школьный возраст (9-12 классы).
- понимание сюжета как серии сконструированных условностей, таких как мотивы поступков персонажей, эпизоды, иерархия событий и героев и т.д.;
 - анализ подразумеваемых и открыто выраженных идей, тех или иных пристрастий (предвзятости) авторов медиатекста;
 - понимание, что основной смысл медиатекста передается через комбинацию элементов (таких как звук, кадр, перспектива и т.д.);
 - сравнение гендерных, социальных и профессиональных стереотипов в медиатекстах различных «культурных полей»;
 - понимание того, как жанр проясняет ожидания аудитории по отношению к содержанию медиатекста;
 - понимание ряда путей организации и представления жизненного материала в медиатексте и критический анализ мнений других учащихся;
 - анализ того, как символические коды, используемые медиа (кадр, ракурс и т.д.), могут взаимодействовать друг с другом для создания определенного смысла текста;
 - анализ эффекта воздействия рекламы, рассмотрение значения рекламы для коммерческих медиа;
 - сравнение путей, которыми различные виды медиа интерпретируют похожие фабулы или истории;
 - сравнение и анализ медиатекстов одинаковых и различных типов (к примеру, репортажи в различных газетах, на телевидении, в системе Интернет).

В. Аспект оценки медиатекстов (критическая оценка медиатекстов в историческом, социальном и культурном контексте, включая понимание

отношений между аудиторией, медиатекстом и окружающей действительностью).

Младший школьный возраст.

- понимание разницы между реальным событием и его отражением в медиатексте;
- постановка вопросов о содержании медиатекста на основе своих знаний и жизненного опыта;
- описание некоторых деталей медиатекста и того, как они делают этот текст более интересным и занимательным;
- исследование путей, которыми медиа может воздействовать на личность;
- выражение собственных предпочтений по время дискуссии о медиапродукции;
- внимательное и критическое «чтение» медиатекстов, предназначенных для развлечения, понимание их основных идей, содержания;
- исследование влияния медиа на окружение учащихся (семья, дом, школа);
- определение того, для какой аудитории предназначен тот или иной медиатекст;

Средний школьный возраст (4-8 классы).

- определение разницы между реальным событием и его отражением в медиатексте, дискуссия на эту тему;
- постановка вопросов о различных аспектах медиатекста, таких как трактовка, валидность (вескость, основательность) фактического материала, сравнение их с мнением других учащихся, выражение своего мнения;
- определение, анализ и интерпретация медиатекста с точки зрения аудиторий, принадлежащих к разным культурам, возрастам, образовательным и социальным уровням и т.д.;
- использование медиатекста для исследования человеческих отношений, новых идей, своей и чужой культуры («диалог культур»);
- оценка эффективности различных элементов, используемых в медиатексте;
- выражение собственных предпочтений по время дискуссии о медиапродукции и обоснование своего выбора;
- внимательное и критическое «чтение» медиатекстов;
- осознанный выбор медиатекстов для своего «чтения» и описание того, как содержание отражает развлекательный или информационный аспект;
- анализ влияния медиа на профессиональное развитие и досуг людей;
- анализ того, как «медиапослание» создается с учетом различных типов аудитории.

Старший школьный возраст (9-12 классы).

- определение разницы между реальным событием и его отражением в медиатексте, дискуссия на эту тему;
- подбор примеров социальных воздействий некоторых медиатекстов;
- распознавание конкретных и абстрактных значений в медиатексте, понимание того, что люди воспринимают медиатексты дифференцированно – в зависимости от многих факторов, таких, как возраст, пол, раса, жизненный опыт;
- использование медиатекста для исследования человеческих отношений, новых идей, своей и чужой культуры («диалог культур»), критический анализ медиатекстов, объяснение того, как медиатексты могут влиять на аудиторию;
- оценка эффективности различных элементов, используемых в медиатексте и объяснение причин такого рода воздействий;
- выражение собственных предпочтений во время дискуссии о медиапродукции и обоснование своего выбора;
- внимательное и критическое «чтение» медиатекстов, включая различные развлекательные и учебные медиатексты, анализ отдельных компонентов текста, их воздействия;
- анализ влияния медиа на убеждения и ценностные ориентации людей, включая их изменения;
- анализ влияния медиа на аудиторию в зависимости от типов медиапродукции.

Г. Аспект медиапродукции (использование учащимися знаний о различных видах медиа для решения тех или иных проблем, общения и создания собственных медиатекстов).

Младший школьный возраст.

- выбор средства и формы медиа (например, фотографии, рисунки, журнальные иллюстрации) и создание истории на простую тему;
- определение и создание краткого плана сюжета или визуального текста (фотография, видео, комикс, компьютерная графика и т.д.);
- выполнение и презентация своего медиапроекта.

Средний школьный возраст (4-8 классы).

- создание различных сюжетов на основе одного и того же изображения (с изменением его формы и элементов);
- принятие решения по поводу использования доступных медиа (фотография, видео, пресса и т.д.), дискуссия и обоснование данного выбора;
- выполнение и презентация своего медиапроекта.

Старший школьный возраст (9-12 классы).

- экспериментирование с различными формами и технологиями с целью исследования того, как они используются для передачи специфических текстов, «посланий»;
- использование различной техники в планировании и создании медиатекстов, внимательный и критический анализ полученного результата;
- создание медиапродукции, предназначенной для специфической аудитории, предвидение того, как аудитория может отреагировать на такую продукцию;
- выполнение и презентация своего медиапроекта.

Аналогичные показатели знаний и умений в области медиа содержатся и в других «стандартах», разработанных американскими педагогами. В тех или ином варианте они включают такие ключевые аспекты, как «доступ к медиа», «технологии медиа», «анализ», «аудитория» и т.п. [59, 219-222].

Из проведенного выше анализа можно сделать вывод о потенциальных направлениях адаптации основных концепций американского медиаобразования в современных российских условиях. Хотя, бесспорно, ни одна педагогическая концепция не может быть использована в условиях другой страны в неадаптированном к сложившимся образовательным традициям виде. В этом смысле концепции американского медиаобразования не составляют исключения.

К примеру, «инъекционная» («протекционистская», «гражданской защиты» - ‘inoculatory approach’) теория медиаобразования хотя и имеет в России определенное число сторонников, думается, не может служить перспективным ориентиром для адаптации, так как вместо изучения и критического анализа медиатекстов, развития творческого мышления учащихся предполагает в основном борьбу с негативными влияниями медиа на детскую и молодежную аудиторию.

На первый взгляд, теория медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей» аудитории (‘uses and gratification approach’) на этом фоне смотрится более выигрышно. Вместо запретов и борьбы с медиа здесь предполагается, что учащиеся могут сами правильно выбрать и оценить медиатекст в соответствии со своими потребностями. Однако практика российских медиапедагогов (Л.М.Баженова, О.А.Баранов, Е.А.Бондаренко, Л.С.Зазнобина, И.С.Левшина, В.А.Монастырский, С.Н.Пензин, Г.А.Поличко, А.В.Спичкин, Л.В.Усенко, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров, А.В.Шариков и др.) доказывает: если аудитория настроена только на то, чтобы извлечь из медиа некую пользу в соответствии со своими потребностями, часто происходит тотальное увлечение только произведениями так называемой популярной (массовой)

культуры. «Трудные» медиатексты, классика мировой медиакультуры, как правило, игнорируются, слабо развивается критическое мышление аудитории и т.д.

«Практическая» теория медиаобразования ('practical approach'), направленная в основном на обучение школьников, студентов (или учителей) использовать медиааппаратуру, изучение технического устройства медиааппаратуры и формирование практических умений для создания собственных медиатекстов, давно уже укоренилась в российском медиаобразовании. Полагаю, практический подход в медиаобразовании, несомненно, полезен, однако в качестве составной части медиаобразования, что должно способствовать развитию творческого мышления учащихся и их знаний о медиакультуре.

Иное дело, - теория медиаобразования как формирования «критического мышления» ('critical thinking approach'). В самом деле, современные медиа во всем мире, включая Россию, часто используют так называемые манипулятивные технологии для воздействия на аудиторию. Жить в демократическом обществе означает, помимо всего прочего, уметь делать *осознанный* выбор, в том числе и по отношению к медиатекстам. Научить учащихся распознавать способы и формы манипулятивного воздействия медиа, научить ориентироваться в информационном потоке современного демократического общества, – важнейшие задачи медиаобразования. Следовательно, необходимо пытаться адаптировать западную (в том числе американскую) методику развития «критического мышления» в процессе медиаобразования к российским условиям.

Семиотическая теория медиаобразования ('semiotic approach') в «чистом виде» не слишком распространена в США, как, впрочем, и в России. Однако в качестве одного из направлений медиаобразования она наверняка может быть полезна (в плане развития умений чтения, «декодирования» медиатекстов, изучения языка медиакультуры и т.д.).

Культурологическая теория медиаобразования ('cultural studies approach'), основанная на теории «диалога» (выражаясь языком В.С.Библера, «диалога культур») также имеет серьезные перспективы для дальнейшего развития медиаобразования в России. В самом деле, аудитория всегда находится в процессе диалога (включающего осмысление, оценку) с медиатекстами. Следовательно, оценка и критический анализ медиатекстов с этой точки зрения также чрезвычайно полезны для медиаобразования в целом.

Примечания

1. BOSTON UNIVERSITY SCHOOL OF PUBLIC COMMUNICATION (1981). TELEVISION LITERACY: CRITICAL TELEVISION VIEWING SKILLS. BOSTON: DENDRON PRESS, 4-100.
2. BOWEN, W. (1996). CITIZENS FOR MEDIA LITERACY. ASHVILLE, NC.
3. BRANSTON, G. (1984). TV AS INSTITUTION: STRATEGIES FOR TEACHING IN: SCREEN 25/2, 85-94.
4. BROWN, J.A. (1991). TELEVISION "CRITICAL VIEWING SKILLS" EDUCATION: MAJOR MEDIA LITERACY PROJECTS IN THE UNITED STATES AND SELECTED COUNTRIES. HILSDALE, N.J.: LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES.
5. CONSIDINE, D. (1999). THE TEEN SCREEN: IMAGE, INFLUENCE AND THE INDIES. TELEMEDIUM. VOL. 45. N 2. P. 6-9.
6. CONSIDINE, D. (2000). MASTERING THE MEDIA: THE APPALACHIAN EXPERIENCE. TELEMEDIUM. VOL. 46. N 1. P. 22-23.

7. CONSIDINE, D., HALEY, G.E. (1999). VISUAL MESSAGES. 371 P.
8. CONSIDINE, D. (1990). MEDIA LITERACY: CAN WE GET THERE FROM HERE? EDUCATIONAL TECHNOLOGY, 19, 7-19.
9. CONSIDINE, D. (1999). MEDIA EDUCATION IN UNITED STATES OF AMERICA// EDUCATING FOR THE MEDIA AND THE DIGITAL AGE. COUNTRY REPORTS. AUSTRIAN FEDERAL MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURAL AFFAIRS & UNESCO, 125-128.
10. CREMIN, L.A. AMERICAN EDUCATION: THE METROPOLITAN EXPERIENCE, 1876-1980. NEW YORK: HSPER & ROW.
11. CROTEAU, D. & HOYNES, W. (1997). MEDIA/SOCIETY: INDUSTRIES, IMAGES, AND AUDIENCES. THOUSAND OAKS, CA: SAGE PUBLICATIONS, INC. 370 P.
12. DE FLEUR, M.L., & BALL-ROKEACH, S. (1989). THEORIES OF MASS COMMUNICATION. NEW YORK: LONGMAN, 187.
13. DEWEY, J. (1963). EXPERIENCE AND EDUCATION. NEW YORK, NY: COLLIER BOOKS.
14. DEWEY, J. (1976). PHILOSOPHY OF EDUCATION. CARBONDALE, SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY PRESS, 277-291.
15. DOWNING, J. (1996). INTERNATIONALIZING MEDIA THEORY. THOUSAND OAKS, CA: SAGE PUBLICATIONS, INC. 304 P.
16. DOWNING, J. (ED.) (1995). QUESTIONING THE MEDIA. THOUSAND OAKS, CA: SAGE PUBLICATIONS, INC. 514 P.
17. FEDERMAN, J. (ED.) (1997). NATIONAL TELEVISION VIOLENCE STUDY. VOL.2. SANTA BARBARA: CENTER FOR COMMUNICATION AND SOCIAL POLICY UNIVERSITY OF CALIFORNIA. 54 P.
18. FEHLMAN, R. (1999). REFLECTIONS OF A CLASSROOM FILM TEACHER. TELEMEDIUM. VOL. 45. N 2. P. 3-5.
19. FIDLER, R. (1997). MEDIAMORPHOSIS: UNDERSTANDING NEW MEDIA. THOUSAND OAKS, CA: SAGE PUBLICATIONS, INC. 320 P.
20. GARRISON, A.S. (1999). WRITING MEDIA: AUTHENTIC MEDIA PRODUCTION IN THE CLASSROOM. TELEMEDIUM. VOL. 45. N 1. P. 22-24.
21. GERBNER, G. & GROSS, L. (1976). LIVING WITH TELEVISION. JOURNAL OF COMMUNICATION. 26, SPRING, 173-199.
22. GONZALEZ, A., TANNO, D. V. (ED.). (1997). POLITICS, COMMUNICATION, AND CULTURE. THOUSAND OAKS, CA: SAGE PUBLICATIONS, INC. 353 P.
23. HAYWARD, S. (1996). KEY CONCEPTS IN CINEMA STUDIES. N.Y. 467 P.
24. HOBBS, R. & FROST, R. (1998)/ INSTRUCTIONAL PRACTICES IN MEDIA LITERACY EDUCATION AND THEIR IMPACT ON STUDENTS' LEARNING. THE NEW JERSEY JOURNAL OF COMMUNICATION, 6(2), 123-148.
25. HOBBS, R. (1994). PEDAGOGICAL ISSUES IN U.S. MEDIA EDUCATION. IN S. DEETZ (ED.), COMMUNICATION YEARBOOK 17. 453-56.
26. HOBBS, R. (2000). MEDIA LITERACY'S EFFECT ON VIEWING MOTIVATIONS. TELEMEDIUM. VOL. 46. N 1. P. 15.
27. HOBBS, R. (1997). MEASURING THE IMPACT OF MEDIA EDUCATION ON STUDENT SKILLS AND TEACHER PERFORMANCE. IN: FORUM INTERNATIONAL DE RECHERCHERS "LES JEUNES ET LES MEDIAS DEMAIN. PROBLEMATIQUES ET PERSPECTIVES. PARIS. UNESCO-GRREM. P.25.
28. HORTON, J. (1981). A NEED FOR A THEORY OF VISUAL LITERACY. READING IMPROVEMENT, 19, 257-267.
29. JOHNSON, L.L. (1997). MEDIA LITERACY EDUCATION: PERSONAL AND PROFESSIONAL CHANGE. WESTON, MA: REGIS COLLEGE.
30. KUBEY, R. & BAKER, F. (2000). HAS MEDIA LITERACY FOUND A CURRICULAR FOOTHOLD? TELEMEDIUM. THE JOURNAL OF MEDIA LITERACY. VOL. 46. N 1, 8-9, 30.
31. KUBEY, R. (1998). OBSTACLES TO THE DEVELOPMENT OF MEDIA EDUCATION IN THE UNITED STATES. JOURNAL OF COMMUNICATION (WINTER), 58-69.
32. KUBEY, R. (ED.) (1997). MEDIA LITERACY IN THE INFORMATION AGE. NEW BRUNSWICK (U.S.A.) AND LONDON /U.K.
33. KUNKEL, D. THE RESEARCH IN NORTHERN AMERICA. IN: FORUM INTERNATIONAL DE RECHERCHERS "LES JEUNES ET LES MEDIAS DEMAIN. PROBLEMATIQUES ET PERSPECTIVES. PARIS. UNESCO-GRREM. P.17.
34. LEVERANZ, D. (1996) MEDIA, ANALYSIS AND PRACTICE.
35. LEWIS, P. (1948) THE FUTURE OF TELEVISION IN EDUCATION. PI DELTA KAPPAN, 30, 157-160.
36. LLOYD-KOHLIN, D. & TYNER, K. (1991). MEDIA AND YOU: AN ELEMENTARY MEDIA LITERACY CURRICULUM. ENGLEWOOD CLIFFS, NJ: EDUCATIONAL TECHNOLOGY PUBLICATIONS.
37. MASTERMAN, L. (1988). TEACHING THE MEDIA. LONDON: COMEDIA PRESS.
38. MASTERMAN, L. (1997). A RATIONAL FOR MEDIA EDUCATION. MEDIA LITERACY IN THE INFORMATION AGE. NEW BRUNSWICK (U.S.A.) AND LONDON (U.K.): TRANSACTION PUBLISHERS, 15-68.
39. MCCLURE, C.R. (1994). NETWORK LITERACY: A ROLE FOR LIBRARIES? INFORMATION TECHNOLOGY AND LIBRARIES, 13 (2), 115-125.
40. MCLUHAN, M. (1973). UNDERSTANDING MEDIA. FALMOUTH.
41. MCQUAIL, D. (1987). MASS COMMUNICATION THEORY: AN INTRODUCTION. BEVERLY HILLS, CALIFORNIA: SAGE, 275.
42. MEANS, B. (1994). USING TECHNOLOGY TO ADVANCE EDUCATIONAL GOALS. TECHNOLOGY AND EDUCATION REFORM. SAN FRANCISCO: JOSSEY-BASS, 1-21.
43. REAL, M.R. (1996). EXPLORING MEDIA CULTURE. THOUSAND OAKS, CA: SAGE PUBLICATIONS, INC. 405 P.
44. REEVS, B. & NASS, C. (1996). THE MEDIA EDUCATION. N.Y. CAMBRIDGE.
45. RUDZINSKY, A. (2000). FROM PRODUCTION TO ANALYSIS? : AN EVALUATION OF A MEDIA LITERACY CURRICULUM. IN: SUMMIT-2000. CHILDREN, YOUTH AND THE MEDIA BEYOND THE MILLENNIUM. ACADEMIC PAPER. TORONTO.
46. SALOMON, G. (1979). INTERACTION OF MEDIA, COGNITION AND LEARNING. SAN FRANCISCO: JOSSEY BASS.
47. SAMPLES, D. (2000). PUBLIC RELATIONS AND MEDIA LITERACY. TELEMEDIUM. VOL. 46. N 1. P. 19-20.
48. SCHRAMM, W. & ROBERTS, D. (EDS.) (1971). THE PROCESS AND EFFECTS OF MASS COMMUNICATION. URBANA: UNIVERSITY OF ILLINOIS PRESS, 6.
49. SHIELDS, R. (1996). CULTURES OF INTERNET. THOUSAND OAKS, CA: SAGE PUBLICATIONS, INC. 196 P.
50. SINGER, D.G., SINGER, J.L. & ZUCKERMAN, D.M. (1981). TEACHING TELEVISION. NEW YORK: DIAL PRESS.
51. SINGER, D.G., SINGER, J.L. & ZUCKERMAN, D.M. (1981). GETTING THE MOST OUT OF TV. SANTA MONICA, CALIFORNIA: GOODYEAR PUBLISHING BOOK, 71-76.
52. SMITH, J. (1995). UNDERSTANDING THE MEDIA. NEW JERSEY: HAMPTON PRESS. 392 P.
53. STEVENSON, N. (1995). UNDERSTANDING MEDIA CULTURES. THOUSAND OAKS, CA: SAGE PUBLICATIONS, INC. 238 P.
54. TEASLEY, A.B. (1999). DEVELOPING MEDIA LITERACY THROUGH FILM GENRE STUDY. TELEMEDIUM. VOL. 45. N 2. P. 10-11.
55. THOMAN, E. (1995). OPERATIONAL DEFINITION OF MEDIA LITERACY. LOS ANGELES, CA.: CENTER FOR MEDIA LITERACY.
56. TYNER, K. (1995) SHOOTING BACK: VIDEO AND AUTHENTIC EDUCATION PAPER PRESENTED AT THE FOURTH PEDAGOGIA DA IMAXE CONFERENCE, LA CORUNA, SPAIN.
57. TYNER, K. (1996) REPRESENTING DIVERSITY: MEDIA ANALYSIS IN PRACTICE PAPER PRESENTED AT THE FIFTH PEDAGOGIA DA IMAXE CONFERENCE, LA CORUNA, SPAIN.
58. TYNER, K. (1998). LITERACY IN THE DIGITAL WORLD: TEACHING AND LEARNING IN THE AGE OF INFORMATION. MAHWAH, NJ: LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES. 291 P.
59. TYNER, K. (1999). NEW DIRECTIONS FOR MEDIA EDUCATION IN THE UNITED STATES. PAPER PRESENTED AT THE UNESCO INTERNATIONAL CONFERENCE IN VIENNA.
60. TYNER, K. (2000). DIRECTIONS AND CHALLENGES FOR MEDIA EDUCATION. TELEMEDIUM. VOL. 46. N 1. P. 4.
61. TYNER, K. AND KOLKIN D.L. (1991). MEDIA AND YOU: AN ELEMENTARY LITERACY CURRICULUM. NEW JERSEY: STRATEGIES FOR MEDIA LITERACY INC., EDUCATIONAL TECHNOLOGY PUBLICATION, ENGLEWOODS CLIFFS.
62. VALLOCHERIE, G.S. & THORN, W.G. (1998). MEDIA LITERACY FOR ADOLESCENTS. IN: REVISTA DE CIENCIA E TECNOLOGIA: INTERNATIONAL CONGRESS ON COMMUNICATION AND EDUCATION/BRAZIL. SAO PAULO.
63. WALSH B. (1998). EXPANDING THE DEFINITION OF MEDIA LITERACY / WWW.SCREEN.COM/ MNET/ENG/MED/
64. WNET/THIRTEEN (1980). CRITICAL TELEVISION VIEWING: A TRAINING MANUAL FOR TEACHERS TRAINERS. NEW YORK: CAMBRIDGE, 46-49.

Лидеры американского медиаобразования

Консидайн, Дэвид (David Considine) родился в Австралии, но вот уже 20 лет живет и работает в США. Доктор наук, профессор Appalachian State University (Северная Каролина). Автор нескольких книг и множества статей по

проблемам медиаобразования, участник престижных международных научных конференций. Один из активистов влиятельных организаций The International Visual Literacy Association и The National Telemedia Council.

Избранные работы Д.Консидайна

Considine, D. (1990). Media Literacy: Can We Get There from Here? *Educational Technology*, N19, 7-19.

Considine, D. (1999). Media Education in United State of America. *Educating for the Media and the Digital Age. Country Reports*. Austrian Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, 125-128.

Considine, D. (1999). The Teen Screen: Image, Influence and the Indies. *Telemidium. The Journal of Media Literacy*, Vol. 45, N 2, 6-9.

Considine, D. and Haley, G.E. (1999). *Visual Messages*. 371 pp.

Considine, D. (2000). Mastering the Media: The Appalachian Experience. *Telemidium. The Journal of Media Literacy*, Vol. 46, N 1, 22-23.

Кьюби, Роберт (Robert Kubey) – профессор Rutgers University (Нью-Джерси). Директор Центра медиаобразования. Автор и редактор нескольких книг и научных сборников по медиаобразованию. Занимался научными исследованиями в Пенсильванском, Стенфордском и Калифорнийском университетах. Читал лекции в Гарварде.

Избранные работы Р.Кьюби

Kubey, R. (Ed.) (1997). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.). and London (U.K.).

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

Kubey, R. and Baker, F. (2000). Has Media Literacy Found a Curricular Foothold? *Telemidium. The Journal of Media Literacy*. Vol. 46. N1, 8-9, 30

Монтгомери, Кэтрин (Kathryn Montgomery) – доктор наук, президент вашингтонского Центра медиаобразования (CME - Center for Media Education, Washington, D.C.). В течение ряда лет преподавала теорию и историю кино и телевидения в University of California, Los Angeles (UCLA) and California State University, Los Angeles. Занималась научными исследованиями по грантам ряда престижных фондов (Guest Scholar at the Woodrow Wilson International Center for Scholars, Smithsonian Institution, Washington, D.C.). В настоящее время – профессор магистерской программы по массовым коммуникациям в Джорджтаунском университете (Communication, Culture and Technology Master's Program at Georgetown University). Автор и редактор нескольких книг (например, *The Handbook of Children and the Media*) и научных сборников по проблемам медиа и медиаобразования. Участница многих национальных и международных конференций. Ее статьи публиковались в крупнейших американских газетах (*The New York Times, The Washington Post, The Wall Street Journal, The Boston Globe, Los Angeles Times, USA Today*). Под ее руководством осуществляются масштабные исследования, связанные с ролью медиа в жизни подрастающего поколения и медиаобразованием.

Избранные работы К.Монтгомери

Montgomery, K. (1989). *Target: Prime Time — Advocacy Groups and the Struggle over Entertainment Television..* New York: Oxford University Press.

Рогов, Фэйт (Faith Rogow) – доктор наук, президент Союза Американской медиаграмотности (Alliance for a Media Literacy America). Занимается медиаобразованием уже более 20 лет. За это время у нее прошли обучение тысячи учителей, студентов и школьников. Успешно осуществила ряд телевизионных образовательных проектов. Автор и редактор нескольких учебников, методических пособий, десятков статей.

Тайнер, Кэтлин (Katleen Tyner) – организатор движения «Стратегии для медиаграмотности» (Strategies for Media Literacy) с центром в Сан-Франциско (с 1986 года). В 2000 году получила почетную премию National Telemedia Council за выдающийся индивидуальный вклад в процесс распространения медиаграмотности. К.Тайнер начинала свою деятельность школьным учителем, затем была журналистом и редактором в прессе, работала на телевидении, издавала журнал по медиаобразованию. Она автор многочисленных статей, учебных пособий и планов по медиаобразованию, участник многих национальных и международных научных конференций. В 1998 году К.Тайнер опубликовала свою главную на сегодняшний день работу – монографию «Грамотность в «цифровом мире» (“Literacy in a Digital World”).

Избранные работы К.Тайнер

Tyner, K. and Kolkin D.L. (1991). Media and You: An Elementary Literacy Curriculum. New Jersey: Strategies for Media Literacy Inc., Educational Technology Publication, Englewoods Cliffs.

Tyner, K. (1998). *Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 pp.

Tyner, K. (1999). *New Directions for Media Education in the United States*. Paper Presented at the UNESCO International Conference in Vienna.

Tyner, K. (2000). Directions and Challenges for Media Education. *Telemidium. The Journal of Media Literacy*, Vol. 46, N 1, 4.

Томан, Элизабет (Elizabeth Thoman) – президент Центра медиаграмотности (Center for Media Literacy, Los Angeles, California) в Калифорнии, один из пионеров медиаобразования в США. С 1977 по 1994 она была главным редактором медиаобразовательного журнала «Медиа и ценности» (“Media & Values Magazine”). Автор учебного плана по медиаобразованию. Под ее руководством подготовлено немало медиаобразовательных ресурсов для учителей. Организатор ряда конференций и семинаров по медиаобразованию.

Избранные работы Э.Томан

Thoman, E. (1995). Operational Definition of Media Literacy. Los Angeles: Center for Media Literacy.

Хоббс, Рене (Renee Hobbs) – профессор в Babson College и директор Центра медиаобразования. Руководит масштабными исследованиями в области медиаобразования. Автор нескольких учебных планов по медиаобразованию для средних школ. Рене Хоббс неоднократно выступала с докладами на национальных и международных конференциях по проблемам медиакультуры и образования, активно публикуется в прессе.

Избранные работы Р.Хоббс

Hobbs, R. (1994). Pedagogical Issues in U.S. Media Education. In S.Deetz (Ed.). *Communication Yearbook* 17, 453-456.

Hobbs, R. (1997). Measuring the Impact of Media Education on Student Skills and Teacher Performance. In: *Forum International de Recherchers “Les Jeune et les medias demain. Problematiques et Perspectives*. Paris, UNESCO-GRREM, 25.

Hobbs, R. & Frost, R. (1998). Industrial Practices in Media Literacy Education and Their Impact on Students’ Learning. *The New Jersey Journal of Communication*, 6(2), 123-148.

Hobbs, R. (2000). Media Literacy’s Effect on Viewing Motivations. *Telemidium. The Journal of Media Literacy*, Vol. 46, N 1, 15.

11. Медиаобразование во Франции *

11.1. Краткий исторический очерк развития аудиовизуального медиаобразования во Франции

(автор данного текста А.В.Свистелкин)

Во Франции использование визуальных и аудиовизуальных средств в процессе обучения и воспитания получило свою педагогическую легитимность лишь в 1939 году, хотя их фактическое применение началось гораздо раньше.

Исходной датой в этом процессе можно считать 1880 год, когда при Министерстве Образования была создана «комиссия по вопросам наглядных пособий в школах, целью которой было изучение не только наглядности как таковой, но и изучение вопросов использования световых изображений в качестве средства обучения» [6, 26]. В 1881 году был представлен отчёт данной комиссии, основное содержание которого провозглашало «культ Прекрасного», т.е. визуальное изображение могло быть использовано в учебном процессе, только лишь если оно не противоречило «вечным законам искусства» [6, 26].

Иными словами упор делался на эстетическую сторону, признавалось право изображения на существование в основном с точки зрения его художественной значимости. Понимания же того, что оно может выполнять и другие функции, ещё, по-видимому, не пришло.

Однако, в том же году, С.Мёнье (S.Meunier), выступая перед членами Педагогического конгресса, с успехом продемонстрировал возможности диапроектора, показав аудитории изображения солнечного затмения, кристаллы снега, северное сияние, крылья бабочки и т.д. Совместно с Лигой Образования были созданы целые тематические блоки диапозитивов как для взрослых, так и для детей, сопровождаемые письменными комментариями. Их можно было заказать на определённое время для демонстрации во время публичных лекций или в школах. Количество заказов в 1896 год равнялось 8859, а в 1902 году - 31298 [6, 26]. С тех пор подобные лекции стали традиционными и их педагогические достоинства уже не вызывали серьёзных сомнений.

В конце XIX века появился кинематограф, который также приобрёл сторонников и противников в педагогической среде. Как и всякое новшество, он не сразу получил заслуженную оценку со стороны педагогов. Многие из них видели в нём лишь зрелищную функцию, не замечая педагогической. В 1910 году на международном конгрессе в Брюсселе, была высказана озабоченность стремительным развитием кинематографа и его зачастую негативным влиянием на детей и

подростков. Однако, в эту эпоху конкретных программных действий, направленных на воспитание и развитие личности средствами кинематографа, ещё не было, и конгресс лишь принял некоторые ограничительные меры, например, запрет на присутствие в зале детей до 16-ти лет при демонстрации фильмов для взрослой аудитории. В 1915 году Комиссия по вопросам обучения и изобразительных искусств при французском Парламенте предложила министру образования «создать специальную комиссию для поиска наилучших форм использования кинематографа в различных областях образования» [6, 27]. Данная задача была продиктована временем, так как в эту эпоху возник целый ряд организаций культурного и образовательного характера, занимавшихся специализированными киносеансами, знакомящими зрителей с произведениями кинематографа высокой художественной ценности, проводившими обсуждения фильмов. Одной из первых и наиболее массовых из подобных организаций стало движение кино клубов.

Термин «кино клуб» появился в 1920 году. Его ввёл известный деятель французского кинематографа того времени Л.Деллюк (L.Delluc), под руководством которого в январе 1920 года начал издаваться журнал «Синь-Club». Основную миссию этого издания сам Л.Деллюк определил так: «Журнал должен быть связующим звеном между широкой публикой и кинематографистами, он должен способствовать и поощрять энтузиазм и познавательный интерес молодёжи, содействовать всяческой деятельности, направленной на развитие французского кинематографа» [2, 7].

Первый сеанс, организованный Кино клубом, состоялся 14 ноября 1921 года в зале «Колизей» и включал в себя кадры кинохроники, демонстрацию знаменитого фильма немецкого режиссёра Р.Вине (R.Wiene) «Кабинет доктора Калигари».

В апреле 1921 года возникла ещё одна похожая организация, под названием «Клуб друзей седьмого искусства» (Club des Amis du Septième Art), которая поставила своей целью изучение эстетической сущности кино. Она объединяла, прежде всего, интеллектуальную элиту того времени, для которой предполагалось создание сети зрительных залов, отличных от тех, которыми располагают кино клубы.

Таким образом в эту эпоху обозначилось противоречие в среде деятелей кинообразования, выражающееся в различных подходах к последнему. Одни отдавали предпочтение зрителю, имеющему определённый социальный и образовательный уровень, тогда как другие видели свою цель в работе с широкой публикой. Но, говоря об этих подходах, нужно заметить, что программы, предлагаемые вышеназванными организациями, были примерно одинаковы. Вот почему

в 1924 году произошло объединение Киноклуба и Клуба друзей седьмого искусства в единую организацию, которая стремилась познакомить зрителя: с фильмами, малоизвестными широкой публике; с лентами французского авангарда; с произведениями, запрещёнными цензурой (как, например, «Броненосец Потёмкин» С.Эйзентштейна).

В это же время, в Париже возникла ещё одна крупная самостоятельная организация «Друзья Спартака», которая бурно развивалась в рабочих кварталах и в провинции. Она объединила более 80000 членов, в большинстве своём пролетарского происхождения и поставила во главу угла именно показ фильмов, запрещённых цензурой (в основном советского производства). Вскоре, по политическим причинам, эта организация была распущена приказом Министра внутренних дел.

Развитие кино клубов в провинции также не заставило себя ждать. Они открылись в Монпелье, Ницце, Марселе, Реймсе и других городах, что повлекло за собой создание в 1929 году национального центра, курирующего их деятельность, - Федерации кино клубов, возглавляемой Ж.Дюлак (G.Dulac).

Итак, к 1930-му году во Франции в основном сложилась общенациональная сеть кино клубов, однако так и не была определена основная цель их деятельности. Дилемма состояла в выборе одного из двух путей: 1) делать акцент на культуру кинематографа, на его эстетические достоинства и, образовывая зрителя, приобщать его к лучшим образцам кино; 2) знакомить с киноискусством, как частью общей культуры, как можно большие слои населения.

Параллельно с созданием первых кино клубов возникла идея использования искусства кино, как средства обучения и воспитания. Так появились Региональные Отделения кинообразования (Offices régionaux du cinéma éducateur), первый общенациональный конгресс которых состоялся в Париже в 1922 году. Во время другого конгресса, уже в 1931 году, формулируется основная задача деятельности данного объединения, а именно – «использование искусства кино для пропаганды идей равенства, мира, светского общества» [2, 8]. Однако, в ту эпоху ещё не было найдено практическое решение проблемы выбора форм и методов работы, которые могли бы использоваться для воплощения в жизнь вышеназванной идеи. Так, один из докладчиков на этом конгрессе прямо говорил о том, что «... кино, являясь частью внешкольной жизни, открывает человеку всё многообразие мира ..., оно является специальной областью педагогики и нам ещё предстоит её разработать и применять на практике» [2, 8].

В 1929 году началось объединение Региональных Отделений этой организации в общенациональную федерацию, которое сформировалось

окончательно к 1933 году и перешло под эгиду Лиги Образования, называясь теперь Французским Союзом региональных кинообразовательных отделений (Union française des offices du cinéma éducateur laïque, или сокращённо – U.F.O.C.E.L.). В ноябрьском выпуске 1933 года журнала «Кино и образование» (Cinéma et Education) писалось, что Лига Образования стремится содействовать лучшей координации работы кино клубов, разработке рабочих программ, техническому оснащению, подбору фильмов.

Начиная с 20-х годов XX века, U.F.O.C.E.L. занималось также изучением и практическим использованием искусства кино в целях воспитания детей и подростков. U.F.O.C.E.L. организовал специальные сеансы для детей и подростков, выбирая фильмы, соответствующие их возрасту. Проблема взаимоотношения кино и молодёжи стала центральной на многочисленных конгрессах различных общественных и учебных организаций, парламентских дебатах (тем более, что уже к началу 30-х годов во Франции существовало 23000 залов для демонстрации учебных фильмов, находящихся в различных учебных заведениях, в организациях, на предприятиях).

Так седьмого мая 1936 года вышло распоряжение, подписанное Министром образования, в котором говорилось о необходимости контроля кинопродукции в плане возможности демонстрации тех или иных фильмов в детской аудитории. Однако основные проблемы создания, распространения и демонстрации фильмов для детской и молодёжной аудитории так и не были решены.

В связи с тем, что в 1928 году была выдвинута идея создания Международного института учебного кино под патронажем Лиги Наций, в 1931 году в Риме состоялась конференция, на которой присутствовали представители 43-х государств, и где были выработаны принципы использования кино в системе образования (естественно, в духе своего времени, когда авторитарность педагогической методики еще была нормой, а о «диалоге культур» еще никто и не помышлял):

-«использование фильма не должно ни в чём мешать работе преподавателя; это он руководит деятельностью и ходом мысли ребёнка;
-учебный фильм не должен сопровождаться ни музыкой, ни текстом, а должен быть немым и комментируемым учителем, кроме тех случаев, когда звук является дополнительным сопровождением речи учителя...» [6, 28].

Известный французский педагог Ж.-Б.Леви (Jean-Benoit Levy), проживший несколько лет в США, изложил на конгрессе ряд своих идей по вопросам использования экранных искусств в процессе обучения и воспитания. Он отметил, что преподаватель должен обладать глубокими

знаниями в области кинопедагогике, т.е. искусства использования кино для оптимизации процесса обучения, поэтому «в высшей школе должны быть созданы специальности для подготовки учителей, работающих с помощью визуальных средств и, главным образом, с кино» [6, 28]. Он также выдвинул идею использования в воспитательном плане выдающихся художественных фильмов, отражающих общечеловеческие ценности.

Так или иначе, в 30-е годы многие медиаобразовательные инициативы успешно воплотились в жизнь. В Париже появился первый кино клуб для детей «Золушка» (le Ciné-Club Cendrillon), а в марте 1936 года под патронажем Лиги Образования возникло движение «Кино и молодёжь» (Ciné-Jeunes). В марте 1937 года в журнале «Обзор кинообразования» (Revue du cinéma éducateur) К.Белланже (Claude Bellanger), генеральный секретарь движения «Кино и молодёжь», дал довольно ёмкую характеристику деятельности этой организации, актуальную и сегодня. Он отметил, что «она объединяет детей, которые регулярно и с удовольствием посещают кинотеатр в своём районе, имея в то же время возможность участвовать в обсуждении фильмов, посещать съёмочные площадки, приобретают привычку воспринимать кино не только как развлечение, но как *свой* вид деятельности, где они принимают самое активное участие, развивая критическое мышление и художественный вкус, которые, зачастую, полностью отсутствуют у их родителей. Свои задачи движение «Кино и молодёжь» видит: в организации сеансов; в ознакомлении молодёжи с художественными и техническими приёмами создания фильмов; в ориентации киноиндустрии на создание фильмов для детской и юношеской аудитории» [2, 9]. Эти же самые идеи высказывались и десять лет спустя - в первом манифесте Французского комитета кино для молодёжи (Comité français du cinéma pour la Jeunesse).

В 1945 году после освобождения Франции кинематограф стал ещё более популярным видом искусства. В это время сформировалась Французская федерация кино клубов (Federation française des ciné-clubs), которую возглавляли в основном преподаватели школ и вузов. Эта Федерация имела свой печатный орган «Вести Федерации кино клубов» с ярко выраженной педагогической направленностью. Кроме того проводились стажировки для преподавателей, работающих в кино клубах, начал выходить журнал «Образование и кино».

Министерство образования Франции создало специальное методическое объединение для парижского образовательного округа, курирующее вопросы кинообразования непосредственно в системе всеобщего среднего образования. В рамках этих инициатив 28-30 марта

1949 года на ежегодной педагогической конференции в Севре был выработан целый ряд предложений, адресованных министру образования, которые позже и составили основу содержания медиаобразования как предмета. В этом обращении указывалось, что со стороны Министерства необходима поддержка начинаний в области приобщения учащихся к культуре кинематографа, а именно:

- 1) развитие сети кино клубов, деятельность которых включала бы: а) изучение истории кинематографа; б) изучение языка кино и средств выражения; в) изучение связи кино с литературой, другими искусствами, культурой и обществом; г) анализ и обсуждение фильмов; д) проведение практических занятий по съёмке и монтажу;
- 2) содействие в плане подготовки преподавателей, путём организации регулярных стажировок;
- 3) создание специального отдела, занимающегося необходимым материальным оснащением образовательных учреждений и кино клубов.

Участники конференции отмечали, что данные предложения обоснованы тем, что:

- «кино представляет для молодого поколения целый ряд опасностей, если оно развивается и существует само по себе, и выбор фильмов для демонстрации продиктован лишь коммерческими интересами;
- лучший способ «защиты» от кино - умение им пользоваться;
- кино представляет собой часть культуры, достойную изучения» [7, 6].

Таким образом, можно прийти к выводу о том, что на рубеже 40-х – 50-х годов, как и в предыдущие десятилетия наиболее популярными медиаобразовательными подходами во Франции были «предохранительный» (*vaccinatoire, protectionniste*) и «эстетический» (*esthetique, l'art populaire*).

Нужно отметить, что послевоенная эпоха сопровождалась целым рядом инициатив содействия молодёжному кинематографу и кинообразованию. В этой связи основатель Федерации молодёжных кино клубов Ж.Мишель (Jean Michel) справедливо заметил, что «кинематограф является замечательным образовательным и воспитательным средством, но лишь при условии активной деятельности учащихся» [2, 10].

Следуя примеру Ж.Мишеля и его единомышленников, многие педагоги начали интересоваться проблемами аудиовизуального воспитания и стали работать в этой области, видя основную задачу своей деятельности в противостоянии пагубному влиянию недоброкачественной кинопродукции (снова опора на концепцию «защиты» и «предохранения»), считая, что необходимо приобщать молодёжь к

великим творениям кинематографа с последующим их анализом, дискуссией (ориентация на «эстетический подход» в медиаобразовании).

В 50-х годах XX века медиаобразования во Франции продолжало развиваться. В 1952 году последнее отделение U.F.O.C.E.L. открылось в Страсбурге. Журнал «Изображение и звук» ('Image et Son') отмечал в связи с этим, что это «региональное отделение посвятит свою деятельность изучению, распространению, и развитию технических аудиовизуальных средств, таких как кинематограф, телевидение, радио (...) и, что создание отделения в Страсбурге знаменует собой окончательное формирование сети U.F.O.C.E.L. на всей территории Франции» [2, 8].

В 1953 году U.F.O.C.E.L. переименовали в U.F.O.L.E.I.S. (Union française des oeuvres laïques d'éducation par image et par le son – Французский союз аудиовизуального образования), в него добавились отделения телевидения и радиовещания. В этом же году, во время работы конгресса U.F.O.L.E.I.S. было подчёркнуто, что благодаря использованию телевидения и кинематографа не как коммерческого продукта, а как носителя культуры, U.F.O.L.E.I.S. содействует культурному и духовному воспитанию сотен тысяч взрослых и детей страны.

В 1952 году телевидение, делавшее свои первые шаги, также нашло своё место в системе образования. В этот период в парижском пригороде Сэн-Клу проводились ежегодные курсы повышения квалификации преподавателей, где последние могли многое узнать об образовательных возможностях радио и телевидения, а также о создающейся системе внутришкольного телевидения во французских школах. Заметим, что данные курсы существуют в Сэн-Клу и до сих пор.

В 50-х годах уже наблюдалось постепенное выделение медиаобразования (данный термин в то время ещё, конечно, не существует) в самостоятельную область педагогической деятельности и науки. Это можно утверждать, проанализировав цели образования с помощью кино, изложенные на конференции ЮНЕСКО в Амстердаме (1957). Здесь была выдвинута мысль, что «целью кинообразования в школе, кроме умения понимать язык кинематографа и давать эстетическую оценку фильма, является также выработка у учащихся критического отношения к ценностям и поступкам, увиденным на экране» [6, 30]. Таким образом кино уже перестаёт быть только лишь вспомогательным средством обучения, и само становится предметом изучения. В то же время, как видно из вышеприведенной цитаты, в документах ЮНЕСКО появилась ориентация на характерный для более позднего времени медиаобразовательный подход – развитие критического мышления ('jugement critique') учащихся.

В это время во Франции вышли два министерских циркуляра (от 21 марта 1952 и 6 января 1959), где говорилось о финансовом участии государства в развитии кино клубов. В частности, предусматривалась дополнительная оплата преподавателей, обеспечивающих их деятельность [7, 6]. Проводились стажировки преподавателей, организованные Международным Центром педагогических исследований.

Один из видных педагогов того времени (он стал потом начальником Главного управления организации школьных программ Министерства образования Франции), Жан Каппель, размышляя о содержании медиаобразования, отмечал, что в преподавании искусства кино «речь идёт не о дополнительном уроке литературы, сопровождаемым изображением, а об изучении технических средств, используемых для выражения определённых идей. Нужно дать понятие о технических средствах, используемых при съёмке фильма, монтаже, языке кино и его выразительных средствах, его истории и жанрах, связях с другими видами искусства и т.д. Эти занятия должны сопровождаться обсуждением фильмов, дискуссиями, способствовать свободному выражению мнений по поводу увиденного, развитию критического мышления, эстетической оценке произведения [7, 6].

В 50-е годы появились новые важные публикации, связанные с медиа и его ролью в жизни общества, с особенностями медиапедагогики. Так, знаменитый французский педагог, создатель известной системы медиаобразования учащихся на материале прессы, С.Френе (C.Freinet) отмечал, что кино и фотография больше, чем развлечение или даже средство обучения, они даже больше, чем седьмой вид искусства, - это новая форма мышления и самовыражения [4,12]. С.Френе также одним из первых поставил вопрос о необходимости практических занятий, связанных с креативной деятельностью в сфере медиаобразования, говоря о том, что нужно «демистифицировать» аудиовизуальные средства, то есть «познать их секреты и развенчать ореол таинственности, которыми они окружены, - секреты радио – с помощью магнитофона; кино и телевидения – благодаря созданию самими ребятами мультипликаций [4, 12]. Если вы сами не рисуете и рассматриваете картину, это одно, а если вы сами умеете рисовать, то лучше сможете оценить работу другого художника [4, 13]. С.Френе был убежден, что «школьники должны овладеть языком аудиовизуальных медиа» [4, 4].

Таким образом данный период можно охарактеризовать как период внедрения медиа в педагогическую практику в различных формах, в учебной и внеучебной сфере.

Последующие этапы развития аудиовизуального медиаобразования во Франции можно выделить следующим образом:

1960 – 1968 годы - разработка школьных программ кинообразования;
1968 год - начало преподавания курса “Киноискусство” в университетах;
1979 – 1985 годы – активное внедрение курса «Киноискусство» в учебные планы средних учебных заведений;
1984 год - создание специального профильного направления в системе средней школы - “Кино и аудиовизуальные искусства”;
1985 год - открытие возможности для получения первого университетского диплома (licence) по специальности “Кино и аудиовизуальные искусства” в системе высшего образования.

Говоря о 60-х годах XX века, необходимо учесть некоторые политические факторы, повлиявшие на процесс развития кинообразования. К примеру, деятельность кино клубов в этот период не всегда находила одобрение и поддержку со стороны Министерства образования и Министерства культуры Франции. Это было вызвано тем, что кино клубы часто способствовали распространению в обществе антиколониальных идей в период войны в Алжире (в 1968 году ситуация еще более обострилась в связи с поддержкой многими кино клубами ультралевых бунта - так называемой «майской революции»). В 1962 году дело дошло даже до изъятия во время одного из сеансов фильма «*Октябрь в Париже*», рассказывающего о событиях данной войны. Разумеется, что в этих условиях усилия педагогов по распространению деятельности кино клубов сталкивались с серьезными трудностями.

Однако в этот период наблюдались и некоторые позитивные моменты. Так, региональные центры педагогической документации провели в 1961 году ряд семинаров, посвящённых кино образованию. А 31 марта 1963 года появился министерский циркуляр, согласно которому кино образование уже не рассматривалось только лишь как форма внешкольной работы, а могло быть внедрено в традиционную сетку часов учебного заведения. Этот циркуляр являлся первым официальным документом, затрагивающим вопросы преподавания искусства кино в средних учебных заведениях Франции. В нём говорилось, что кинематограф оказывает всё большее влияние на молодёжь, и, хотя преподавание искусства кино ещё не нашло в полной мере своего места в школьных программах, его введение представляется необходимым, так как позволит разнообразить образовательный и воспитательный процесс, привнеся в него новое содержание, методы и формы работы; этот процесс будет способствовать развитию культуры и критического мышления на материале выдающихся произведений кинематографа. Организация школьных кино клубов признавалась также целесообразной по следующим соображениям:

- в рамках их работы возможны просмотры фильмов с их последующим обсуждением;
- учащиеся могут получать специфические знания, позволяющие точнее оценить эстетическую ценность фильмов, сравнить их с литературными произведениями;
- психологический анализ должен подтолкнуть учащихся к размышлению о качествах личности и общечеловеческих ценностях;
- учащиеся знакомятся с технической стороной кинопроизводства, изучая такие темы как: а) материальные условия создания фильмов; б) съёмка и монтаж; в) язык и выразительные средства кино; г) история кино; д) жанры кинематографа; е) связь кино с другими видами искусства.

Согласно этому же циркуляру, нагрузка учителей, занимающихся работой в сфере аудиовизуального образования, должна была оплачиваться в полном объёме. Для них организовывались курсы повышения квалификации и стажировки Национальным педагогическим институтом (Institut pédagogique national), Центром аудиовизуальных средств обучения (Centre audiovisuel de Saint-Cloud), Ассоциацией кинообразования в высшей школе (Association pour la promotion de la culture cinématographique dans l'Université).

Политические события 1968 года также сыграли свою роль в развитии кинообразования. Западный вариант «культурной революции» привёл к широкому распространению в системе высшей школы культурологических дисциплин. В курсе кинообразования студенты, наряду с теоретическими занятиями, получали и практические возможности создания собственных короткометражных фильмов.

Гораздо скромнее в тот период проходило внедрение практических занятий по киноискусству в средней школе. Чаще всего это делалось по инициативе одного или нескольких преподавателей - энтузиастов, или по инициативе группы учащихся.

В 1975 году произошло ещё одно важное событие в системе французского медиаобразования: был основан I.F.A.C.C. (Institut de formation aux activités de la culture cinématographique – Институт подготовки кадров для деятельности, связанной с преподаванием искусства кино). Его появление было продиктовано всё возрастающим интересом к экранным искусствам. В университетах открылись специальные отделения, хорошо оснащённые технически, был опубликован ряд научных трудов по проблемам дидактики в области преподавания киноискусства, семиотике и теории кино. Выходили периодические издания, освещающие педагогические, философские, культурологические, идеологические вопросы киноискусства как явления и как предмета.

Таким образом, I.F.A.C.C. появился благодаря наличию трех основных составляющих:

- активной деятельности ряда учёных, искусствоведов и кинодеятелей, считавших образовательно-просветительскую работу в сфере кинематографа и других аудиовизуальных искусств и медиа одной из основных, особенно в эпоху возрастающей манипуляции со стороны средств массовой коммуникации;
- появлению качественно нового зрителя, заинтересованного и требовательного, не довольствующегося ролью пассивного созерцателя, а стремящегося грамотно анализировать увиденное;
- развитию и возрастающей популярности кино клубов.

Были определены основные программные аспекты, фигурирующие в курсе стажировок I.F.A.C.C.:

1-я часть: История и эстетика кинематографа (появление кинематографа; язык и выразительные средства кино; эволюция и основные этапы развития кинематографа от его появления до наших дней.

2-я часть: Современный кинематограф (основные тенденции в современном кинематографе; новые технологии в кино; кино и реализм: прямой эфир, репортаж и т.д.).

3-я часть: Функции и теории кино (теория кино; исследования в кинематографе; новые и малоизвестные направления в кинематографе; критика; связь кино с другими видами аудиовизуальных средств выражения; функция кино).

70-е годы XX во Франции можно уже охарактеризовать как этап признания полной состоятельности кинообразования как предмета и как время его широкого внедрения в практику французских школ и вузов. В этот период вышел целый ряд министерских распоряжений и циркуляров, касающихся аудиовизуального образования как в рамках предмета «Художественное воспитание», так и самостоятельной дисциплины.

Первый подобный документ (от 17-го марта 1977) был посвящён новым программам художественного воспитания в средних классах. Он определял задачи и формы работы, рекомендуемые в курсе кинообразования:

- 1)«используя короткометражные сюжеты о зарождении кинематографа, заниматься с учащимися практическими упражнениями по разложению процесса движения на его отдельные компоненты и наоборот;
- 2)ввести понятие жанра фильма или телепередачи;
- 3)использовать практические занятия на основе фотографий, афиш, комиксов, для ознакомления учащихся со структурой изображения и его возможностями;

- 4)объяснять на конкретных примерах как происходит создание фильма (сценарий, съёмка, трюки, эффекты, озвучивание, монтаж);
- 5)опираясь на искусство фотографии, постепенно подвести учащихся к созданию собственных коротких фильмов (2-3 минуты, без звука);
- б)выбирать с учащимися музыкальные отрывки, которые могли бы сопровождать некоторые эпизоды, комментировать звуковое и музыкальное сопровождение известных фильмов;
- 7)проводить практические занятия по звукозаписи;
- 8)организовывать обсуждения известных фильмов, соответствующих возрасту и интересам учащихся, стимулируя их к высказыванию собственной оценки, её аргументации, анализу увиденного» [2, 13].

Учебным заведениям также предоставлялась возможность включения в сетку часов различных видов деятельности, связанных с изучением искусства кино из расчёта 10% учебного времени.

В другом официальном документе (министерском циркуляре от 29 апреля 1977), посвящённом вопросам художественного и аудиовизуального образования, также перечислялись многие потенциальные возможности аудиовизуальной техники и искусств. Излагались и практические достоинства экранных медиа, такие как: возможность совместить в одном произведении аудио/видеовосприятие, реальные факты и вымысел; синтез многих видов искусств; доступность и удобство в обращении с современной аудиовизуальной техникой. Однако текст документа имел и оправдательный характер, так как экранные искусства, в определённой степени, дискредитировали себя в среде педагогов, которые зачастую видели в них доминанту развлекательной функции (снова вспышка «защитной» реакции на медиа).

Такая точка зрения была довольно распространённой во Франции в ту эпоху, и это особенно печально, так как не надо забывать, что экранные искусства дают прекрасную возможность для развития интеллектуальной и творческой деятельности учащихся, при условии, что учитель, работая в данном направлении, имеет соответствующую подготовку. В этом случае любой медиатекст, может быть проанализирован и охарактеризован со многих точек зрения: технической, эстетической, социологической и т.д. У учащихся, студентов появляются дополнительные возможности лучше понять мир, в котором они живут. Кроме того, художественные медиатексты являются не только носителями некоего культурного содержания, но и сами по себе являются видами искусства в полном смысле этого слова.

Заключительная часть упомянутого выше циркуляра посвящалась практическому участию учащихся в работе с аудиовизуальной техникой (проигрыватель, фотоаппарат, диа/кинопроектор). В дальнейшем

предусматривалось создание собственных аудио/видеоматериалов, чтобы от восприятия медиапродукции школьники могли перейти к творческому самовыражению посредством изображения и звука.

Именно на этот последний пункт, касающийся индивидуальной или коллективной творческой деятельности учеников, обращалось особое внимание в другом министерском распоряжении (от 16-го ноября 1978). В нём говорилось о необходимости предоставить учащимся, интересующимся экранными медиа, необходимые условия для их всестороннего изучения. В этой связи признавалось целесообразным:

- «приобщать школьников к съёмкам собственных фото/видеосюжетов с использованием различных типов аппаратов и объективов;
- познакомить аудиторию с историческими этапами развития кинематографа и его техническими возможностями;
- дать понятие жанра (вестерн, комедия, драма, трагедия и т.д.);
- посредством просмотра выдающихся произведений кинематографа изучать творчество великих режиссёров, сценаристов и т.д.;
- на практическом уровне организовывать создание самими учащимися небольших видеоматериалов, как немых, так и озвученных» [2, 14].

Анализ министерских инструкций показывает, что помимо традиционного для данного периода медиаобразования во Франции «эстетического» (*esthetique, l'art populaire*) подхода, активно внедрялась и так называемая «практическая» (*pratique*) концепция, ориентированная на цикл практических учебных заданий на медиаматериале. Впрочем, практический подход был основой медиаобразовательной системы С.Френе еще в первой половине XX века.

В 80-х - 90-х годах XX века всё чаще шла речь о более полном приобщении молодёжи не только к экранным искусствам, но и к медиакультуре в целом. Не остался без внимания и тот факт, что значительное распространение получила видеопродукция, основным потребителем которой была молодёжная аудитория. Начался процесс компьютеризации во всех сферах деятельности. Дальнейшее развитие получила пресса, ставшая более дифференцированной. Почти каждое учебное заведение имело свою газету, создаваемую учащимися (процесс медиаобразования на основе прессы стало активно поддерживать и развивать новое подразделение Министерства образования Франции – CLEMI: *Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information*). Всё это и обусловило факт выдвижения медиаобразования на одну из первых ролей в процессе обучения. Так в школах, вместо привычных библиотек организовывались центры документации и информации, где учащиеся и преподаватели могли пользоваться книгами и периодическими изданиями, видео/аудиоматериалами, работать с компьютером.

Вместе с тем, кинообразование во Франции по-прежнему остается компонентом системы художественного воспитания. Учащимся предлагается более одиннадцати его направлений в различных формах. В лицее стало возможным проведение как теоретических, так и практических занятий (разработанных и изложенных в государственной программе), которые могут фигурировать и в качестве выпускных экзаменов. Предмет кинообразования включён в рамки курса учащихся, профилирующими дисциплинами которых выбраны филология и искусство (из расчёта четырех часов в неделю).

Вне школы всё более посещаемыми стали медиатеки, доступные любому человеку и осуществляющие практически ту же деятельность, что и школьные центры документации и информации, но в большем объёме.

Несмотря на достаточно сильные позиции аудиовизуального образования во Франции, в последние десятилетия большое распространение получает движение медиаобразования, основанного на изучении и использовании всех видов медиа: от прессы, кино и телевидения – до Интернета).

Примечания

1. Chalvon M., Corset P., Souchon M. (1979). L'enfant devant la television. - Paris.: Gasterman, 184 p.
2. Ciné-club et action educative/ dossier de documentation etabli par Jacques Chevallier (1980). Paris: CNDP, 64 p.
3. Dictionnaire du francais contemporain / Reuni par J.Dubois. (1971). Paris: Larousse, 1264 p.
4. Freinet C. (1963). Les techniques audiovisuelles. Cannes. : Bibliothèque de l'école moderne, 144 p.
5. Initiation des lycéens au monde contemporain en particulier par l'utilisation de la presse et des autres media (1976). Paris: INRDP, 121 p.
6. L'enseignement du cinema et de l'audiovisuel / Reuni par M.Martineau (1988).Paris: CinemAction, 299 p.
7. Le cinéma a l'école (1986) // Cahiers pedagogiques. n 240, pp.6 - 37.
8. Porcher L. (1978). Les medias sont parmi nous // L'éducation. №№ 350 - 351. pp.10 – 12.
9. Questions - reponses sur l'audio-visuel a l'école (1980). Paris: Les Ed. ESF, 185 p.

11.2. Медиаобразование по-французски: вариант CLEMI*

(автор данного текста А.В.Федоров)

This work was supported by Scientific Foundation Maison des science de l'homme (France , Paris, 2002)

* Частично данный текст опубликован в статье: Федоров А.В. Медиаобразование во Франции//*Alma Mater. Вестник высшей школы*. 2001. № 3. С.46-47.

Франция – одна из стран с давними традициями медиаобразования. Начиная с 20-х годов XX века, здесь во многих учебных заведениях активно развивается движение юных журналистов. С легкой руки знаменитого французского педагога С.Френе (С.Freinet) выпускаются школьные, лицейские и университетские газеты [5; 6; 12]. С тех же 20-х существует сеть французских кино клубов,

объединившая почитателей «десятой музыки» [8; 9]. Уже тогда медиаобразование во Франции было направлено на критическое, активное осмысление средств массовой информации (в то время – в основном кинематографа и прессы) и развитие творческих способностей аудитории.

Благодаря французскому фонду поддержки научных исследований *Maison des science de l'homme*, мне довелось довольно подробно изучить французский вариант медиаобразования на примере Центра связи образования и средств информации при Министерстве образования Франции (Centre de liaison de l'insegnement et des moyens d'information – CLEMI), вот уже два десятка лет активно работающего не только в Париже, но и практически во всех французских провинциях и франкофонных «заморских территориях».

В фондах CLEMI содержится богатая информация, касающаяся истории и теории медиаобразования во Франции. Так из хранящихся там документов можно узнать, что еще в октябре 1947 года под патронажем Министерства по делам молодежи и спорта Франции был открыт Национальный институт молодежи и массового образования (L'I.N.J.E.P. – Institute national de la jeunesse et de l'education populaire). Целью этой организации стала поддержка образования молодежи во всех формах, в том числе и средствами медиа (ее архив насчитывает сегодня более 40000 изданий, включая работы по педагогике). И хотя курсы по киноискусству и журналистике преподавались почти во всех французских университетах, медиаобразование в школах долгое время было в основном факультативным. Одна из первых попыток ввести изучение медиа в школьный учебный план была предпринята во Франции в середине 60-х. По инициативе Лионского Института языков и Лионского Католического университета программы медиаобразования были внедрены в двух сотнях начальных школах и в более сотни средних школ Франции.

В 1960 году был создан Французский союз в области аудиовизуального образования (UFOLEIS – Union française des oeuvres laïques d'education par l'image et par le son). В 1966 году возникла Ассоциация «Пресса – Информация – Молодежь» (Association Press – Information – Jeunesse). С 1972 года медиаобразовательные аспекты включены в программные документы Министерства образования Франции. А в 1976 году медиаобразование впервые официально стало компонентом национального учебного плана средних учебных заведений.

Начиная с 1979 года медиаобразование ('education aux medias') во Франции было поддержано сразу несколькими французскими министерствами. Например, вплоть до 1983 года при патронаже Министерств образования, развлечений и спорта осуществлялся проект «Активный юный телезритель» ('Le telespectateur actif'). Он охватывал

очень широкие слои общества – родителей, учителей, организаторов молодежных клубов и т.д. Проводились исследования влияния телевидения на детскую и молодежную аудиторию, выяснялась роль ТВ в жизни молодых зрителей. Организация, возникшая на основе этого проекта, называется APTE ('Audiovisuell pour tous dans l'éducation') - «Аудиовизуальные медиа в образовании для всех». APTE издает специальный журнал, который выходит три раза в год.

В рамках Министерства образования Франции существует Национальный Центр педагогической документации (Centre National de la Documentation Pédagogique - CNDP). Это главная организация для 22 региональных центров (Centre Régional de la Documentation Pédagogique - CRDP). Внутри регионов существуют департаменты (Centre Départemental de la Documentation Pédagogique - CDDP). А иногда и отдельные местные центры (Centre Local de la Documentation Pédagogique). Эти центры служат научному и практическому обмену опытом между педагогами. К примеру, CDDP департамента Жироны уделяет основное внимание научному руководству Недели прессы в школе. Центральный офис CNDP в Париже занимается больше фундаментальными исследованиями, но также осуществляет собственные медиапроекты. Главной целью, однако, остается исследование медиа и их воздействий. Другой серьезной инициативой в данном направлении стала акция Регионального Центра педагогической документации в Бордо под руководством Рене Ла Бордери (R.La Borderie). Проект назывался «Введение в аудиовизуальную культуру», а потом был переименован во «Введение в коммуникацию и медиа». В рамках этого проекта школьники изучали различные формы медиа (прессу, рекламу, учебную литературу и т.д.), выполняли творческие задания и т.д.

Важную роль в системе французского медиаобразования играет и Национальный аудиовизуальный институт (L'I.N.A. – L'Institut National de l'Audiovisuel), созданный в 1974 году. Его инновационный отдел обладает впечатляющей коллекцией исследований, аудиовизуальных материалов, публикаций, касающихся медиа (в основном – телевидения и радио). Спустя двадцать лет (февраль 1995 года, Париж) число научно-педагогических организаций в области медиа было дополнено Исследовательской группой «Дети и медиа» (GRREM: Group de recherche sur la relation Enfants/Médias). Эта организация работает над проектами по тематике взаимоотношений детей, молодежи и медиа, проводит семинары и конференции (например, в сотрудничестве с ЮНЕСКО в 1997 году состоялся один из крупнейших мировых научных форумов в области медиа и медиаобразования «Медиа и молодежь»).

В 1982 году известный французский медиапедагог и исследователь

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

- «1)развивать критическое мышление путем сравнения различных источников информации и формировать более активных и ответственных граждан;
- 2)развивать дух толерантности, способность услышать аргументы друг друга, понимание плюрализма идей, их относительности;
- 3)внедрить динамичные педагогические инновации, касающиеся учебных заведений всех уровней;
- 4)покончить с изоляцией школы от медиа, то есть установить тесные отношения с жизненными реалиями;
- 5)использовать преимущества специфических форм печатной и аудиовизуальной культуры в нашем обществе» [7, 12].

План Ж.Гонне был не только одобрен, но и поддержан Министерством образования материально – 26 апреля 1983 года в Париже был официально открыт Центр связи образования и средств информации (CLEMI). Директором центра был назначен профессор Жак Гонне.

Со времени своего основания CLEMI способствует внедрению всё более современных медиа в процесс обучения, проводит регулярные курсы для учителей, выпускает газеты и журналы, книги, освещающие проблемы медиаобразования, накапливает базу документальных ресурсов по проблемам медиакультуры и медиапедагогике. CLEMI осуществляет свои программы в сотрудничестве с ЮНЕСКО, Министерствами образования, культуры и иностранных дел Франции, Институтом новой школы (l'Institute cooperatif de l'ecole moderne), продолжающим дело С.Френе; такими организациями, как «Коммуникационная инициатива» (ICOM: Initiation `a la communication), Активный юный телезритель (JTA: Jeune telespectateur actif), «Проекты образовательного действия» (PAE: Projects d'action), Ассоциация молодежной прессы (APIJ: Association presse information jeunesse), Ассоциация образовательной прессы (APE: Association presse enseignement), Комитет информации образовательной прессы (CIPE: Comite' d'information pour la presse dans l'enseignement), медиаобразовательными организациями из Британии, Бельгии, Швейцарии, Испании, США, Португалии, Аргентины, Бразилии, России и других стран. Координаторы CLEMI есть практически во всех крупных французских городах - Бордо, Дижоне, Гренобле, Лилле, Лионе, Ницце, Страсбурге, Тулузе и др.

CLEMI обладает собственной медиатекой (60000 экземпляров различных школьных журналов и газет, 500 видеокассет и более 500 книг, около сотни докторских и магистерских диссертаций, отчетов по исследованиям и т.д.) и работает не только с учителями, студентами и школьниками, но также с организаторами досуга, журналистами, библиотекарями. В среднем за один год CLEMI организует специальные курсы для 15 тысяч учителей [7, 16]. Примерная тематика этих курсов такова: «Медиа на уроке», «Как изображение используется в медиа?», «Телевизионная информация и Европа», «Репортажи, документация, педагогическое использование», «Учиться с новостями», «Чтение - в библиотеке и на уроке» и др. В частности, педагоги вместе со своими классами посещают редакции газет, радио/телеканалов. После чего школьникам предоставляется возможность самим сделать небольшой выпуск новостей.

Главной для себя CLEMI считает «работу с информацией, так как медиаобразование есть прежде всего гражданское воспитание, (...) медиаобразование должно позволить молодежи и сейчас и в будущем быть активными и ответственными гражданами, хорошо понимающими, как живет не только страна, но и остальной мир, как взаимосвязаны между собой все люди. Вот откуда такая тесная связь между медиаобразованием и гражданским воспитанием» [11, 30]. Ж.Гонне убежден, что «медиаобразование – это обучение демократии; диктаторские режимы, к примеру, не допускают анализа прессы в школьных классах» [5, 136].

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

Исполнительный директор CLEMI Эвелин Бевор (E.Beavor) уверена, что медиаобразование необходимо молодежи потому, что их социализация в большей степени происходит через средства массовой информации - медиаобразование «позволяет объяснять учащимся, что такое средства коммуникации, как они функционируют, как создаются сообщения, как эти сообщения распространяются, представляя собой совершенно особый тип реконструкции действительности» [11, 33]. Медиаобразование, по мнению Жака Гонне (J.Gonnet), выполняет важную функцию «становления личности» [12, 152], способствует воспитанию ответственности за порученное дело, экспериментальному поиску, свободному самовыражению, раскрывает творческие способности, инициативу, критическое мышление [12, 141-142]. Он убежден, что в процессе занятий

медиаобразовательного цикла нужно одновременно развивать толерантность, способность слышать другого человека, поощряя при этом «активность учащегося не только в плане анализа «чужих» медиатекстов, но также в создании собственных» [5, 136].

Коллектив CLEMI считает, что медиаобразование может интегрироваться с любыми традиционными учебными дисциплинами [6, 13; 7, 38-110]. В 1994-1996 годах сотрудники CLEMI провели исследование качественного влияния медиаобразования на школьников. В программе участвовали 55 учителей и сотни учащихся из нескольких колледжей и лицеев. В частности, школьники выполняли цикл практических заданий, связанных с созданием газет, радио/телепередач (редактирование и сравнение текстов, создание программ новостей и т.д.). Были разработаны специальные анкеты, проводились педагогические наблюдения (как по отношению к учащимся, так и по отношению к их педагогам). Результаты исследования в классах, охваченных медиаобразованием сравнивались с результатами исследования «немедиаобразованной» аудитории. В итоге было доказано, что медиаобразование улучшает медиакомпетентность учащихся, их умение работать в коллективе, мотивацию к обучению, способность создавать собственные медиатексты и т.д. [3, 51]. С другой стороны, оказалось, что интегрированное медиаобразование благотворно сказалось и на профессиональных успехах педагогов – на их умении вести занятия в форме диалога, с использованием более продвинутых технологий обучения [3, 52]. В 1999 году результаты данного исследования были обобщены и опубликованы в монографии [3], имевшей широкий резонанс среди медиапедагогов Европы.

С 1995 года, уже на международном уровне, сотрудники CLEMI развернули программу FAX. В ее рамках учащиеся выпускали школьные газеты, которые потом пересылались по факсу в разные страны. Сейчас эта программа выходит на уровень Интернета. Что не удивительно - в последние годы CLEMI все большее внимание уделяет медиаобразовательным возможностям мировой компьютерной сети [2]. В частности, в начале XXI века была разработана программа «Эдюканет» (Educenet), призванная развивать критическое, самостоятельное мышление по отношению к интернетной информации, ответственность учащихся при работе во «всемирной паутине». Эта программа, рассчитанная на французских и бельгийских учащихся, получила поддержку со стороны Европейского Союза. Ее созданию предшествовали исследования, в ходе которых были протестированы опрошены 1500 школьников в возрасте от 8 до 18 лет и 60 взрослых – педагогов и родителей. Все они стали участниками цикла творческих заданий,

связанных с работой в Интернете, коллективных обсуждений интернетных текстов [2].

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

Как уже отмечалось, медиаобразование во Франции в основном интегрировано в обязательные школьные дисциплины (французский язык, история, география, иностранные языки, общественные науки и т.д.), хотя медиакультура изучается и в качестве курса по выбору. Отдельные предметы по киноискусству, телевидению, журналистике и медиакультуре в целом читаются и в многочисленных специализированных лицеях и в университетах. В высших учебных заведениях Парижа, Лилля, Страсбурга и других городов преподаются специальные курсы по медиа для будущих учителей (как правило, речь идет о курсах до 40 академических часов в год). Вместе с тем, как верно отмечает Ж.Гонне, «разработка единого подхода к медиаобразованию не более чем иллюзия» [5, 9]. Различные педагогические объединения и ассоциации дифференцированно обосновывают свои образовательные технологии в данной области. Вот почему общая направленность медиаобразования на демократические и культурные ценности обогащается различными педагогическими концепциями [5, 8].

Национальный центр педагогической документации (CNDP) разрабатывает учебные пособия для медиаобразования разных уровней. Примерно в том же направлении (разработка и распространение буклетов, учебных видеокассет, CD-ROMов и т.д.) действует и аудиовизуальная педагогическая ассоциация APTE (*Audiovisuel pour tous dans l'éducation actives*), которая занимается также семинарами для подготовки медиапедагогов и различными проектами в школах. Практически все

французские организации и ассоциации, ориентированные на медиаобразование, имеют сегодня свои веб-сайты, содержащие научно-методические материалы, позволяющие осуществлять медиаобразование дистанционно (например, сайт CLEMI – www.cleml.org).

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

Во Франции, колыбели кинематографа, традиционно сильны и позиции кинообразования. Однако фильм все чаще рассматривается в ряду других культурно-языковых средств выражения. Этому пониманию следует концепция Института всеобщего языка («*Institute du language total*»), который возник в недрах Ассоциации кинематографа и молодежи («*Association Film et Jeunesse*»). Теория и практика аудиовизуального образования (прежде всего – кинообразования) во Франции была впервые систематизирована и проанализирована группой исследователей во главе с М.Мартино (M.Martineau) и опубликована в начале 90-х годов [8; 9] известным журналистом, кинокритиком, редактором и издателем книг и журналов, посвященных вопросам кино и телевидения, Г.Анабеллем (G.Hennebelle). Несколько позже ЮНЕСКО [1] и Совет Европы [10] опубликовали другие солидные исследования, на сей раз посвященные медиаобразованию в целом. Значительное место в этой работе занял анализ французского опыта в данной области.

Несмотря на то, что французские учебные заведения (а это в основном – государственные учреждения) испытывают постоянную нехватку финансирования, еще в 1985-1986 годах правительство Франции осуществило знаменательный проект компьютеризации школ в рамках программы «Информатика для всех». Правда, тогда была использована система государственного французского концерна «Томпсон», уже и в то время далеко не самая современная (поэтому даже сегодня не все французские школы имеют доступ к Интернету). К тому же во Франции существует собственная сетевая компьютерная система (Minitel), которая, увы, скорее, ухудшает, чем улучшает приобщение французов к международной сети. Долгое время тормозило широкое внедрение Интернета во Франции и влиятельная компания France Telecom (FT), которая поддерживала слишком высокие цены на свои услуги. С 1992

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

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

Важнейшим ключевым понятием в медиаобразовании во Франции является словосочетание 'l'education critique aux medias' ('le jugement critique'). Очевидно, тут можно провести прямую параллель с концепцией формирования критического мышления по отношению к медиатекстам, выдвинутой британцем Л.Мастерманом (L.Masterman). Имеется в виду, что учащиеся должны не только критически воспринимать и осмысленно оценивать произведения медиакультуры, но и осознать, какую роль она играет в окружающей действительности (медиа как средство самовыражения человека, как средство его культурного развития и пр.), как медиа влияет на аудиторию и т.д. [см. 1; 3; 5; 10 и др.].

Изучение опыта медиаобразования во Франции и России позволили мне осуществить сравнительный анализ медиаобразовательных подходов двух стран, результаты которого кратко представлены в таблице 1.

Таблица 1. Медиаобразование во Франции и России: сравнительный анализ

№	Медиаобразовательная ситуация	во Франции	в России
1	ведущие медиаобразовательные организации	CLEMI (Центр связи образования и средств информации при Министерстве образования Франции), GRREM (Исследовательская группа «Дети и медиа»), APTE («Аудиовизуальное образование для всех») и др.	Ассоциация кинообразования и медиапедагогики России, Федерация Интернет-образования России, ЮНПРЕСС, лаборатория экранных искусств Института художественного образования РАО, лаборатория ТСО и медиаобразования института общего среднего образования РАО и др.
2	главные цели образования	-воспитание активного гражданина демократического общества (CLEMI), -развитие критического мышления и критической автономии школьников и студентов (CLEMI, APTE и другие медиаобразовательные организации Франции); -защита детской аудитории от насилия на экране (CLEMI, GRREM); -развитие практических умений обращаться с медиатехникой и создавать собственные медиатексты (CLEMI, APTE и многие другие французские медиаобразовательные организации и учебные заведения).	-развитие критического мышления и критической автономии школьников и студентов (одна из целей практически всех медиаобразовательных организаций России); -развитие эстетического восприятия и вкуса школьников и студентов (Ассоциация кинообразования и медиапедагогики России, лаборатория экранных искусств Института художественного образования РАО); -защита детской аудитории от насилия на экране (Ассоциация кинообразования и медиапедагогики России); -развитие практических умений обращаться с медиатехникой и создавать собственные медиатексты (одна из целей практически всех медиаобразовательных организаций России).
3	основные медиаобразовательные теории	-теория развития критического мышления и критической автономии; -культурологическая теория развития личности; -семиотическая теория; -«практическая» теория.	-эстетическая теория; -теория развития критического мышления и критической автономии; -культурологическая теория развития личности; -«практическая» теория.
4	Базовые медиаобразовательные модели	-образовательно-информационные (изучение теории и истории медиакультуры и языка медиа), преимущественно на уровне высшей школы; -воспитательно-эстетические модели (изучение моральных, философских проблем на медиаматериале), преимущественно в лицах и вузах; -практические (изучение использования медиа на практике) – на всех уровнях обучения, включая школы, вузы и учреждения дополнительного образования; -социокультурного развития личности (в области формирования гражданской ответственности в	-образовательно-информационные (изучение теории и истории медиакультуры и языка медиа), преимущественно на уровне высшей школы; -воспитательно-эстетические модели (изучение моральных, философских проблем на медиаматериале), преимущественно в старших классах и вузах; -практические (изучение использования медиа на практике) – на всех уровнях обучения, включая школы, вузы и учреждения дополнительного образования; -социокультурного развития личности (в области развития эстетического

		демократическом обществе, в развитии восприятия, интерпретации, анализа, критического мышления, творческих способностей и т.д.) – на всех уровнях обучения.	восприятия и вкуса, интерпретации, анализа, критического мышления, творческих способностей и т.д.) – на всех уровнях обучения.
5	ключевые темы медиаобразовательных занятий	«Язык медиа», «Аудитория медиа», «Категории медиа», «Технологии медиа», «Репрезентация медиа», «Медиаагентства» и др.	«Художественное качество медиатекста», «Эстетическое восприятие», «Язык медиа», «Аудитория медиа», «Категории медиа», «Технологии медиа», «Медиаагентства» и др.
6	внедрение медиаобразования	Медиаобразование не является обязательным (за исключением специализированных вузов, школ и факультетов, ориентированных на подготовку профессионалов в сфере медиа). Тем не менее медиаобразование в школах развивается довольно интенсивно и в основном носит интегрированный в базовые предметы характер. Медиаобразование студентов педагогических вузов и учителей также не является обязательным, но распространено весьма широко.	Медиаобразование не является обязательным (за исключением специализированных вузов, школ и факультетов, ориентированных на подготовку профессионалов в сфере медиа). Медиаобразование в школах развито всё еще слабо и носит как интегрированный в базовые предметы, так и автономный (факультативный, кружковой) характер. Медиаобразование студентов педагогических вузов и учителей также не является обязательным, и охватывает ограниченный круг учреждений.

Таким образом, ведущей особенностью медиаобразования во Франции является ставка на воспитание сознательного и ответственного гражданина демократического общества, в то время, как российское медиаобразование, опираясь на богатые традиции литературоцентристского обучения, во многом ориентированно на эстетические ценности. Убежден, что дальнейшее изучение опыта французской медиапедагогике может быть весьма полезно для дальнейшего развития российского медиаобразования.

Примечания

1. Bazalgette, C., Bevort, E. & Savino, J. (1992). *L'Education aux medias dans le monde: Nouvelles orientations*. Paris - London: BFI, CLEMI, UNESCO, 120 p.
2. Bevort, E., Breda, I. (2001) *Les jeunes et Internet*. – Paris: CLEMI, 160 p.
3. Bevort, E., Cardy H., De Smedt, T., Garcin-Marrou, I. (1999) *Evaluation des pratiques en education aux medias, leurs effets sur les enseignants et leurs eleves*. – Paris: CLEMI, 152 p.
4. Educanet. Paris: CLEMI, 2002.
5. Gonnet, J. (2001). *Education aux medias: Les controverses fecondes*. Paris: CNDP, Hachette, 144 p.
6. Gonnet, J. (Dir.) (2001) *Education `a l'information: une apprentissage fondamental*. Paris: CLEMI, 24 p.
7. 'L'Actualine' et les medias `a l'ecole primaire, au college at au lycee (1996). – Paris: CLEMI, 120 p.
8. Martineau, M. (Ed.) (1988). *L'enseignement du cinema et de l'audiovisuel*. Paris: CinemAction, 299 p.
9. Martineau, M. (Ed.) (1991). *L'enseignement du cinema et de l'audiovisuel dans l'Europe des douze*. Paris: CinemAction, 433 p.
10. Masterman, L. & Mariet, F. (1994). *L'Education aux medias dans l'Europe des annees 90*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 180 p.

11. Бевор, Э. Юные, медиа и медиаобразование // *Средства коммуникации и проблемы развития личности ребенка* / Ред. А.В.Шарииков. – М.: ЮНПРЕСС, 1994. – С. 29-35.

12. Гонне, Ж. *Школьные и лицейские газеты* / Ред. и вст. ст. А.В.Шариикова. – М.: ЮНПРЕСС, Народное образование, 2000. – 200 с.

Лидеры французского медиаобразования

Бевор, Эвелин (Evelyne Bevort) – исполнительный директор CLEMI, известный медиапедагог и исследователь, организатор и участник многих международных конференций и программ – как на уровне Европейского Союза, так и на уровне ЮНЕСКО. Участвовала в медиаобразовательных конференциях в России.

Избранные работы Э.Бевор

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

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

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

Bevort, E. & De Smedt, T. (1997) *Peut-on evaluer l'education aux medias? // La revue Educations*. 1997. N 14, p. 50-54.

Bevort, E. & Smedt, T. (1997). *Une research en vue d'envaluer les effets de l'education aux medias. Les jeunes et les medias demain*. Paris: UNESCO-GRREM.

Бевор, Э. Юные, медиа и медиаобразование // *Средства коммуникации и проблемы развития личности ребенка* / Ред. А.В.Шарииков. – М.: ЮНПРЕСС, 1994. – С. 29-35.

Гонне, Жак (Jacques Gonnet) окончил филологический факультет университета в Нантере. В 1985 году защитил докторскую диссертацию в университете Бордо. В 70-х годах работал в пресс-службе Центра педагогической документации, писал книги, посвященные проблемам школьной и лицейской прессы. С 1983 года Ж.Гонне – директор Центра связи образования и средств информации (CLEMI: Centre de liaison de l'enseignement at des moyens d'information), организации, созданная при поддержке Министерства образования Франции. С 1992 года преподает в Сорбонне, ведет занятия с аспирантами. Одновременно продолжает активную научно-исследовательскую работу, пишет книги и статьи, участвует в работе научно-методических конференций по медиаобразованию (в частности, в 90-х годах он был докладчиком на одной из таких конференций в России). В 2000 году российская медиаобразовательная организация ЮНПРЕСС под редакцией и в переводе А.В.Шариикова опубликовала одну из ключевых работ Жака Гонне – «Школьные и лицейские газеты». В 2001 году книга Ж.Гонне «Образование и медиа» была в переводе на украинский язык опубликована на Украине. Успехом среди медиапедагогов Европы пользовалась и книга Ж.Гонне о медиаобразовании, опубликованная в 2001 году.

Избранные работы Ж.Гонне

Gonnet, J. (1978). *Le Journal et l'ecole*. Paris: Gasterman.

Gonnet, J. (1979). *Le Journal lyceens*. Paris: Gasterman.

Gonnet, J. (1988). *Journaux scolaires et lyceens*. Paris: Retz.

Gonnet, J. (1995). *De l'actualite' `a l'ecole. Pour des ateliers de democratie*. Paris: A.Colin, 175 p.

Gonnet, J. (1997). *Education et medias*. Paris: Press universitaire de France, 128 p.

Gonnet, J. (1999). *Les medias et l'indifference. Blessure d'information*. Paris: Press universitaire de France.

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

Гонне, Ж. Пресса в школе: формирование активной гражданской позиции // *Детская и юношеская самодеятельная пресса: теория и практика*. – М.: ЮНПРЕСС, 1994. С.10-13.

Гонне, Ж. Школьные и лицейские газеты/Ред. и вст. ст. А.В.Шарикова. – М.: ЮНПРЕСС, Народное образование, 2000. – 200 с.

Жакино, Женеви́ев (Genevieve Jacquinot) – доктор наук, профессор Сорбонны (L'Universite' Paris VIII), автор многих статей и книг по проблемам медиаобразования (в основном на аудиовизуальном материале), участница крупнейших национальных и международных конференций.

Избранные работы Ж.Жакино

Jacquinot, G. (1977). Image et pedagogie. Paris: PUF, 200 p.

Jacquinot, G. (1985). *L'Ecole devant les ecrans*. Paris: ESF, 137 p.

Jacquinot, G. & Leblanc, G. (1996). *Les genres televisuels dans l'enseignement*. Paris: CNDP-Hachette education, 138 p.

Ла Бордери, Рене (Rene' La Borderie) – один из самых известных деятелей медиаобразования во Франции, активный сторонник введения курсов медиа в школьную программу, участник многих национальных и международных семинаров и конференций. Благодаря публикации своей статьи в выпускаемом ЮНЕСКО научном журнале «Перспективы. Вопросы образования», в 80-х годах Р.Ла Бордери стал первым французским медиапедагогом, известным в России.

Избранные работа Р.Ла Бордери

La Borderie, R. (1979). Communication educative et ideologie. In: Temps modernes, 34.

La Borderie, R. (1997). Education `a l'image et aux medias. Paris: Nathan, 212 p.

Ла Бордери, Р. Образование в области средств массовой информации во Франции//Перспективы. Вопросы образования. – 1988. - № 1.

Сушон, Мишель (Michel Souchon) – доктор наук, профессор, глава исследовательского отдела Национального аудиовизуального института (Institute National de l'audiovisuel – INA), один из ведущих теоретиков в области медиа. Участник многих международных конференций и программ – как на уровне Европейского Союза, так и на уровне ЮНЕСКО. Автор нескольких монографий и множества статей по проблемам телевидения, социологии медиа, детской аудитории.

Избранные работы М.Сушона

Souchon, M. (1969). La television des adolescents. Paris, 280 p.

Souchon, M. (1980). Petit ecran, grand public. Paris.

*12. Медиаобразование в Швейцарии **

Данный текст опубликован также в журнале «Медиаобразование: Федоров А.В. Медиаобразование в Германии, Австрии и Швейцарии//*Медиаобразование*. 2005. № 2. С.97-106.

Швейцария – многонациональная и многоязыковая страна. 64% процента швейцарцев говорят по-немецки (главные города – Берн, Цюрих и Базель), 19% - по-французски (главные города – Женева и Лозанна), 8% - по-итальянски (главные города – Лугано и Локарно), 0,6% - по-ретроромански. При том, что 20% швейцарского населения – иностранцы (например, многочисленные чиновники аппаратов ООН и ЮНИСЕФ в Женеве). Швейцария – федеративное государство, где каждый из 26-ти кантонов имеет свой собственный учебный план. В отличие от Канады, Австралии (с наиболее активным внедрением медиаобразования в национальные учебные планы) или Великобритании и Норвегии (с частичной интеграцией медиаобразования в учебные планы), в Швейцарии нет четких стандартов изучения медиакультуры в школах. Учебные планы некоторых кантонов лишь формулируют некоторые общие цели медиаобразования, но нигде не сказано о его конкретных методах и инструментах. Таким образом, преподаватели полностью свободны интерпретировать учебный план индивидуально (то есть от нулевой медиаобразовательной составляющей до продвинутых курсов, опирающихся на передовые достижения европейских и североамериканских медиапедагогов). [2; 3; 4; 5; 6].

Начиная с 20-х годов медиаобразование в Швейцарии было основано на частных инициативах, и ограничивалось акциями в плане дополнительного образования. В 60-х годах XX века здесь получил довольно широкое распространение медиаобразовательный подход развития критического мышления, интегрированный в дисциплины по искусству и родному языку. В некоторых гимназиях медиакультура преподавалась даже как самостоятельный предмет. С 1976 года в Женеве при активном участии медиапедагогов из Аудиовизуального Совета (С.А.У. – Conseil de l’audiovisuel) свыше 3000 школьников прошли курсы кинообразования [1]. С приходом видео в 80-х года XX века стал более распространенным так называемый практический подход в медиаобразовании, когда основное внимание уделялось созданию учащимися своих собственных аудиовизуальных медиатекстов [5].

В 2001 году парламент одобрил бюджет в 100 миллионов швейцарских франков для дальнейшего обучения преподавателей современным информационным технологиям. Однако внедрение

информационных технологий в учебные заведения также не гарантирует того, что педагоги будут на занятиях преследовать медиаобразовательные цели.

Бесспорно, преподаватели старшего поколения больше внимания обращают на печатные медиа (книги и прессу), в то время, как молодые – на мультимедийные компьютерные системы. А возможности для целенаправленного медиаобразования в Швейцарии, одной из самых богатых стран мира, имеются немалые. К примеру, большинство средних школ имеет собственную медиатеку – с книгами, журналами, CD-ROMами, видеокассетами. В каждой школе есть несколько видеомониторов с телемониторами в классах и видеокамера [2; 4; 5; 6].

На вузовском уровне медиаобразовательные научно-исследовательские центры есть в Цюрихском и Лозанском университетах. К сожалению, в Швейцарии нет систематически налаженного медиаобразования учителей, хотя в принципе такие курсы существуют (например, в Берне они читаются из расчета 180 часов в течение двух лет). Несколько кантонов имеют их собственные центры медиаобразования, где можно получить совет относительно использования и изучения средств массовой коммуникации в учебном процессе, пригласить преподавателя-лектора и т.д. В Швейцарии публикуются также специализированные журналы по медиаобразованию – «Medien praktisch» («Медиапрактика») и «Медиапедагогика» («MedienPadagogik» - www.medienpaed.com) [2; 3; 4; 5; 7].

Примечания

1. 22 ans d'enseignement du cinema `a Geneve (1978-1998). Geneve: CCEC, 116 p.
2. Doelker, C. (Ed.) (1994) Leitfaden Medienpadagogik. Angebote und Dienstleistungen. Zürich: Pestalozzianum Zurich.
3. Frohlich, A. und Mitarbeiter (1994) Medienpadagogik. Wegleitung fur alle Schulstufen. Liestal: Verlag des Kantons Basel-Landschaft.
4. Moser, H. (2000) Einführung in die Medienpadagogik. Opladen: Leske & Budrich.
5. Süss, D., Bernhard, E. Armin Schlienger, A. (2002) Media Education in Switzerland – Determining its Position In: Hart, A. / Süss, D. (Eds.) Media Education in European Countries. Zurich: Swiss Federal Institute of Technology.
6. Hart, A. & Süss, D. (Eds): Media Education in 12 European Countries a Comparative Study of Teaching Media in Mother Tongue Education in Secondary Schools; Swiss Federal Institute of Technology, 2002.
<http://e-collection.ethbib.ethz.ch/show?type=bericht&nr=246>
7. <http://www.medienpaed.com> <http://www.medien-schule.ch> <http://www.sjw.ch> <http://www.geneve.ch/dip/audiovisuel>

Лидеры швейцарского медиаобразования

Сюсс, Даниэл (Daniel Süss) - доктор наук, профессор и исследователь в Школе прикладной психологии Цюрихского университета. Он также читает лекции в Бернском университете. Основная тематика его исследований: медиа и медиаобразование, психология, социализация.

Бернхард, Эрвин (Erwin Bernhard) – доктор наук, психолог и медиапедагог, автор программного обеспечения для курсов обучения иностранным языкам. В течение нескольких десятилетий был учителем французского и итальянского в гимназии. В настоящее время – профессор Цюрихского университета.

Шлинджер, Армин (Armin Schlienger) – доктор наук, старший лектор по дисциплинам медиаобразовательного цикла в педагогическом институте при Университете кантона Aargau. В течение нескольких десятилетий он был учителем в гимназии в Aargau.

13. Медиаобразование в Восточной Европе *

* Данный текст частично опубликован в журнале «Медиаобразование»:

Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в Восточной Европе//*Медиаобразование*. 2005. № 4. С.49-55.

3.1. Венгрия

В течение многих лет отдельные усилия венгерских педагогов внедрить медиаобразование в учебные заведения страны наталкивались на бюрократические препоны коммунистически ориентированного режима. Как, например, и в России, в 60-х годах в Венгрии активно развивался так называемый эстетический подход в кинообразовании, когда на первое место в обучении ставилась задача формирования художественного вкуса аудитории на примере «авторских», в той или иной степени сложных для восприятия фильмов. Более того, с 1965 года кинообразование было включено в официальные учебные планы средних школ. С 1965 года по 1978 год кинообразование под названием «эстетика фильма» интегрировалось в курс венгерского языка и литературы. В 80-е годы вплоть до 1995 года централизация учебного плана была заменена на региональные инициативы, таким образом, медиаобразовательные аспекты по сути стали факультативными. В 1995 году, после десяти лет локальных экспериментов и теоретико-методической подготовки, в национальный учебный план средних школ был включен медиаобразовательный курс, рассчитанный на учащихся 12-18 лет (с седьмого по двенадцатый классы). Новый учебный план стремится развивать понимание учащимися медиатекстов, роли медиа в обществе и т.д. Этот план рассчитан на 15-20 лет, в течение которых будут апробированы базовые медиаобразовательные подходы. К 2005 году ожидается, что выпускники школ смогут для сдачи одного из итоговых экзаменов выбрать предмет, связанный с медиа. Это может быть проект, объединяющий теорию, практику и устный экзамен [1; 3].

Венгерские медиапедагоги не боятся обвинений в пропаганде «защитного» и «эстетического» подходов в медиаобразовании, когда выбирают для своих занятий выдающиеся произведения медиакультуры [1, 57]. Тому есть простое объяснение: во-первых, подрастающему поколению полезно знать о наиболее значительных художественных медиатекстах; во-вторых, знакомство с шедеврами вовсе не означает, что на занятиях не будут анализироваться «мыльные оперы» или реклама [1,62-63]. Конечно, пуристы от медиапедагогики могут упрекнуть авторов венгерского учебного плана по медиаобразованию в том, что они опираются в основном на аудиовизуальные медиа. Однако кто сказал, что

на этом материале нельзя добиться тех же положительных результатов, что и на материале прессы?

Национальный институт общего образования Венгрии из года в год собирает коллекцию программ и материалов по всем направлениям медиаобразования. Публикуются учебники, хрестоматии, книги для учителей, тиражируются аудиовизуальные пособия по тематике, связанной с медиакультурой. В 2001 году был создан CD-ROM «Аудиовизуальное искусство и медиаобразование в Венгрии» [2], включающий не только текстовую информацию, но и обширные видеофрагменты, например, записи медиаобразовательных уроков. Вот лишь некоторые темы, рассматриваемые в венгерском учебнике по медиаобразованию: роль медиа в обществе, процесс создания медиатекстов, жанры кино и телевидения, сюжет и монтаж, типология аудитории и т.д. [2].

Между прочим, инструкции нового учебного плана предусматривают, что преподавать медиакультуру в школах будут специально подготовленные педагоги. Первые медиаобразовательные курсы стали читаться в Будапештском университете с 1994 года. Сначала цикл медиаобразовательных предметов был прочитан для 35-ти будущих медиапедагогов в течение 8 семестров по 12-14 часов в неделю (общее число часов, выделяемых на медиаобразование может колебаться от 120 до 500 часов за весь курс обучения). С 1997 года в шести главных городах Венгрии были организованы медиаобразовательные курсы (по 30-120 часов) для школьных учителей. В каждом городе ежегодно на такие курсы записываются 20-40 учителей, понимающих важность медиапедагогике в современном мире [1; 3]. Цели подобных региональных медиаобразовательных курсов можно определить следующим образом:

- представить учителям образцы медиаобразовательных программ;
- способствовать эффективному внедрению медиаобразовательных курсов в школьный процесс обучения;
- помочь педагогам составить свои индивидуальные программы медиаобразовательного цикла [1; 3].

В настоящее время в Венгрии насчитывается не менее 700 медиаобразованных учителей, способных читать соответствующие курсы в школах. Медиаобразовательные курсы преподаются в 23-х столичных и двадцати региональных специализированных центрах. Таким образом, в 20% средних школ Венгрии медиаобразование стало уже привычным компонентом учебного процесса [1; 2; 3].

Примечания

1. Benyei-Fazekas, J. (1999). What, When, how and Why? Media Education in Hungary. In: Educating for the Media and the Digital Age. Vienna: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, p.55-65.

2. Hartai L., Gyorgy, J., Benyei J. and others. (2001). Motion Picture and Media Education in Hungary. CD-ROM. Budapest.
3. Szijarto, I. (2002). Motion Picture and Media Education in Hungary. In: Hart, A. & Suss, D. (Eds.) Media Education in European Countries. Zurich: Swiss Federal Institute of Technology.
<http://www.c3.hu/~mediaokt/angol.htm>

3.2. Сербия

В 60-е - 70-е годы XX века медиаобразование в Сербии развивалось в основном на материале киноискусства при доминанте «эстетической парадигмы». В 80-х годах возник большой интерес к использованию в учебном процессе телевидения. 90-е годы были не самыми лучшими для развития медиаобразования в Сербии в связи с различного рода вооруженными конфликтами внутри бывшей Югославской федерации, однако отдельные очаги преподавания курсов медиакультуры можно обнаружить не только в Белграде, но и в других городах республики. Исследователи Н.Корач (Nada Korac) и Я.Хоукинс (Jan Howkins) в конце 90-х годов XX века разработали, например, специальную медиаобразовательную программу для учащихся, учитывающую политическую и социальную специфику стран, находящихся в зоне конфликтов [1, 15-17].

Не имея устойчивого статуса, медиаобразование в Сербии ищет свою опору в разделах «Информатики», «Образовательных технологий», «Массовой коммуникации» и других дисциплин школьного и университетского уровней. Время от времени организуются специализированные летние школы. В том или ином виде курсы по медиакультуре читаются в шести педагогических институтах. В школах медиаобразование интегрировано в курс изучения родного языка и информатики, в вузах - в курсы социологии, информационных технологий, педагогики, психологии и т.д. [1].

Примечания

Korac, N., Hawkins, J. Do You Speak Visual? Visual Literacy Program for Children in Countries of Conflict . In: Educating for the Media and the Digital Age. Vienna: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, p.12-18.

3.3. Словения

Словения – независимое государство, еще не так давно входившая в состав Югославии. Медиаобразование стало активно развиваться здесь лишь в 90-е годы, когда специально созданной научно-педагогической группой стал реализовываться соответствующий проект. В нем утверждалось, что главная цель медиаобразования состоит в том, чтобы помочь школьнику и студенту стать компетентным, социально ответственным и активным гражданином с автономным критическим мышлением, умеющим выбрать качественную информацию и ответственно общаться с медиа в социуме. При этом выделялись три главных компонента развития умений: 1)анализа, оценки и создания медиатекстов; 2)понимания и анализа политических, экономических, социальных и культурных контекстов окружающей медиасреды; 3)активной

коммуникации с медиа с точки зрения демократической общественной системы [2, 15-17].

На первом уровне реализация этого проекта проходила в некоторых детских садах экспериментальным способом. Пятилетних детей учили понимать различия между беллетристикой и научной литературой, рекламными объявлениями и новостями, реалистическими и фантастическими медиатекстами. Во второй половине 90-х медиаобразование было интегрировано в курсы словенского языка в начальной школе (при наличии параллельных факультативных курсов по медиакультуре). В средних школах Словении медиаобразование было включено в учебный план как обязательная часть таких дисциплин, как словенский язык, социология, психология и история искусств. Так в курсе социологии речь идет об изучении ключевых понятий медиа («агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация» и др.). В курсе словенского языка предусматривается анализ жанров, стиля и языка медиатекстов. В курсе психологии идет речь о проблемах воздействия медиа на аудиторию, стереотипах в медиатекстах и медиавосприятии. Медиаобразование занимает важное место в таких значимых проектах, как Детский парламент, День радиовещания для детей и др. [1; 2; 3; 4].

Факультет социальных наук в Любляне уже не первый год готовит студентов к медиаобразованию школьников. Выпускаются учебники, касающиеся различных разделов медиаобразования и функционирования медиа в обществе. Кроме того ежегодно организовываются медиаобразовательные курсы для двухсот словенских учителей и такого же числа родителей школьников, заинтересованных в том, чтобы получить знания о медиакультуре. К сожалению, в Словении до сих пор нет Ассоциации медиаобразования, способной объединить усилия профессиональных педагогов по всей стране. Слабо развита и научно-исследовательская деятельность в области медиапедагогики.

Как и во многих других странах исследования показывают, что у словенских медиапедагогов достаточно популярна опора на медиаобразовательные концепции развития «критического мышления» (по отношению к любым аспектам функционирования медиа в социуме) и «протекционизма» (когда сторонники «высокого искусства» видят в средствах массовой коммуникации угрозу национальной культуре и идентичности и борются с их инъекционным влиянием на якобы пассивную молодежную аудиторию). Все больше сторонников приобретает и концепция приоритета творческих проектов («проектов для самовыражения личности учащегося») в медиаобразовании, когда учащиеся учатся в процессе исследования какой-либо проблемы [1, 91].

С 1993 года в словенских школах осуществляется внедрение мультимедийного образования [4, 116], сочетающийся с программой компьютерной грамотности.

Примечания

1. Dragan, A.N. (1999). Discover rather than teach. Method of Film and Television Education. In: Educating for the Media and the Digital Age. Vienna: Federal Ministry of Education and Cultural

Affairs & UNESCO, p.91-99.

2. Erjavec, K. & Volcic, Z.(2002). Media Education as a part of mother tongue teaching in Slovenian secondary schools. In: Hart, A. / Suss, D. (Eds.) Media Education in European Countries. Zurich: Swiss Federal Institute of Technology.

3. Erjavec, K. Volcic, Z. (1998) Need for Curriculum Development. Ljubljana: ZRC SAZU's Conference on Citizens Activities, 15-18 October 1998.

4. Mele, M. (1999). Building the Secondary Production of Educational Multimedia Content. In: Educating for the Media and the Digital Age. Vienna: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, p.116-122.

3.4. Украина

Медиаобразование на Украине советского периода в течение многих десятилетий практически ничем не отличалось от российского [см.: 4; 5; 6; 7]. Медиаобразовательные занятия (в основном на материале киноискусства и прессы) имели очаговый, факультативный характер и зависели от энтузиазма конкретных педагогов. В теории и методике доминировали эстетический и практический подходы [4; 5; 6; 7]. В 60-х - 80-х годах XX века наиболее активной была киевская группа украинских кинопедагогов (О.Мусиенко, В.Силина, Л.Чашко и др.).

Новая страница в движении украинского медиаобразования началась с 1999 года, когда во Львовском национальном университете был создан Институт экологии массовой информации под руководством Б.Потятиника, который наладил сотрудничество с американскими медиаобразовательными ассоциациями и взял курс на разработку новых подходов в области медиапедагогики (по-украински медиаобразование переводится как 'медіа-освіта'). Согласно своему названию, Институт экологии массовой информации, в определенной мере сделал ставку на развитие «предохранительных», «защитных» подходов, обоснованных негативным влиянием медиа [1, 49-52; 3, 61-90]. Однако материалы интернетного сайта института и многочисленных круглых столов и конференций [2], проведенных под его эгидой, показывают, что в качестве базовых рассматриваются также такие медиаобразовательные концепции, как семиотическая, культурологическая, социокультурная, развития критического мышления. «Украинская версия» медиаобразования основана на объединении усилий не только педагогов, но и психологов, журналистов, юристов и священников [1, 50].

В сентябре 2002 года лидеры Института экологии массовой информации Б.Потятиник и Н.Габор успешно организовали и провели международную научно-практическую конференцию «Медиаобразование как часть образования гражданина» [2].

Примечания

1.Габор, Н. Медіа-освіта по-..., або замість післямови//Медіа-атака/Сост.Б.Потятиник. Ред. Н.Габор. – Львів: Інститут екології масової інформації, Медіа-центр 'Нова журналістика', 2002. – С.49-52.

2.Медіа-атака/Сост.Б.Потятиник. Ред. Н.Габор. – Львів: Інститут екології масової інформації,

Медіа-центр 'Нова журналістика', 2002. – 56 с.

3.Потятиник. Б., Лозинський, М. Патогенний текст. – Львів: Місіонер, 1996. – 296 с.

4.Силина В.К. Кино в школе как средство эстетического воспитания. – Киев: Рад.школа, 1968. – 174 с.

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

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

7.Чашко Л.В. Кино, радио, телевидение в эстетической работе. – Киев: Рад.школа, 1979. – 152 с.

Институт медиаэкологии: <http://www.franco.lviv.ua/mediaeco>

3.5. Эстония

Еще в советские времена в эстонских школах осуществлялись довольно продвинутые по тем временам программы кинообразования учащихся (Л.Раудсепп, А.Нахкур и др.). «Внедрение в 1967/68 учебном году факультативного курса по основам киноискусства послужило основой для дальнейшего поиска возможностей» [3, 114] аудиовизуального медиаобразования в Эстонии (в основном в рамках эстетически и семиотически ориентированных моделей, на последних сказалось влияние идей профессора университета в Тарту, выдающегося семиотика Ю.М.Лотмана).

После восстановления государственной независимости Эстонии движение медиаобразования развивалось менее интенсивно. В начальной школе к началу XXI века оно отсутствовало вовсе, а в средней осуществлялось лишь в небольшом количестве учебных заведений. Правда, преподаватели факультета массовой коммуникации Таллинского университета Конкордия (Concordia International University Estonia) разработали семинар по медиаграмотности (100 часов в год для 80 студентов) и в настоящее время готовят медиаобразовательные курсы для учителей.

Примечания

1.Маасик А. Эффективность наглядных пособий и творческих работ в преподавании основ киноискусства в VI классе//Школа и искусство/Сост. К.Лехт. – Таллин: Министерство просвещения Эстонии, НИИ педагогики Эстонии, 1982. – С. 59- 73.

2.Нахкур А. Творческие работы в курсе изучения основ киноискусства//Школа и искусство/Сост. К.Лехт. – Таллин: Министерство просвещения Эстонии, НИИ педагогики Эстонии, 1982. – С.73 –83.

3.Раудсепп Л. Изучение киноискусства в средней школе//Школа и искусство/Сост. К.Лехт. – Таллин: Министерство просвещения Эстонии, НИИ педагогики Эстонии, 1982. – С. 114-125.

4.Раудсепп Л. Основы киноискусства//Материалы научно-практической конференции по вопросам обучения театральному искусству и киноискусству. – Таллин, 1972.

14. Медиаобразование в Латинской Америке *

Данный текст опубликован также в журнале «Медиаобразование»:

Федоров А.В. Медиаобразование в Латинской Америке//*Медиаобразование*. 2006. N 3. С.69-71.

Медиаобразовательное движение пришло в Латинскую Америку лишь в конце 70-х – начале 80-х годов XX века. Однако уже в конце 90-х можно было говорить о его значительном прогрессе. Сегодня в Латинской Америке насчитывается уже свыше 40 различных организаций, в той или иной степени занимающихся медиаобразованием [4, 19]. В настоящее время к этому процессу все чаще подключаются телеканалы: TV Culture (Сан-Паулу), Futura Channel (Рио де Жанейро). Медиаобразование активно осваивает Интернет.

Общая ситуация в латиноамериканской медиапедагогике в целом похожа. В Бразилии, например, медиаобразование интегрировано в образовательные стандарты и обязательные программы школьного обучения с 1 по 12 классы [4, 7]. Однако процесс реального медиаобразования в бразильских школах (в Бразилии работают 45 тысяч государственных и 10 тысяч частных школ) пока происходит довольно медленно. Быть может, из-за того, что многие педагоги по привычке считают, что медиа – это прежде всего – развлечение.

Еще в 1988 году только 34 аргентинские школы имели в той или иной степени разработанные медиаобразовательные подходы в своих учебных планах. Но спустя 10 лет медиаобразование осуществлялось уже 200 школах с участием 10000 школьников и 400 учителей [1, 46]. В Буэнос-Айресе подготовлен учебный план, отражающий медиаобразовательные аспекты в начальной и средней школе. Интеграция медиаобразования осуществляется на уроках испанского языка, истории, географии, искусств и граждановедения. Медиаобразованием охвачены также студенты педагогических факультетов вузов и школьные учителя. В частности, на двухмесячных медиаобразовательных курсах для педагогов-практиков рассматриваются такие вопросы, как свобода слова и права получения информации, технические аспекты медиа, влияние медиа на общество и учащихся, учебная практическая деятельность в школе по созданию медиатекстов разных видов и жанров, язык медиа, стратегия для исследовательской работы в области медиаобразования и др. [2, 3-5].

Педагоги Бразилии, Чили, Аргентины, Венесуэлы и других стран Латинской Америки видят основную задачу медиаобразования в том, чтобы развивать критическое мышление учащихся по отношению к медиатекстам разных видов (в области прессы, ТВ, радио, кино, Интернета и т.д.), научить их создавать собственные медиатексты на основе предварительно полученных знаний о средствах массовой коммуникации. Предполагается также, что медиаграмотные школьники и студенты смогут лучше проявить себя как граждане демократического общества.

В 70-х-80-х годах XX века медиаобразование в Латинской Америке рассматривалось прежде всего в ключе «информационной защиты» против нарастающего влияния Западной (прежде всего – американской) медиакультуры [4, 8]. Довольно сильным было стремление к политизации медиаобразования (например, рассматривалась тема «контрольного пакета» того или иного источника информации). Анализировались также последствия отрицательного влияния медиа на несформировавшуюся психику детей, особенно до 10 лет. Это направление в медиаобразовании получило название «психологической и моральной перспективы» [4, 8].

В настоящее время особого упоминания заслуживает проект «Медиапродукция в классе», который внедряется в школах Буэнос-Айреса. Аналогичное движение развивается и в Бразилии (250 учителей ведут медиаобразовательные программы с 25000 учащимися).

Среди высших учебных заведений Латинской Америки можно выделить университет в Сан-Паулу, где медиаобразовательные программы осуществляются под руководством профессора Исмара Де Оливейра Суареса (Ismar de Oliveira Soares). В частности, тут

разработана программа СААР («Всемирный коммуникационный альянс»), которая объединила учащихся из Бразилии, Аргентины, Индии, Венесуэлы, США и других стран. Эта программа осуществляется через Интернет и рассчитана на развитие умений школьников в области медиакультуры (исследования на медиаматериале, видеоконференции, создание и анализ медиатекстов, особенно интернетных и т.д.).

Важное место в латиноамериканском медиаобразовании отводится и подготовке медиапедагогов, которая идет в нескольких университетах Аргентины, Чили, Бразилии, Колумбии и Мексики. Так, Р.Мордюкович (Roxana Morduchoviz) считает, что медиаобразованный учитель должен 1) иметь хорошие знания как о медиатехнике, так и о различных типах медиатекстов; 2) уметь интегрировать медиаобразование с преподаваемой им дисциплиной; 3) оценивать медиаобразовательные знания и умения учащихся; 4) использовать разнообразные методы обучения [3,125].

Примечания

1. Bacher, S. (1999). Media Production at School. In: Educating for the Media and the Digital Age. Vienna: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, p.44-54.

2. Education for the Media and Digital Age. Country Reports (1999). Vienna: UNESCO, 131 p.

3. Morduchoviz, R. (1999). Teacher Training: A Basic Dimension in Media Education. In: Educating for the Media and the Digital Age. Vienna: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, p.123-126.

4. Soares, I. (2001). Media Education in Brazil. Sao-Paulo: University Anhembi Morumbi, 31 p.

Лидеры медиаобразования в Латинской Америке

Бачер, Сильвия (Silvia Bacher) – доктор наук, главный координатор комитета журналистики, коммуникации и образования при правительстве Буэнос-Айреса (Аргентина). Активно занимается исследовательской работой в области медиаобразования. Автор ряда научных работ и монографий. Неоднократная участница многих национальных и международных конференций по медиаобразованию.

Мордюкович, Роксана (Roxana Morduchoviz) – доктор наук, профессор факультета коммуникации Национального университета в Буэнос-Айресе (Аргентина), директор медиаобразовательных программ департамента образования правительства Буэнос-Айреса. Активно занимается исследовательской работой в области медиаобразования. Автор ряда научных работ и монографий. Неоднократная участница многих национальных и международных конференций по медиаобразованию.

Избранные работы Р.Мордюкович

Morduchoviz, R. (1997). La escuela y los medios. Buenos Aires: Aique Ediciones.

Morduchoviz, R. (1999). Pensar la television. Buenos Aires: GCBA.

Исмар де Оливейра Суарес (Ismar de Oliveira Soares) – доктор наук, профессор факультета коммуникации и образования университета в Сан-Паулу (Бразилия), глава медиаобразовательной ассоциации СААР (Communication Allies Around the Planet), член руководящего комитета Международного Совета по медиаобразованию (W.C.M.E. – World Council for Media Education). Активно занимается исследовательской работой в области медиаобразования. Автор ряда научных работ и монографий. Неоднократный участник многих национальных и международных конференций по медиаобразованию.

Избранные работы И.Суареса

Soares, I. (2001). Media Education in Brazil. Sao-Paulo.

http://www.geocities.com/media_education_caap

15. Международные конференции по медиаобразованию *

* Данный текст опубликован также в журнале «Медиаобразование»:

Федоров А.В. Международные конференции по медиаобразованию//*Медиаобразование*. 2006. № 1. С.50-72.

15.1. Париж, ЮНЕСКО: Медиа и молодежь – проблемы и перспективы

С тех самых пор, как человек стал пользоваться средствами массовой коммуникации, во всем мире сокращенно именуемыми медиа, на земле появились люди, поставившие перед собой цель быть посредниками между медиа и аудиторией: ученые-исследователи и педагоги. И если первые год за годом пытались проанализировать социологические, психологические, политические, социальные, этнические, эстетические и иные аспекты взаимоотношения медиа с различными возрастными группами читателей, зрителей и слушателей, то последние упрямо стремились разработать теории и методики интеллектуального, творческого и эстетического развития аудитории, прежде всего - молодежной, на материале медиа.

В апреле 1997 года в Париже, в штаб-квартире ЮНЕСКО прошел международный научный форум, собравший 350 участников из 60 стран мира (помимо всех западноевропейских и большинства латиноамериканских государств были представлены США, Канада, Австралия, Япония, Индия, Россия и др.). Конференция такого уровня и масштаба проводилась на уровне ЮНЕСКО впервые. Большую роль в организации форума сыграла GRREM (французская исследовательская группа, изучающая отношения детей и средств массовой информации). Форум открылся докладом генерального директора ЮНЕСКО Федерико Майора (Federico Mayor), подчеркнувшего актуальность и важность медиа (телевидения, прессы, кинематографа, компьютерных сетей) в современном мире, необходимость развития медиаобразования детей и молодежи, научных исследований в аудиовизуальной сфере, особенно в плане изучения влияния насилия на экране и информационной защиты подрастающего поколения от манипулятивного воздействия медиа.

В течение пяти дней научного форума крупнейшие ученые-исследователи, педагоги всех континентов читали доклады, касающиеся разнообразных аспектов отношений молодежи и средств массовой информации. Француз Эрик Мегрэ (Eric Maigret) вел заседание, посвященное социологическим исследованиям вкусов и медиапредпочтений молодежной аудитории. Размышляя об эффектах

воздействия медиа на молодежную аудиторию, американский ученый Эд Донерштайн (Ed Donnerstein) говорил о неизбежном риске психологической травмы, наносимой сценами насилия, показанными на телевизионном экране...

Американец Дейл Канкэл (Dale Kunkel), австралийка Дебра Ричардс (Debra Richards), канадец Андре Карон (Andre' Caron) посвятили свои доклады перспективам научных медиаисследований в своих странах. Француженку Франсуаз Мино (Francoise Minot) интересовала проблема, связанная с отношением детей к телерекламе. Отдельные секции были обращены к аспектам восприятия и интерпретации медиаинформации - выступления Женевиев Жакино (Genevieve Jaquinot), Дженни Пэндж (Jenny Pange), Мэги Шелли (Maguy Chailley) и др.

В докладе англичанки Сони Ливингстон (Sonia Livingstone) рассказывалось о любопытном практическом эксперименте: детям предложили нарисовать свою комнату и спальню 2000 года. Практически все дети нарисовали среди необходимых им вещей телевизор, многие - даже несколько! Дополняя выступление коллеги, Андреа Милвуд-Хэгрэйв (Andrea Millwood Hargrave) привела следующие данные обширного исследования школьников Великобритании: 9 из 10 детей смотрят телевизор каждый день, больше половины английских детей имеет сегодня отдельный телевизор в своей комнате, и именно о телепередачах они чаще всего говорят со своими друзьями...

Слушая доклады своих зарубежных коллег, я убедился, что проблемы влияния американской массовой культуры на молодежную аудиторию, как, впрочем, и проблема показа сцен насилия на экране, чрезвычайно волнует не только западноевропейцев, но и ученых и педагогов Латинской Америки, Австралии, Японии, Индии и других стран. Психолог Серж Тисерон (Serge Tisseron), к примеру, возмущался, что не содержащий сцен насилия и откровенной эротики фильм Пьера-Паоло Пазолини «Теорема» (P.-P.Pasolini, 'Teorema'), демонстрировался по французскому телевидению после полуночи, в то время как в самое «детское время» идут кровавые американские боевики, документальная хроника о террористических актах и пр.

Об актуальности и необходимости повсеместного расширения медиаобразования в школах и вузах говорили президент французской исследовательской группы GRREM Элизабет Оклер (Elisabeth Auclaire) (кстати, именно по ее инициативе состоялся форум ЮНЕСКО), профессор Сорбонны Женевиев Жакино (Genevieve Jaquinot), профессор Лондонского университета Дэвид Букингэм (David Buckingham), профессор Монреальского университета Андре Карон (Andre' Caron), профессор из Швеции Сесилия фон Фелитцен (Cecilia von Feilitzen) и

многие другие. Канадец Пьер Беланже (Pierre Belanger) рассказал об опыте провинции Онтарио, где медиаобразование введено во всех школах для учащихся от 6 до 18 лет.

Ведущим направлениям медиаобразования посвящались выступления Мидори Сузуки (Midori Suzuki) (Япония), Роберто Джанателли (Roberto Giannatelli) (Италия), Федерико Ламбера (Frederic Lambert) (Франция) и других. Канадец Жак Пьетт (Jacques Piette) говорил о необходимости развития критического мышления молодежной аудитории по отношению к средствам массовой информации. Его коллега Пьер Беланже (Pierre Belanger) - о новых технологиях в медиаобразовании, а Мишель Пишет (Michel Pichette) - о проекте глобального медиаобразования в современных школах, соответствующем новым требованиям культуры, демократии и профессионального выбора. Пола Височи (Paula Visocchi) остановилась на проблемах медиаобразования в Шотландии, а Кевал Кумар (Keval Kumar) - в Индии и Юго-Восточной Азии. Одна из секций конференции носила название «Подготовка преподавателей в области медиаобразования» (доклады шведки Карин Стигбрэнд (Karin Stingbrand), англичанина Эндрю Гудвина (Andrew Goodwyn), француженки Мэги Шелли (Maguy Chailley) и др.).

Заседания форума ЮНЕСКО неизменно проходили в доброжелательной и корректной атмосфере и лишь однажды были нарушены забастовочным митингом... штатных сотрудников ЮНЕСКО, громко скандировавших лозунги с требованием повышения зарплаты (им бы пожить хоть недельку на зарплату российского преподавателя и ученого!) и раздававших аналогичного характера листовки. Впрочем, работники ЮНЕСКО - народ цивилизованный: пошумели с полчаса, да и разошлись мирно по своим рабочим местам...

Участники конференции, могли не только обменяться опытом, узнать о новейших теориях и технологиях медиаобразования, но и посетить обширную выставку-продажу журналов и книг, научных сборников, посвященных вопросам медиа и образования на планете. Были организованы экскурсии в аудиовизуальный выставочный центр и в Национальный аудиовизуальный институт.

Знакомясь с тамошними экспозициями, как, впрочем, и с работой грандиозного музейного, библиотечного, выставочного, аудиовизуального комплекса знаменитого Центра Жоржа Помпиду, всякий раз отмечаешь повсеместное внедрение медиа в жизнь европейской цивилизации. С помощью персональных компьютеров любой посетитель ЮНЕСКО или Центра Помпиду может получить исчерпывающую информацию обо всех отделах и секциях, характере и направлениях их деятельности. В научных библиотеках Центра не нужны паспорта, читательские билеты и иные

документы. Получив бесплатную информацию об интересующей его литературе с помощью компьютера, любой посетитель может свободно подойти к полкам, выбрать нужную книгу, журнал, сделать бесплатные ксерокопии тех или иных страниц. При необходимости вы опять-таки бесплатно пользуетесь здесь Интернетом, смотрите CD-ROMы и т.д.

Благодаря грантовой поддержке американского Фонда Джона и Кэтрин Макартуров мне тоже посчастливилось быть в числе докладчиков этого форума. В силу того, что автор этих строк оказался единственным представителем России (да и из Восточной Европы был только румынский делегат), сие скромное сообщение вызвало живой интерес у деятелей медиаобразования Франции, США, Канады, Великобритании, Австралии, Швеции и других стран. Спрашивали о том, есть ли в России Ассоциация деятелей медиаобразования, сколько в ней членов, и чем она занимается? Как отразились изменения в российском кино/телерепертуаре 90-х годов на восприятии молодежной аудитории? В каком количестве, и в какие часы российское телевидение показывает фильмы и передачи, содержащие сцены насилия? Какова степень американской «медиаэкспансии» на российских просторах? и т.д.

Бесспорно, чрезвычайно интересно было, как говорится, из первых рук, получить информацию о том, как современные средства массовой информации используются в учебном процессе школ и вузов в разных странах мира. Тем более что в отличие от России, многие ассоциации деятелей медиаобразования (в Канаде, Австралии, Скандинавии, Франции, Австрии, и др. странах) получают мощную государственную и спонсорскую поддержку. По этой причине медиапедагоги зарубежных стран имеют возможность на самом высоком уровне вести занятия со школьниками, не только используя средства массовой коммуникации на обычных уроках в качестве технических аксессуаров, но и обучая аудиторию языку кино, телевидения, видео, Интернета. Во многих странах мира изучение языка (на Западе это называется обучением медиаграмотности), истории и современного периода медиа считается столь же важным и необходимым, как и изучение родного языка и литературы. Речь идет и о так называемой информационной защите ('inoculatory approach'), к примеру, от экспансии низкопробной массовой культуры по телевидению; и о сохранении ценностей национальной культуры, и о подготовке преподавателей в области медиаобразования...

Слушая доклады и участвуя в официальных и кулуарных дискуссиях конференции «Молодежь и медиа: проблемы и перспективы», я отметил, что существует определенная разница в подходах к медиаобразованию на Западе и в России. Если педагогов и ученых-исследователей в Америке, Канаде, Австралии, Франции во многих случаях интересуют

социологические, психологические, социальные, политические, моральные, семиотические, технологические аспекты этого процесса, то в России на первый план выходят вопросы эстетического, художественного характера. Многие из отечественных педагогов, входящих, к примеру, в Российскую ассоциацию кинообразования и медиапедагогике, стремятся развить художественное восприятие школьников, их способность к пониманию авторского мира создателей фильма, телепередачи. Российские медиапедагоги не удовлетворяются коллективным анализом аудиторией моральных аспектов произведения или особенностей языка медиа (монтаж, ракурс, крупный план и т.д.), им хочется вместе со своими учениками понять и проанализировать художественную концепцию выдающихся мастеров экрана.

Многие западные ученые убеждены, что педагогу вполне достаточно сделать учащихся медиаграмотными (то есть умеющими читать, например, аудиовизуальный текст) и обладающими критическим мышлением в смысле, скажем, «информационной защиты» от негативного воздействия экрана. В России все еще стремятся к воспитанию у аудитории способности к постижению не только медиаинформации, но медиаискусства. Бесспорно, при нынешней российской ситуации активного наступления массовой культуры по всем направлениям такая позиция может показаться старомодной и донкихотской. Однако у нее все еще есть немало сторонников.

Жаль, что в то время как объединенная Европа, Северная и Латинская Америки, Австралия, Япония и многие другие страны год за годом продвигаются вперед в плане медиаобразования (как, впрочем, и образования в целом), Россия опять начинает отставать. Не сомневаюсь, что большинство из трехсот российских медиапедагогов, входящих в Ассоциацию деятелей кинообразования и медиапедагогике, и сегодня, без всякой дополнительной финансовой поддержки, продолжают по мере сил и возможностей вести уроки в школах, педагогических институтах, университетах. Однако, в отличие от своих зарубежных коллег, они пока лишены возможности встречаться на ежегодных конференциях, иметь свое печатное периодическое издание. Слишком часто российские медиапедагоги, что называется, варятся в собственном соку... Прекрасно, что Кремль находит миллионы на проведение разного рода фестивалей и спортивных соревнований, но было бы неплохо, если бы получили поддержку и те, кто пытается научить подрастающее поколение понимать и любить медиакультуру, овладевать медиаграмотностью...

15.2. Монреаль: Медиа и наука

Трехмиллионный Монреаль, наверное, один из самых нетипичных городов Северной Америки. Конечно, и тут есть небоскребы, китайский квартал, Луна-парк и Мак-Дональдс, но здесь повсюду слышна французская речь, а узкие улочки старого центра тотчас же напомнят вам о Париже... На чистых проспектах можно увидеть красочные плакаты: «По-французски в Монреале - это нормально» или «Монреаль - это ты, мой город!», но это совсем не значит, что англоязычное меньшинство в Квебеке чувствует себя неуютно. В районе знаменитого университета Мак-Гил английский язык звучит также часто, как и в Нью-Йорке. Впрочем, для монреальцев языкового барьера не существует - с самого детства они свободно говорят на двух языках, и, по их убеждению, это дает им серьезные профессиональные и культурные преимущества по сравнению с жителями англоязычных Торонто и Ванкувера. Скажу больше: один из 60-ти телеканалов, принимавшихся в номере моего отеля, ежедневно выпускал в эфир часовые программы на польском, украинском, испанском, португальском, армянском, китайском, венгерском и других языках национальных общин Канады. В Монреале считают, что потомки эмигрантов не должны терять связь со своей родиной и культурой. Да и вообще, государственное устройство Канады дает правительству франкофонного Квебека весьма широкие полномочия: собственные законы в области иммиграционной, экономической, социальной и культурной политики позволяют Монреалю принимать многие решения без подсказки Оттавы. Кстати, и в программах десятка франкофонных телеканалов Монреаля рассказывается в основном о местных новостях. Ну, разве что поведают о забастовке в Торонто, да пару минут посвятят последней речи американского президента. А может так и надо? Ведь, ей Богу, не всем в России интересна подкованная политическая борьба, коей так много времени уделяют главные московские телеканалы...

Монреальцы доброжелательны, разговорчивы и готовы общаться с иностранцами на любом из доступных им языков. И надо сказать, что в Латинском квартале с вами могут заговорить не только на французском или английском, но и на многих других европейских языках... Монреаль по праву считается одним из самых безопасных больших городов Северной Америки, и по его улицам можно гулять даже в полночь. Гангстеры в Монреале, скорее, атрибут компьютерной игры, чем реальной жизни. Кстати, о компьютерных играх. По всему городу создана целая сеть так называемых Аудиовизуальных центров, где любой желающий может поработать в Интернете, послать приятелю электронное письмо, познакомиться с содержанием нового CD-ROMного диска (игры, энциклопедии, словаря и т.д.). Работа в Интернете доступна и каждому

монреальскому студенту: заплатив 300 долларов за учебный год, он получает неограниченный доступ к мировой «компьютерной паутине» - было бы желание работать...

Потому не удивительно, что в одном из аудиовизуальных центров Монреаля вот уже не первый год проходит Международный форум «Медиа и наука». Его генеральный директор Эрве Фишер (Herve' Fischer) делает все от него возможное, чтобы собрать в Монреале деятелей медиакультуры, продюсеров, бизнесменов, ученых, дабы они получили возможность увидеть широкую панораму кинематографической, телевизионной, компьютерной продукции на тему науки, экологии, образования. Здесь проходят круглые столы, заключаются важные медиа-сделки, участники форума встречаются с министром культуры Квебека и, наконец, смотрят и обсуждают аудиовизуальную продукцию на научную тему из разных стран.

В рамках международного форума «Медиа и наука – 1997» представители крупнейших телевизионных, компьютерных, аудиовизуальных компаний обменивались информацией о новейших медиатехнологиях. Так, американская фирма 'Microsoft' с помощью компьютерного проектора показала участникам форума возможности новых мощных программ и CD-ROMных дисков... Словом, в эти дни Монреаль был настоящей столицей медиакультуры...

15.3. Сан-Паулу: Международный конгресс по проблемам медиа и медиаобразования

С наступлением эры персональных компьютеров, видео и спутникового телевидения значение медиа в деле образования растет не по дням, а по часам. Ежегодно в разных странах мира проходят международные конгрессы и конференции, посвященные проблемам медиаобразования школьников и студентов, включая и так называемую медиаграмотность, то есть понимание законов и языка аудиовизуальных средств массовой информации. В мае 1998 года в бразильском городе Сан-Паулу практически одновременно состоялись Всемирная конференция по медиаобразованию и Международный конгресс по проблемам коммуникации и образования. На эти представительные форумы собралось свыше 500 участников из разных стран мира. Естественно, большинство докладов было прочитано университетскими профессорами и деятелями медиа из латиноамериканских государств. Немало делегатов прибыло из США и Канады, Великобритании, Франции, Испании, Португалии, Италии, Австралии, Индии, Южно-Африканской республики, Австрии, Голландии, Норвегии, Швеции, Финляндии, Непала

и других стран. С докладом о медиаобразовании российских студентов выступил на конгрессе и автор этих строк. Душой конференций был один из основных организаторов - вице-президент Всемирного Совета по медиаобразованию, профессор университета Сан-Паулу Исмар Де Оливейра Суарес (Ismar de Oliveira Soares).

Основная тема форума звучала так: «Мультимедиа и образование в глобальном мире». На заседаниях нескольких секций рассматривались вопросы теории и практики медиаобразования в различных странах, работы экспериментальных центров медиаобразования, использования Интернета в обучении и т.д. К примеру, профессор из Великобритании Эндрю Харт (Andrew Hart) представил доклад, посвященный сравнительному анализу медиаобразования в англо-говорящих странах. Профессор Сорбонны Женеви́ев Жакино (Genevieve Jacquinet) рассказала о роли медиа в образовании педагогов. Уильям Торн (William Torn) - о медиаобразовании в США, Кристофер Ворсноп (Chris Worsnop), Барри Дункан (Barry Duncan) - в Канаде. В частности, было приятно узнать, что Онтарио стала первой канадской провинцией, где языку медиа - кино, телевидения, видео обучают во всех школах (в 90-х данная инициатива распространилась на всю Канаду). При этом курсы медиаобразования являются обязательными для всех учащихся (25-ти минутные ежедневные уроки в течение двух лет обучения, а затем значительное количество медиа-часов по выбору школьников). Аргентинские, испанские, канадские, мексиканские, чилийские и бразильские педагоги познакомили собравшихся с опытом использования кино, телевидения, видео, прессы и компьютеров в школах и вузах и процессом формирования будущих профессионалов в сфере масс-медиа.

Особый интерес у меня лично вызвал мастер-класс Вэйна Мак-Нэнни (Wayne McNaney) «Игровые фильмы в медиаобразовании». С помощью специально подобранных фрагментов самых знаменитых фильмов мира, слайдов и таблиц канадский медиапедагог сумел не только дать глубокую характеристику голливудской экранной культуры, но и проанализировать причины ее всемирной популярности, основанной в частности на впитывании «сливок» коммерчески успешной продукции других стран (в основном - Франции и Великобритании).

Само собой, что в одном из крупнейших городов мира Сан-Паулу (с пригородами - свыше 15 миллионов жителей) медиаобразованию также придают огромное значение. К примеру, в местном университете существует специальный факультет масс-медиа и искусств. Университет в Сан-Паулу (60 тысяч студентов, 5300 преподавателей) открыт для иностранцев. Здесь обучается 1,5 тысячи студентов из 75 стран мира. Но, увы, почти все занятия ведутся на португальском языке, поэтому

российским выпускникам школ, даже если они изучили испанский, туда просто так не попасть...

Университет вообще поражает своими размерами: 36 факультетов, 80 учебных и административных корпусов, великолепные библиотеки (полтора миллиона книг и диссертаций, свыше 5 миллионов экземпляров научных журналов, 300 тысяч продуктов мультимедиа), восемь тысяч персональных компьютеров, четыре музея, издательство (ежегодно публикуется 70-80 книг, 120 научных газет и журналов). Каждый год в университете защищается около 800 докторских диссертаций...

Так что Бразилия - страна не только “мыльных” телесериалов (кстати, почти все они снимаются в Рио) и известных еще со времен комедии В.Титова «Здравствуйте, я ваша тетя!» диких обезьян, но и мощных медиацентров (только в Сан-Паулу ежедневно выходит в эфир около десятка телеканалов) и университетов. Кстати, организаторы конгресса по медиаобразованию не включили в его культурную программу посещение зоопарка. Поэтому знаменитых обезьян я так и не увидел. А на улицах Сан-Паулу и Рио их не больше, чем белых медведей на московских проспектах...

15.4. Вена, ЮНЕСКО: Медиаобразование на пороге XXI века

В апреле 1999 года в австрийской столице завершилась международная конференция по медиаобразованию, организованная ЮНЕСКО и Министерством образования и культуры Австрии. С докладами о современном состоянии и перспективах медиаобразовании выступили 35 педагогов и ученых-исследователей из Австрии, Германии, Франции, США, Канады, Испании, Аргентины, Венгрии, Швеции, Южной Африки, Голландии, Индии, Югославии, Австралии, Бельгии, Дании, Великобритании, России и других стран.

Кэтлин Тайнер (Kathleen Tyner, США) рассказала о новых направлениях американского медиаобразования, включая научные исследования. Этот доклад стал тезисным изложением ее книги «Грамотность в медиамире: Обучение и изучение в информационный век». Голландский профессор Джо Гробэл (Jo Grobel) в своем докладе затронул вопросы технологии, социальных, информационных, коммуникативных аспектов медиапедагогике. Доктор Роб Вэтлинг (Rob Watling, Великобритания) посвятил свое выступление роли практических занятий в английском медиаобразовании. Один из лидеров канадского медиаобразования Кристофер Ворсноп (Christopher Worsnop) остановился на детальном рассмотрении проблемы оценки работы учащихся на занятиях по медиакультуре. Британский киноинститут был представлен на

конференции докладом Кэри Бэзалгэт (Cary Bazalgette). О становлении венгерского медиаобразования рассказала Юдит Бэней-Фазекаш (Judit Benyei-Fazekas). О разветвленной системе медиаобразования в Австралии - Робин Куин (Robin Quin) и Бэрри Мак-Махон (Barry McMahon). О медиаобразовании в Скандинавии - датская преподавательница Бригит Туфтэ (Brigitte Tufte). Роксанна Мордюкович (Roxana Morduchowicz) из Аргентины определила ведущие направления подготовки учителей к медиаобразованию школьников. Особый интерес у участников конференции вызвал доклад президента Европейской Ассоциации деятелей медиаобразования Дидье Шреттера (Didier Schretter, Бельгия). Он рассказал о ряде масштабных проектов, связанных с проблемами сравнительного анализа теории и методики медиаобразования в различных европейских странах, включая сотрудничество с Россией. С докладом «Киноискусство в структуре современного российского медиаобразования» выступил на конференции и автор этих строк. Текст этого доклада был подготовлен в рамках работы над грантом (№113) по фундаментальным исследованиям в области гуманитарных наук Министерства образования России.

С приветствиями к участникам конференции обратилась министр образования и культуры Австрии, мэрия Вены и представители ЮНЕСКО. Не скрою, в их речах приятно было услышать немало лестных слов по поводу важности и перспективности медиаобразования. Понимая огромную значимость медиа (кино, телевидения, видео, Интернета, прессы и т.д.) в жизни человечества, ЮНЕСКО рассматривает медиаобразование как приоритетное направление педагогики XXI века. В заключительном документе, принятом на международной конференции в Вене, говорится о необходимости повсеместного включения курсов по медиаобразованию в программы школ и вузов. Ибо современное медиаобразование - ключ к развитию критического и творческого мышления, художественного восприятия и анализа. ЮНЕСКО рассматривает медиаобразование как неотъемлемую часть демократического общества, связанную с педагогикой, культурой, политикой и правами человека.

На основании материалов, представленных участниками конференции Министерство образования и культуры Австрии совместно с ЮНЕСКО опубликовало специальный сборник «Медиаобразование в информационный век». В нем помещены статьи о состоянии дел в медиапедагогике ведущих стран мира, в том числе - и в России.

15.5. Салоники: Медиа и дети

В июне 1999 года греческом городе Салоники состоялся международный форум «Агора: Медиа и дети», который собрал около 200 участников из нескольких десятков стран мира. Расположенные на берегу теплого Эгейского моря, Салоники до сих пор хранят следы древнегреческой культуры. Говорят, именно здесь родился Александр Македонский, и не раз бывал сам Аристотель... Впрочем, развалины театра времен Эллады, остатки крепостей и башен, православные соборы как бы отошли на время форума на второй план. И все любители медиа стремились попасть в современный выставочный центр, расположенный в самом центре города, неподалеку от живописной гранитной набережной...

Участников форума приветствовали представители руководства Евросоюза, правительства греческой провинции Македония (не путать с бывшей югославской республикой!). В рамках «Агоры» состоялся фестиваль «Дети для детей» и специальная конференция по медиаобразованию.

Представители ЮНИСЕФ выступили с докладами о соблюдении прав ребенка средствами массовой информации. Были прослушаны сообщения о сайтах для детей в Интернете, о продюсировании детских телепрограмм. Организаторы медиафорумов в Сиднее и Торонто рассказали об их целях и задачах. Рассматривалось положение дел с медиа для детей и о детях, проблемы медиаобразования в различных регионах мира. Различные медиафирмы представили свою новую продукцию: телепередачи, телефильмы, интернетные сайты, обучающие программы, CD-ROMы для детей, подростков и молодежи. Состоялось несколько заседаний специально созданного всемирного Комитета консультантов по проблемам взаимоотношения медиа и детско-молодежной аудитории.

Почти во всех докладах и сообщениях так или иначе возникала мысль о необходимости координации усилий деятелей средств массовой информации и медиапедагогов для того, чтобы использовать грандиозные возможности современных медиа для развития личности подрастающего поколения, для борьбы против наркотиков и насилия, для формирования критического и творческого мышления, художественного вкуса.

В марте 2001 года Салоники снова встречали гостей со всей планеты. В Экспоцентре проходил Всемирный саммит «Медиа для детей». Жара была градусов под 30, но погода не стала помехой для участников форума. Телевизионные фильмы и телепередачи для детей, интернетные сайты и компьютерные диски, анимация, игровые программы... В течение четырех дней желающие могли ознакомиться с сотнями медиатекстов. Конечно, и тут активно работала секция медиаобразования, где читались доклады по теории и методике обучения школьников и студентов азам аудиовизуальной культуры. Но помимо этого на саммите были

представлены интереснейшие ретроспективы лучших анимационных фильмов 90-х годов, премьерные показы игровых фильмов для детей и молодежи, концерты компьютерной музыки, мастер-классы и т.д.

Участниками саммита стали не только взрослые (продюсеры, режиссеры, сценаристы, операторы, медиапедагоги), но и дети. Для них организовывались специальные шоу-программы. В рамках саммита состоялся конкурс анимационных фильмов, созданных самими детьми. Главный приз – за полторааиминутный рисованный мультфильм «Яблоко» - был вручен московскому школьнику Ивану Глобину.

15.6. Саммит в Торонто: Дети, молодежь и медиа в новом тысячелетии

В мае 2000 года Торонто состоялся всемирный Саммит под девизом «Дети, молодежь и медиа в новом тысячелетии», в котором приняли участие делегаты 54-х стран, включая Канаду, США, Францию, Великобританию, Германию, Италию, Австралию, Китай, Индию, Японию, Бразилию и Россию. Спонсорами форума стали крупнейшие телевизионные каналы Северной Америки, кинокомпания «Уорнер Бразерс» (Warner Brothers) и многие другие организации и фирмы, имеющие отношение к сфере медиа и образования.

Гигантский Конгресс-центр, находящийся рядом с самой высокой в мире телебашней, предоставил свои многочисленные залы и уникальные технические возможности для этого крупнейшего медиафорума, когда-либо проходившего в Северной Америке. В самом начале конференции ее участникам была вручена увесистая программа, на обложку которой были вынесены слова классика теории медиа, канадца Маршала Маклюэна (M.McLuhan): «Чтобы быть по-настоящему грамотными, вы должны быть грамотны в мире медиа».

Медиа, как известно, имеют гигантские возможности для просвещения, информирования, развития, развлечения и манипулирования людьми. Вот почему главными целями саммита его организаторы провозгласили поддержку эффективного медиаобразования детей и молодежи, лучших учебных программ и практических методик, сближение позиций деятелей медиасферы (продюсеров и авторов фильмов, телепередач и др.) и деятелей медиаобразования начальной, средней и высшей школы, наметить новые цели для инноваций, для успешного развития медиа и медиаобразования в новом тысячелетии. Бесспорно, саммит в Торонто дал уникальную возможность для развития сотрудничества между деятелями медиа и медиаобразования различных стран, научных школ и технологических подходов. Многие из них

определили стратегию своих будущих совместных проектов в области радио, телевидения, кино, видео, Интернета и научных исследований в области педагогики. Каждый день конференции начинался с докладов ключевых фигур в мире медиа и медиаобразования. К примеру, знаменитый исследователь из Великобритании Лен Мастерман (Len Masterman) высказал мнение, что не только аудитория, но и сами педагоги нуждаются в понимании того, что в современном мире нельзя прожить, не развивая критического мышления - как по отношению к медиатекстам, так и по отношению к самой действительности. Лен Мастерман рассказал делегатам саммита о своем видении проблем современного медиаобразования и наметил основные пути его развития в новом тысячелетии. Некоторые идеи Л.Мастермана были развиты в секционном докладе англичанина Роберта Фергюсона (Robert Ferguson). Он также проанализировал споры по поводу медиаобразования, развития так называемой «критической солидарности», процесса изображения расовых взаимоотношений на экране.

Начиная с одиннадцати утра на саммите работали секции по медиапрограммам для детей и молодежи, методики и научных исследований в области медиаобразования (media, media education & academic). Например, Нил Андерсон и Кэрол Эркус (Neil Anderson & Carol Arcus) из Канады посвятили свое выступление теме анализа интернетных сайтов по медиаобразованию и их использованию в практической работе в учебной аудитории. К слову сказать, Интернет стал одним из эффективных средств педагогики. И теперь практически каждая ассоциация по медиаобразованию имеет во всемирной «паутине» свой - большой или маленький сайт.

Кэри Бэзэлгэт (Cary Bazalgette) из Британского киноинститута представила доклад о современном кинообразовании, как наилучшей базе для эффективной педагогической политики. Она рассказала о новых подходах в восприятии и оценке медиатекстов и медиаобразовательных проектах в Интернете. Выступление К.Бэзэлгэт получило своеобразное продолжение у ее коллеги Яна Уола (Ian Wall), который также попытался проанализировать сложившуюся систему кинообразования (film education) Соединенного Королевства и систему практического медиаобразования школьников с помощью упражнений по части любительской видеосъемки. Британии здесь есть чем гордиться: с помощью поддержки крупнейших прокатных фирм Film Education подготовил уже десятки методических пособий и рекомендаций по кинообразованию в школе.

В отличие от Британии, демократические традиции Южно-Африканской республики, как известно, еще не имеют глубоких корней. Вот почему в выступлении Костаса Критикоса (Costas Criticos) основное

внимание было уделено проблеме воспитания гражданина демократического общества с помощью медиа. Канадка Кэролин Вилсон (Carolyn Wilson) дополнила эту тему уже на примере медиаобразования и глобализации мировых процессов, касающихся большинства аспектов человеческой жизни. Новозеландец Джефф Лиланд (Geoff Lealand) рассказал об университетском уровне медиаобразования на материале телевидения. Его американский коллега Билл Уолш (Bill Walsh) сконцентрировался на популяризации медиаобразования в текущей прессе. Он представил публике замечательно оформленный дайджест своих статей (опубликованных в еженедельной газете одного из штатов), касающихся различных аспектов кино, телевидения, Интернета и образования.

Доклад американского исследователя Пола Гэзэркола (Paul Gathercoal) был посвящен медиаобразованию учителей. Он подчеркнул необходимость расширения подготовки учителей в этой области, так как именно отсутствие медиаграмотных педагогов существенно замедляет процесс обучения в школах. Один из лидеров современного медиаобразования Дэвид Букингэм (David Buckingham) поведал собравшимся о результатах своего исследования «Медиа, педагогика и рынок». В этом выступлении на конкретных примерах показывалось, каким образом (например, через навязчивую рекламу на ТВ) рыночная система оказывает влияние на медиа и, следовательно, на аудиторию, прежде всего - детей и молодежь. Своего рода открытое занятие по кинообразованию провел канадский педагог Вэйн Мак-Ненни (Wayne McNanney). Он предложил своим взрослым слушателям сыграть роли учеников, анализирующих причины массового успеха фильмов в тех или иных странах, показал фрагменты из самых разных фильмов-бестселлеров, выявляя в них параллели, общие закономерности, особенности языка и стиля. Американский профессор Дэвид Консидайн (David Considine) проанализировал ключевые компоненты медиаобразования (репрезентацию, источник информации, идеологию, эффективность и др.) на примере показа жизни семьи в разнообразных жанровых трактовках.

Англичанин Стив Бэкингэм (Steve Beckingham) рассказал собравшимся о том, как можно интегрировать медиаобразование и спортивные проблемы. Еще один британец - профессор Эндрю Харт (Andrew Hart), познакомил коллег с первыми результатами масштабного совместного "Евромедиапроекта", который осуществляется под его руководством исследователями из большинства стран Европы - Великобритании, Франции, Швейцарии, Германии, Италии, Венгрии, России и др. Итальянец Роберто Джанателли (Roberto Ciannatelli),

американки Рене Хобс (Renne Hobbs) и Кэтлин Тайнер (Kathleen Tyner), канадка Кэролин Вилсон (Carolyn Wilson), англичанин Стив Бэкингэм (Steve Beckingham), венгры Юдит Беней (Judith Benei) и Ласло Хартаи (Lazslo Hartai), аргентинка Роксана Мордюкович (Roxanna Morduchowicz), австралийка Робин Куин (Robyn Quin), чилиец Мигель Рейс Торрес (Miguel Reyes Torres), испанец Роберто Апаричи (Roberto Aparici), норвежка Элизе Тонненсен (Elise Seip Tonnessen) и другие деятели медиаобразования в рамках многочисленных «круглых столов» обсудили проблемы теории, методики и перспектив медиаобразования в разных странах.

«Изучение взаимоотношений медиа и аудитории: Ключ к успешному медиаобразованию школьников», - так называлась тема выступления Барри Дункана (Barry Duncan, Канада). Действительно, прежде чем попытаться медиаобразовывать школьников и студентов, педагог просто обязан изучить свою аудиторию, выяснить её художественные вкусы, предпочтения, уровни восприятия, способности к аналитической оценке увиденного на экране, прочитанного или прослушанного. Канада (как, впрочем, и Австралия), вообще, может гордиться своей обязательной системой медиаобразования, которой охвачены все школьники с 1 по 12 класс и студенты большинства университетов.

Доклад профессора Рене Хобс (Renee Hobbs) обнародовал результаты исследования 400 студентов на предмет влияния медиаобразования на развитие их способностей к критическому мышлению и анализу экранных и печатных текстов. Американский профессор Роберт Кьюби (Robert Kubey) представил подробное описание роста движения медиаобразования в США: на сегодняшний день в школах 48 из 50 штатов в той или иной форме осуществляется медиаобразование. Как правило, речь идет об интеграции медиаобразования в такие предметы учебного плана, как английский язык, искусство, история и др. Канадский деятель медиаобразования и автор нескольких книг и учебников Крис Ворсноп (Chris Worsnop) рассказал участникам саммита в Торонто о текущих результатах совместного с автором этих строк проекта, касающегося инструментов оценки уровней восприятия и анализа медиатекстов в молодежной аудитории Канады и России.

Еще об одном совместном проекте в области медиаобразования шла речь в докладе Хорста Ниезито (Horst Niesyto) из Германии и Дэвида Бугингэма (David Buckingham) из Великобритании. Их проект, названный "Видеокультура", призван сравнить любительские видеосъемки и коллективные обсуждения видеотекстов в студенческих аудиториях разных стран. Автор этих строк выступил с докладами на тему «Российские тинэйджеры и проблема насилия на экране» (это

исследование выполнялось при поддержке гранта Российского гуманитарного научного фонда) и «Медиаобразование в России».

В рамках саммита в Торонто состоялось еще несколько интересных событий: специальные приемы для медиапедагогов-франкофонов и для деятелей медиаобразования США, симпозиум Международной католической радиотелевизионной ассоциации (International Catholic Association for Radio & Television (UNDA), Всемирного совета по медиаобразованию (World Council for Media Education), Канадской Ассоциации организаций по медиаобразованию (Canadian Association of Media Education Organizations (CAMEO).

Всем докладчикам и делегатам саммита был предоставлен свободный доступ к использованию системы Интернет, к фондам видеобиблиотеки и текущей прессе и рекламно-методическим материалам по медиаобразованию. Каждому участнику саммита был вручен в подарок компьютерный диск (CD-ROM) с тестами основных докладов форума.

15.7. Кассельский университет: Научный центр «Восток-Запад»

В рамках немецкой государственной программы научных исследований и преподавательских обменов "DAAD" мне довелось побывать в Кассельском университете (Германия). Кассель (Kassel) - город с населением около 200 тысяч человек, расположенный в горном массиве центральной Германии. Свыше 60% его площади занимает лесопарковая зона. Кассель гордится своей многовековой историей и богатым культурным прошлым. Здесь жили и работали знаменитые братья Гримм, выступал с концертами И.С.Бах, писал небезызвестные работы К.Маркс и произносил истерические речи А.Гитлер. В Кассельских музеях выставлено немало работ Рубенса, Брейгеля, Рембрандта, Ренуара и других знаменитых мастеров.

А вот Кассельский университет - один из самых молодых в Германии. Он основан около тридцати лет назад - в 1970 году. Компактный университетский городок включает прекрасно оборудованные учебные корпуса и студенческий кампус, роскошную библиотеку, столовые и кафе, научно-исследовательские центры, конференц-залы, рекреации и т.д. Здесь работает единственный в Германии специализированный Научный Центр «Восток-Запад» (www.uni-kassel.de/owwz/Rus/). В его задачу входит всесторонняя поддержка студентов и преподавателей из стран Восточной Европы, включая Россию. На сайте этого центра вы можете найти описания актуальных грантовых программ, партнерских обменов между вузами

Запада и Востока, полезные ссылки, адреса благотворительных научных фондов и т.д.

В частности, здесь можно получить подробную информацию об объявленной немецким правительством в августе 2000 года специальной программе «Green Card» для специалистов в области компьютерного программирования. Германии сегодня нужны тысячи специалистов в этой области, поэтому она предоставляет льготные условия для компьютерщиков из Восточной Европы, которые хотят получить работу в немецких вузах, НИИ и предприятиях...

В Кассельском университете обучается свыше 20 тысяч студентов (включая уровень магистратуры и докторантуры) не только из Германии, но из многих стран мира, включая Россию. И это понятно - высшее образование в Германии бесплатное. В университете действует программа партнерства с Великобританией, Францией, Испанией и Италией, в рамках которой многие студенты имеют возможность проучиться один-два учебных года в крупнейших вузах этих стран. Выпускники Кассельского университета получают конвертируемый диплом Европейского Союза.

Большое значение в Кассельском университете (как, впрочем, и во всем иных вузах Запада) придается медиаобразованию, то есть образованию средствами и на материале телевидения, кинематографа, прессы, Интернета и т.д. На эту тему активно защищаются дипломные работы, диссертации, выпускается научная литература, проводятся конференции. Более подробно о Кассельском университете вы можете узнать из содержания сайта: www.uni-kassel.de

Неподалеку от Касселя расположен Ганновер, выбранный международным сообществом для проведения Всемирной выставки. В конце октября в Ганновере завершилось самое грандиозное культурное событие года - ЭКСПО-2000. Всемирная выставка проходила под девизом «Человек. Природа. Технология». Со всех сторон Европы в Ганновер спешили комфортабельные скоростные поезда ICE (Inter City Express), развивающие скорость до 250 км/час, ежедневно заполненные желающими посмотреть выставку. Говорят, что организаторы выставки ожидали большего наплыва публики: дескать, не все столики в ресторанах были заняты и не во все павильоны стояли тысячные очереди. Что ж, верно: огромные очереди были не везде. Сектор России (кстати, выглядевший весьма пристойно) был расположен в гигантском ангаре вместе с такими странами, как Болгария или Андорра, и попасть туда можно было легко. Зато, чтобы проникнуть в павильоны Германии, Голландии, Арабских эмиратов или Монако, посетителям приходится отстаивать длинные очереди. Благо, что тут людей не бросали на произвол

скучного ожидания - кормили бесплатными конфетками, развлекали нехитрой клоунадой и лотерейными билетами... По мне, так народу на ЭКСПО-2000 вполне хватало, хотя кому-то очереди человек в 300 и могут показаться короткими...

Богатые Арабские Эмираты, воспользовавшись территорией, предназначенной для павильона досрочно сошедшей с дистанции Америки (говорят, у США, якобы, не хватило денег), построили целый городок - с пальмами, верблюдами, резвыми скакунами и настоящим песком, коего привезли 90 тонн! Австралийцы соорудили большой аквариум с тамошними разноцветными рыбами и охотно показывали документальные ленты об экологических проблемах. Самыми большими экологами оказались Голландцы. В их павильоне, напоминающем большой бутерброд, были симитированы различные климатические зоны страны и безопасные для человека и природы технологии. Мне лично понравились небольшие, но интеллигентные павильоны Польши, Венгрии, Эстонии, Латвии и Литвы, представившие их новый постсоциалистический облик. Запомнились и павильоны многих азиатских стран. А всего павильонов на ЭКСПО больше 50-ти, так что к 23-00 ноги уже казались чугунными, а голова была набита целым архивом всевозможным сведениям...

Медиа воистину правили бал в Ганновере. Японцы в своем бумажном павильоне, вообще, решили ограничиться только телевизионной информацией. В каждом секторе павильона на мониторах шли телепередачи и разнообразные фильмы. Правда, от этого аудиовизуального изобилия вскоре становилось скучновато. Телевизор-то и дома можно посмотреть. И даже без всякой очереди... Зато создатели павильона Монако развернулись на все 100% - в их павильоне, мощно рекламирующем туристский бизнес этого миниатюрного царства-государства, демонстрировалось впечатляющее стереоскопическое шоу подводного мира. Своя кинопрограмма была в гигантском стеклянном павильоне Германии. Своя - в павильоне Франции. А вот итальянцы в павильоне, напоминающем по виду летающую тарелку, решили устроить выставку рисунков Федерико Феллини (Federico Fellini) и плакатов к знаменитым фильмам Италии разных лет. Поклонники «Сладкой жизни» ('La Dolce vita') могли вдобавок полюбоваться на подлинное платье, в котором снималась Анита Экберг (Anita Ekberg) и послушать чарующие мелодии Нино Рота (Nino Rota)...

Уставшие от павильонов посетители прогуливались по Тематическому парку и слушали концерты известных исполнителей (они проходили здесь ежедневно и почти непрерывно), покупали сувениры в выставочных шопках, и плотно заправлялись в самых экзотических

ресторанах... А поздно вечером подключался еще один аттракцион: лазерное шоу огней и салюты... Билет на всемирную выставку стоили около 30 долларов. Но ЭКСПО - это ЭКСПО...

P.S. Кстати, кому ЭКСПО-2000 было мало, садились на поезд и через два часа оказывались в Берлине, на территории бывшей киностудии ДЕФА, ныне переоборудованной в Парк киноаттракционов в духе Диснейленда...

15.8. Медиафорум в Женеве

В ноябре 2000 года в Женеве состоялся международный медиафорум под девизом «Педагогика и медиа в эпоху цифровых технологий». Он включал в себя так называемые «медиадни» (показ новых учебных видео и телефильмов и CD-ROMных дисков) и научную конференцию. Это знаменательное событие в мире образования было организовано Международным Советом образовательных медиа (International Council for Educational Media) и Швейцарским центром информационных технологий в образовании (Centre Suisse des technologies de l'information dans l'enseignement).

Женева встретила участников Всемирного форума легким дождиком. Благо, что конгресс-центр Credit Suisse гарантировал полную безопасность от природной стихии. С утра до вечера в течение нескольких дней сотрудники различных фирм представляли новейшую медиапродукцию – учебные видеофильмы, CD-ROMные энциклопедии, познавательные интерактивные игры и т.д. После чего медиапедагоги из Швейцарии, Франции, Канады, США, Германии, Китая, России и других стран обсуждали перспективы развития медиаобразования в XXI веке. Речь шла о том, как современное дистанционное образование вместе с медиаобразованием сможет помочь педагогам улучшить учебный процесс в школах и вузах. На форум приехали продюсеры учебной медиапродукции, которые усиленно рекламировали свои тематические направления. Мне довелось увидеть немало ярких фильмов на экологическую, историческую темы, ленты об искусстве, аудиовизуальную продукцию в помощь базовым школьным и вузовским дисциплинам. К сожалению, российские студии не были представлены на этом представительном форуме. И слушателям доклада автора этих строк пришлось поверить на слово, что в нашей стране все еще делается учебная медиапродукция...

Впрочем, кино в Женеве можно было посмотреть не только на Медиафоруме. На 400 тысяч жителей здесь приходится 25 кинотеатров, включая мультиплексы. Смешно сказать, но швейцарцы до сих пор не

разучились ходить в кино. В Женеве, к примеру, недавно открылся очередной кинотеатр, оборудованный по самому последнему слову техники. Я познакомился с главным редактором одной из местных газет, посвященной исключительно кинематографу и видео. Это издание при тираже 70 тысяч экземпляров процветает и без труда находит как богатых рекламодателей, так и читателей. И это при весьма солидной конкуренции со стороны не только «романской Швейцарии», но и соседней Франции, где, как известно, издается несколько десятков журналов и газет о кино, телевидении, видео.

Спокойствие швейцарской жизни можно ощутить даже не выходя на женевские или бернские улицы: достаточно посмотреть передачи местного телевидения или пролистать газеты. Никаких серьезных политических или экономических потрясений внутри страны нет, в крайнем случае, покажут сюжет о том, как в аэропорту задержан кто-то из новых русских за «нарушение визового режима». Поэтому швейцарские журналисты неторопливо рассказывают своим зрителям и читателям о более «горячих» странах, например, о России...

Оказавшись на улицах Женевы, понимаешь, что значит истинная неторопливость, размеренность и спокойствие. Вместо привычных в России озабоченности, хмурости и вечной спешки здесь - улыбчивая деловитость, непоколебимая уверенность в завтрашнем дне и исключительная точность во всем и вся. Если уж в Швейцарии в расписании движения поездов или автобусов обозначено время их прибытия или отправления, будьте уверены, именно так и случится, несмотря ни на какие погодные условия. В соседней Франции - хлебом не корми, а дай побастовать авиадиспетчерам, водителям поездов и прочему рабочему люду. А здесь трудовые конфликты (а случаются они крайне редко) решаются исключительно мирным путем, не отражающемся на жизни простых швейцарцев. По-видимому, швейцарские традиции нейтралитета (вот уже лет двести, как государство устранилось от любого рода войн) и желания сдружить народы всего мира в европейском отделении ООН не могли не сказаться и на бытовом уровне. В Женеве, Лозанне, Берне или Цюрихе не так уж часто можно увидеть полицейских, однако ночные прогулки по старинным улицам этих городов отнюдь не грозят встречей с наглой шпаной или безжалостными киллерами.

Многие города и улицы Швейцарии навсегда связаны с именами знаменитостей мирового класса. По набережной Женевского озера не раз прогуливались Вольтер и Руссо, Жорж Сименон и Чарли Чаплин, Игорь Стравинский и Микеланджело Антониони, Катрин Денев и Ален Делон (с недавних пор - он швейцарский подданный), Изабель Аджани и Ирен Жакоб...

В России, мне не раз доводилось читать о необщительности швейцарцев, однако на практике этот миф не получил подтверждения. Швейцарцы были вежливыми и доброжелательными собеседниками, довольно живо интересующимися русской жизнью... Более того, они всерьез уверяли меня, что, скажем, в Женеве сейчас очень легко найти работу человеку, знающему русский язык, так как резкое расширение бизнеса и туризма с Россией породило соответствующий спрос на синхронных переводчиков, экскурсоводов, торговых агентов и т.д.

Находясь в Швейцарии как бы отключаешься от наших домашних проблем, и довольно скоро втягиваешься в иной жизненный ритм, такой непохожий на российский, где до сих пор правит бал непредсказуемость в купе с нестабильностью. Впрочем, едва оказавшись снова на русской земле, из этого ритма также быстро и выходишь. И Швейцария миллионеров, банкиров, фешенебельных отелей, горных курортов и белых лебедей, величаво плывущих по Женевскому озеру, с катастрофической скоростью начинает приобретать черты далекой страны сновидений...

15.9. Совет Европы: Интернет, медиа и образование

В марте 2002 года в Совете Европы (Страсбург, Франция) прошли слушания на тему интернет-образования и медиаграмотности в школах и вузах. В выступлениях ведущих европейских экспертов в области медиаобразования, к примеру, исполнительного директора французского государственного медиаобразовательного центра CLEMI Э.Бевор (Evelyne Bevor) и других была подчеркнута актуальность и важность телевидения, прессы, кинематографа, компьютерных сетей, Интернета в современном мире, необходимость развития интернет-образования и медиаграмотности детей и молодежи, научных исследований в этой сфере. О состоянии дел в области медиаобразования в России выступил с докладом и автор этих строк.

Участники слушаний смогли не только обменяться опытом, узнать о новейших теориях и технологиях интернет-образования и медиаграмотности, но и ознакомиться с новой литературой, посвященной вопросам медиа и образования в Европе.

Медиаобразование - ключ к развитию критического и творческого мышления, художественного восприятия и анализа. Совет Европы рассматривает медиаобразование как неотъемлемую часть демократического общества, связанную с педагогикой, культурой, политикой и правами человека. Почти во всех докладах и сообщениях так или иначе возникала мысль о необходимости координации усилий деятелей средств массовой информации и медиапедагогов для того, чтобы

использовать грандиозные возможности современных медиа для развития личности подрастающего поколения, для борьбы против наркотиков и насилия, для развития критического и творческого мышления, художественного вкуса.

Слушания в Совете Европы отчетливо показали, что медиаобразованию в современном мире придается все большее значение. Уверен, и в России при наличии должной государственной поддержки этот процесс, бесспорно, получил бы более интенсивное развитие. Впрочем, в июне 2002 года Министерство образования России сделало в этом направлении серьезный и важный шаг – учебно-методическое управление по специальностям педагогического образования утвердило и зарегистрировало новую вузовскую специализацию 03.13.30 «Медиаобразование». Ассоциация кинообразования и медиапедагогики (см. www.medialiteracy.boom.ru и www.mediaeducation.boom.ru) тем самым получила новый импульс для расширения своей деятельности.

.....

16. Приложения

16.1. Варианты проблемных вопросов, наиболее часто используемых зарубежными педагогами на занятиях медиаобразовательного цикла

1. Если люди общаются с медиа для развлечения, то что делает медиатекст развлекательным? (к понятию «категория» (category) и др.).
2. В чем вы видите различие между игровыми (вымышленными) и документальными медиатекстами? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).
3. Есть ли разница между просмотром фильма в кинозале и просмотром фильма по телевидению: звук, условия просмотра, качество изображения, комфортность зрителя? (к понятиям «аудитория» (audience), «технология» (technology) и др.).
4. Почему создаются и распространяются медиатексты? (к понятиям «агентство» (agency), «аудитория» (audience) и др.).
5. Как мы получаем информацию о медиатексте? Как эта информация влияет на наше решение? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «аудитория» (audience) и др.).
6. Как, каким образом мы понимаем медиатекст? (к понятиям «аудитория» (audience), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).
7. Как вы думаете, что было отобрано, чтобы получился именно такой кадр? Каково соотношение между различными предметами, которые мы видим в кадре? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).
8. Каково значение названия медиатекста? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «репрезентация» (representation) и др.).
9. На кого рассчитана реклама данного медиатекста? Какова будет его аудитория? Где можно будет познакомиться с данным медиатекстом? (к понятиям «аудитория» (audience), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).
10. Кто и зачем создал рекламу данного медиатекста? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).
11. Понимаете ли вы информацию, заложенную в рекламе данного медиатекста? Что позволяет понять эту информацию? Что вы рассчитываете найти «внутри» полного медиатекста? Почему вы на это рассчитываете? Оправдались ли Ваши ожидания после знакомства с полным медиатекстом? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).
12. Какие ассоциации вызывает у вас реклама конкретного медиатекста? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).
13. Какова роль музыки в медиатексте? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).
14. Каков путь прохождения медиатекста – от авторского замысла до аудитории? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

«технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

15. Как (по каким причинам), по вашему, аудитория обычно выбирает/покупает медиа тексты? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

16. В фильмах каких жанров и в каких ролях обычно снимается популярный актер N ? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

17. Как вы думаете, есть ли возможность вставить в медиатекст дополнительные эпизоды? Если да, то какие именно? В какую часть медиатекста их можно было бы вставить? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

18. Как изменения в показе персонажа и ситуации помогают развитию действия медиатекста? Бывает ли так, что определенные факты о персонажах, предметах или местах действия скрываются от аудитории для нагнетания напряжения или желания раскрыть тайну или преступление? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

19. Бывает ли так, что некоторые герои (или места действия) показаны в контрасте по отношению друг к другу? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

20. Почему автор медиатекста N. именно так построил тот или иной эпизод? Почему определенные предметы (включая одежду персонажей, ведущих и т.д.) изображены именно так? Что говорят нам эти предметы о персонажах, их образе жизни, их отношении друг к другу? Как важны для развития действия диалоги, язык персонажей? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

21. В каких сценах и как именно раскрываются конфликты в медиатексте N.? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

22. Есть ли иные способы классификации медиатекстов, кроме жанровых? Если есть, то какие? (к примеру, тематические, видовые, стилевые) (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

23. В чем причины успеха у аудитории самых знаменитых медиатекстов последнего времени (жанр, тема, система эмоциональных перепадов, опора на мифологию, счастливый финал, расчет на максимальный охват медиапредпочтений аудитории и т.д.) (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

24. Как изображаются в популярных медиатекстах разных жанров и стран: семья, класс, пол, раса, жизнь в других государствах, полиция и т.д.? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

25. Какие качества, черты характера вы хотели бы обнаружить у героя/героини? Можно ли вашего любимого героя назвать активным? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).
26. Что является активным элементом действия в медиатексте N. – мужской или женский характер? Какие поступки совершают эти персонажи? Есть ли необходимость присутствия в сюжете женского персонажа? Как вообще обычно представлены в медиатекстах разных жанров женские и мужские персонажи? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).
27. Какими качествами должна, по вашему мнению, обладать звезда в аудиовизуальной сфере медиа? Что такое система «звезд»? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).
28. Что помогает вам в выборе медиатекста, который вы собираетесь прочесть/посмотреть/прослушать? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).
29. Как вы думаете, с какими проблемами сталкивается автор, когда он создает медиатекст на политическую тему? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).
30. Кому симпатизирует автор медиатекста? Как он дает аудитории это понять? Почему вы сделали такой вывод? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).
31. Как персонажи медиатекста выражают свои взгляды на жизнь, идеи? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).
32. Каково ваше мнение о персонаже N.? Правильно ли он поступает? Могли ли бы вы поступить также, как персонаж N. в той или иной ситуации? Что заставляет вас сочувствовать одним героям и осуждать других? Могут ли измениться ваши симпатии по ходу действия в сюжете медиатекста? Обоснуйте свою точку зрения. (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).
33. Должны ли создатели медиатекста, изображать отрицательных персонажей как воплощение Зла? Так ли уж прямолинейна сама жизнь? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).
34. Чьими глазами увидены (кем рассказаны) события в том или ином эпизоде медиатекста? Как изображены люди и предметы в том или ином эпизоде? Есть ли в медиатексте моменты, когда предлагаемая точка зрения помогает создать ощущение опасности или неожиданности? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

35. Говорят ли действия персонажа медиатекста (в той или иной обстановке) о его характере? Характеризует ли обстановка людей, обычно живущих в ней? Если да, то как и почему? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).
36. Каков вклад каждого персонажа медиатекста в ваше понимание главного героя? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).
37. Может ли быть природа (пейзаж) героем медиатекста? Если да, то почему? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).
38. Есть ли сцены насилия в данном медиатексте? Если да, то какова разница между изображением насилия в других известных вам медиатекстах? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).
39. Как авторы медиатекста могут показать, что их персонаж изменился? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).
40. Есть ли в медиатексте события, которые зеркально отражают друг друга? (к понятиям категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).
41. Почему медиатекст начинается иногда с изображения событий, которые, как мы узнаем позже, происходят после основного действия? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).
42. Каковы ключевые эпизоды данного медиатекста? Почему вы считаете их ключевыми? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).
43. Что является главной целью данного медиатекста? В какой степени достигнута данная цель? Какую реакцию аудитории ожидают его создатели? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).
44. Как поддерживается интерес аудитории к повествованию в медиатексте? Можно ли проследить, как растет наше внимание от эпизода к эпизоду? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).
45. Мог ли данный сюжет завершиться раньше? Что изменилось бы тогда в нашем восприятии медиатекста? В чем важность реального финала медиатекста? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).
46. Дает ли данный медиатекст ответы на поставленные вопросы, или вопросы остаются без ответа? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

47. Какие способности, умения нужны человеку, чтобы квалифицированно анализировать медиатексты? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

49. По каким параметрам нужно оценивать медиатексты (политические, социальные, моральные, философские, художественные и т.д.) ? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

50. Есть ли в данном медиатексте символы, знаки? Если есть, то какие? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

51. Какова типология аудитории медиа? По каким типичным показателям медиапредпочтений можно дифференцировать аудиторию? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

.....

16.2. Краткий словарь основных медиаобразовательных терминов

(составитель – А.В.Федоров)

16.2.1. Определения медиаобразования и медиаграмотности в различных источниках

Медиаобразование (*media education, education aux medias, medienpädagogik, educacion para los medios*)

«Под **медиаобразованием (*media education*)** следует понимать обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической, автономной области знаний в педагогической теории и практике; его следует отличать от использования медиа как вспомогательных средств в преподавании других областей знаний, таких, как, например, математика, физика или география» [*Media Education. Paris: UNESCO, 1984, p.8*].

«Центральная и объединяющая **концепция медиаобразования (*media education*)** – репрезентация (*representation*). Медиа не отражает реальность, а репрезентирует (представляет) ее [p.40]. Главная цель медиаобразования – «денатурализация» медиа [p.41]. Медиаобразование в первую очередь – исследовательский процесс [p.41]. Медиаобразование базируется на ключевых концепциях (*key concepts*), которые в большей степени являются аналитическими инструментами, чем альтернативным содержанием [p.41]. Ключевые концепции включают: *denotation* (обозначение), *connotation* (ассоциацию), *genre* (жанр), *selection* (отбор), *nonverbal communication* (невербальную коммуникацию), *media language* (язык медиа), *naturalism and realism* (естественность и реальность), *audience* (аудиторию), *construction* (конструкцию), *mediation* (медиавосприятие), *representation* (репрезентацию), *code/encoding/decoding* (код, декодирование, кодирование), *segmentation* (сегментацию, выделение, усечение), *narrative structure* (сюжетную структуру), *ideology* (идеологию), *rhetoric* (риторику), *discourse* (речь, язык), and *subjectivity* (субъективность) [p.42]. Медиаобразование – это процесс, продолжающийся всю жизнь [42]. Медиаобразование имеет целью не просто критическое понимание (*critical understanding*), но критическую автономию (*critical autonomy*) [p.42] [*Masterman, L. A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.) Media Literacy in the Information Age. – New Brunswick & London: Transaction Publishers, 1997, p. 40-42*].

Медиаобразование (*media education*) – означает критическое мышление (*critical thinking*), существенным элементом развития которого является создание учащимися собственной медиапродукции. Медиаобразование необходимо для активного участия как в демократическом процессе (*democracy*), так и в процессе глобализации (*globalisation*) и должно основываться на изучении всех видов медиа [*Feilitzen, C. von. Media Education,*

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

«Медиаобразование (media education) связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как: 1) анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты; 2) определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст; 3) интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа; 4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории; 5) получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции. Медиаобразование является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию и является инструментом поддержки демократии. ... Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования» [*Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999, p.273-274. Reprint in: Outlooks on Children and Media. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, p. 152].*

«Медиаобразование (media education) – это изучение медиа, которое отличается от обучения с помощью медиа. Медиаобразование связано одновременно с познанием того, как создаются и распространяются медиатексты, так и с развитием аналитических способностей для интерпретации и оценки их содержания (тогда как изучение медиа (*media studies*) обычно связывается с практической работой по созданию медиатекстов). Как медиаобразование (*media education*), так и изучение медиа (*media studies*) направлены на достижение целей медиаграмотности (*media literacy*)» [*International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Vol. 14 / Eds. N.J. Smelser & P.B. Baltes. Oxford, 2001, p.9494].*

Медиаграмотность (Media Literacy)

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

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

«**Медиаграмотность**» (*media literacy*) – движение, ... призванное помочь людям понимать, создавать и оценивать культурную значимость аудиовизуальных и печатных текстов. Медиаграмотный индивидуум, которым должен иметь возможность стать каждый человек, способен анализировать, оценивать и создавать печатные и электронные медиатексты» [*Aufderheide, P., Firestone, C. Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy. Queenstown, MD: The Aspen Institute, 1993, p.1.*].

«**Медиаграмотность**» (*media literacy*) – способности осваивать, интерпретировать/ анализировать и создавать медиатексты» [*Worsnop, C. Screening Images: Ideas for Media Education. Mississauga, Ontario: Wright Communications, 1994, p.X*].

«**Медиаграмотность**» (*media literacy*) – способность использовать, анализировать, оценивать и передавать сообщения (messages) в различных формах» [*Kubey, R. Media Education: Portraits of an Evolving Field. In: Kubey, R. (Ed.) Media Literacy in the Information Age. – New Brunswick & London: Transaction Publishers, 1997, p. 2*].

«**Медиаграмотность**» (*media literacy*) – процесс подготовки медиаграмотного человека, обладающего развитой способностью к восприятию, созданию, анализу, оценке медиатекстов, к пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентационных систем, используемых медиа; жизнь такого человека в обществе и мире связана с гражданской ответственностью» [*International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Vol. 14 / Eds.N.J.Smelser & P.B.Baltes. Oxford, 2001, p.9494*].

16.2.2. Основные термины, используемые зарубежными медианедагогами

agency («медиаагентство», «источник информации») – совокупность технических средств, людей, создающих и распространяющих медиатексты;

angle («ракурс») – угол съемки, угол «зрения» по отношению к изображаемому в медиатексте объекту;

appreciation («оценка медиатекста») – процесс оценивания медиатекстов с различных точек зрения (жанровых, композиционных, политических, художественных и т.д.);

audience, media recipients, publics («аудитория медиа») – дифференцированные группы людей, воспринимающие медиатексты и вступающие с ними в разного рода виды и формы общения;

audiovisual literacy, audiovisual education, screen education, l'education `a l'audiovisuel («аудиовизуальная грамотность») – способность пользоваться, анализировать, оценивать и передавать аудиовизуальные, экранные сообщения (messages) в различных формах;

bias («предвзятость») – предвзятое отношение, пристрастный выбор одной из точек зрения в медиатексте или в суждении о нем;

category, typologies («категория медиатекста», «типологии медиатекста») – вид и жанр медиатекста, типология медиатекстов;

code («код») – результат приведения в систему неких условных понятий, чтобы знакомая с «кодом» аудитория могла опираться на него при восприятии, интерпретации и анализе медиатекста (например, марка студии, эмблема и пр.);

collage («коллаж») – использование разнотильных объектов и фактур в одном медиатексте;

connotation («ассоциация») – процесс, при котором возникает смысловая связь между образами и представлениями медиатекста;

construction, construct («конструкция медиатекста») – результат работы над определенным материалом; он может показаться естественным, но на самом деле – это «культурная» или «идеологическая» конструкция;

convention («условность медиатекста») – элементы кода, общепринятый способ извещения о специфическом значении той или иной части медиатекста;

critical autonomy («критическая автономия») – сформированная на базе критического мышления независимость суждений и анализа медиатекста;

critical thinking, critical viewing skills, judgement critique, esprit critique, pensee critique («критическое мышление, способность к критическому видению») – аналитический процесс, основанный на развитии медиавосприятия. Данный процесс приводит к интерпретации и оценке смысла (в том числе и «зашифрованного») медиатекста;

crop, segmentation («купирование», «сегментирование») – усечение аудиовизуального образа медиатекста до сегмента;

cut, cutting, montage («монтаж») – процесс создания экранного медиатекста путем «сборки», «склеивания» единого целого из отдельно взятых кадров;

cutting phrase («монтажная фраза») – последовательность кадров аудиовизуального медиатекста, объединенных общим смыслом;

cutting recording («*монтажная запись*») – последовательная покадровая запись содержания аудиовизуального медиатекста, включая номер кадра, крупность плана, движение камеры, содержание кадра – аудиовизуальный ряд, спецэффекты и т.д.;

deconstruction («*деконструкция*») – процесс анализа отдельных элементов медиатекста;

denotation («*обозначение*») – процесс, когда те или иные значения задаются медиатекстом, либо его элементом;

discourse, media language («*дискурс*», «*язык медиа*») – комплекс средств и приемов выразительности, свойственные данному медиатексту, «агентству», жанру, автору и т.д.

effects, media effects («*медиавоздействие*») – воздействие медиатекстов на аудиторию: в сфере воспитания и образования, развития сознания, формирования поведения, взглядов, реакций, откликов, распространения информации и т.д.;

episode («*эпизод*») – часть медиатекста, состоящая из одной или нескольких сцен, которые объединены общей темой, общим конфликтом;

film criticism («*кинокритика*») – анализ, оценка фильмов (кинотекстов, аудиовизуальных текстов), трудов кинокритиков-профессионалов, функционирования фильма в социуме и т.д., обучение умениям написания критических статей и пр.;

film education («*кинообразование*») раздел медиаобразования, изучая который, аудитория осваивает теорию и практические умения, связанные с восприятием, анализом, оценкой и созданием аудиовизуальных медиатекстов (фильмов, кинотекстов);

film studies («*изучение киноискусства*», «*кинообразование*») – изучение теории и истории киноискусства, кинокритики, практики создания фильмов (термин, который обычно используется в колледжах и университетах, где *film studies* является дисциплиной учебного плана);

frame («*план*») – масштаб, границы изображения (общий, средний, крупный, деталь) в медиатексте, в том числе «установочный план» – «крупный план» – “close-up”;

genre («*жанр*») – группа медиатекстов, выделенных на основе сходных черт их внутреннего строения (интервью, репортаж, портрет, драма, комедия и т.д.);

jolts («*потрясения*») – моменты (часто кульминационные) медиатекста, которые максимально воздействуют на чувства аудитории;

industry («*медиа индустрия*», «*медиапроизводство*») – специфический набор культурных и экономических факторов, свойственный процессу создания медиатекстов;

information literacy, digital literacy («*информационная грамотность*») – способность находить, оценивать и эффективно использовать информацию в личной и профессиональной деятельности;

key aspects (concepts) of media education («*ключевые аспекты/концепции/понятия медиаобразования*») – agency

(«медиаагентство», «источник информации»), category («категория медиатекста»), language («язык медиатекста»); technology («технология создания медиатекста»), audience («аудитория медиатекстов»), representation («репрезентация»).

language, discourse («язык медиа», «дискурс») - комплекс средств и приемов выразительности, свойственные данному медиатексту, «агентству», жанру, автору и т.д.

media, mass media («медиа: средства массовой коммуникации») - технические средства создания, записи, копирования, тиражирования, хранения, распространения, восприятия информации и обмена ее между субъектом (коммуникантом) и объектом (коммуникатором);

media arts («медиаискусства») – искусства, основанные на медиаформе (то есть форме средств массовой коммуникации) воспроизведения (репрезентации) действительности (средствами печати, фотографии, радио, грамзаписи, киноискусства, художественного телевидения, видеоарта, компьютерной графики и т.д.);

media awareness («познание медиа») – знание теории и истории медиа, способность пользоваться, анализировать, оценивать и передавать сообщения (messages) в различных формах;

media competence, MedienKompetenz («медиакомпетентность») – способности и умения, относящиеся к медиа (восприятие, знание, анализ, использование, проектирование медиа и т.д.).

media criticism («медиакритика») – анализ, интерпретация и оценка функционирования медиа в социуме, проблем (правовых, этических, экономических, политических, социокультурных и др.), связанных с взаимоотношениями медиаагентств, аудитории и медиакритики, анализ и оценка медиатекстов и трудов медиакритиков-профессионалов и т.д.; обучение профессии медиакритика в вузах и пр.;

media culture («медиакультура») – совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в социуме; по отношению к аудитории «медиакультура» или «аудиовизуальная культура» может выступать системой уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиатворчеством, усваивать новые знания в области медиа;

media educationalist («медиапедагог») - специалист по теории и практике в области медиаобразования;

media history («история медиа») – историческое развитие медиатехники и медиакультуры: от печати к мультимедиа (multimedia);

media maturity («медиазрелость») – рефлексивное понимание человеком уровня своей собственной медиаграмотности, высокий уровень медиаграмотности, медиаобразованности;

media reception, media perception, mediation («медиавосприятие») – дифференцированное восприятие аудиторией «медиареальности» (media

reality), медиатекстов разных видов и жанров, чувств и мыслей авторов медиатекстов с последующим его пересказом;

media studies («*изучение медиа*») – специальная дисциплина (теория, история и практика медиа), которую обычно изучают в вузах и в специализированных учебных заведениях, которые готовят специалистов для работы в медиасфере; основной акцент в обучении здесь делается на практические умения создания медиатекстов;

media text, message («*медиатекст*») – информационное сообщение, изложенное в любом виде и жанре медиа (газетная статья, телепередача, видеоклип, фильм и пр.);

media values («*медиаценности*») – социальные, политические, художественные ценности, которые распространяются с помощью медиатекстов;

message, media text, media product («*медиатекст*») – сообщение, содержащее информацию и изложенное в любом виде и жанре медиа (газетная статья, телепередача, видеоклип, фильм и пр.);

narrative, topic, story («*сюжет*») – содержание действия, изложение фактов, событий, «осмысленная фабула» медиатекста;

negotiation («*обсуждение медиатекста*») – процесс интерпретации и анализа (часто коллективного) медиатекста аудиторией;

plot, story («*фабула*») – цепь событий в сюжете медиатекста;

representation («*медиапрезентация*», «*отражение*») – разнообразные виды и формы отражения, представления реальности в медиатексте через систему знаков, символов и т.д.; дифференцированное восприятие этой отраженной реальности аудиторией;

production («*продукция*», «*производство*») – процесс создания медиатекста, включающий и людей, которые этот текст создают;

rhythm («*ритм*») – одно из средств формообразования в медиатексте, основанное на закономерной повторяемости в пространстве или во времени неких элементов через соизмеримые интервалы;

scene («*сцена*») – часть медиатекста, ограниченная местом действия;

screen (audiovisual) arts («*экранные/аудиовизуальные искусства*») – искусства, основанные на экранной форме воспроизведения действительности (киноискусство, художественное телевидение, видеоарт, компьютерная графика и т.д.);

screen image («*экранный образ*») – материализация авторского замысла в конкретной аудиовизуальной, пространственно-временной форме медиатекста;

script, scenario («*сценарий*») – литературная основа медиатекста;

shot («*кадр*») – основная единица структуры экранного произведения, один длящийся кусок аудиовизуального медиатекста, начинающийся и заканчивающийся стыком с другим куском; «установочный кадр» (“establishing shot”); «кадр общего плана» (“long shot”), “кадр среднего плана” (“medium shot”);

stereotyping («*стереотипизирование*») – процесс стереотипной (обобщенной) оценки индивидов или общественных групп в медиатексте или во время дискуссии о медиатексте;

storyboard («*раскадровка*») – покадровая разбивка экранного медиатекста на предварительной стадии его создания или во время его анализа;

symbol («*символ*») - условный знак, обозначающий иной смысл, образ предмета, который имеет несколько значений;

technology, production («*технология*») – инструментарий и процесс создания медиатекста;

theme («*тема*») – жизненный материал медиатекста;

visual literacy («*визуальная грамотность*») – способность пользоваться, анализировать, оценивать и передавать визуальные сообщения (messages) в различных формах;

zoom («*зум*») - переменный фокус, создающий видимость приближения или удаления от объекта медиатекста.

16.3. Медиаобразование будущих профессионалов: от Европы до Америки

Долгие годы в нашей стране лишь единицам удавалось счастливо преодолеть огромные конкурсы на творческие факультета ВГИКа или факультета журналистики МГИМО, потеснив детей именитых родителей. И трудно сказать, сколько способных людей так и не смогли реализовать себя в сфере медиа.

Сейчас ситуация изменилась, если у вас есть средства и стремление учиться, чтобы получить профессию кинематографиста, журналиста, продюсера или медиапедагога, для этого есть все возможности. Университеты Европы и Америки, а для любителей экзотики – Азии и Австралии широко открывают двери для всех желающих.

16.3.1. Великобритания (Great Britain, United Kingdom)

Если вы предпочитаете получить высшее медиаобразование на английском языке, то лучшего места, чем Великобритания, в Европе, пожалуй, не найти. Достаточно сказать, что специалистов этого профиля готовят в 80-ти учебных заведениях Соединенного королевства. Вот адреса тех из них, что расположены в крупных городах:

University of Glasgow

В университете Глазго есть факультет кино/телеобразования. Обучение трехлетнее. За весь цикл студенты осваивают премудрости аудиовизуального восприятия и киноязыка, современные экранные искусства, а также практикуются на базе совершенной кино/видеотехники. Выпускники могут работать в различных сферах медиабизнеса.

Адрес: 53, Hillend Street, Glasgow, G12 8QF, UK.

Liverpool University

На факультете медиа Ливерпульского университета студенты в течение трех лет изучают семиотику, лингвистику, политологию, историю медиа, кинематографические и телевизионные жанры, документалистику, театр, системный анализ и пр., а после получения диплома трудятся в различных областях телевидения, прессы, кино и рекламы.

Адрес: Chatham Street, Liverpool, L69 3BX, UK.

Leicester University

В университете можно получить степень магистра по журналистике. В исследовательском центре массовых коммуникаций Лейчестерского университета вам помогут написать и защитить качественную докторскую диссертацию на любую тему, связанную с журналистикой, медиакультурой и медиапедагогикой. Профессура центра активно участвует в деятельности Международной Ассоциации медиаисследований (International Association for Mass Communication Research).

Адрес: 104 Regent Road, Leicester LE1 7LT, UK.

Да что там, скажете вы, коли уж ехать в Британию, то учиться надо в Лондоне! И будете правы: именно в британской столице вас ждет самый богатый выбор – в двадцати тамошних вузах есть факультеты, готовящие высококлассных специалистов в области медиа.

London International Film School

В Лондонской высшей киношколе возраст абитуриентов не ограничен, однако поступающие должны представить на конкурс свои творческие работы. Срок обучения – два года. Изучается теория искусства и медиа, но главное – каждый из студентов проходит практику создания произведений экранных жанров. В итоге диплом школы позволяет выпускнику работать во всех областях аудиовизуальной культуры.

Адрес: 24, Shelton Street, London, WC2H 9HP, UK.

Royal College of Art

В Королевском колледже искусства можно получить образование на одном из четырех факультетов. Обучение двухлетнее. *Анимация* (мультипликация). Предметы: история и теория анимации, разработка и осуществление индивидуальных заявок на создание мультфильма. *Фильмопроизводство*. Чтобы освоить различные сферы деятельности продюсера кино и ТВ, надо изучить финансы, управление бюджетом фильма, критерии выбора сценариев и условия их запуска, теорию права, типологию контрактов, работу в рекламном бизнесе, организацию съемочного процесса и подбора команды медиапрофессионалов. *Режиссура*. Основные предметы: история кино и телевидения, маркетинг, сценарное и режиссерское мастерство. *Художественный факультет*. Учиться здесь придется тот же срок, что и будущим продюсерам и режиссерам, а изучать – историю театра, кино и телевидения, искусство художника-декоратора, оператора спецэффектов, технологию дизайна и т.д.

Адрес: Kensington Gore, London, SW7 2EU, UK.

The City University

Будущих кино/тележурналистов ждет соответствующий факультет Лондонского городского университета. Правда, принимают туда людей, уже имеющих высшее гуманитарное образование, зато без ограничения возраста и на девятимесячный срок обучения. Предметы: правовые проблемы, журналистика и общество, редактирование, теория монтажа и др.

Адрес: Northampton Square, London, EC1V 0NB, UK.

University of London

В Лондонский университет входит Институт образования (Institute of Education), на котором есть специализация по медиапедагогике (срок обучения – до двух лет). В университете сложились давние традиции подготовки квалифицированных медиапедагогов. Для этого там предусмотрено все – превосходная библиотека, современная аппаратура, именитые лекторы (например, профессор Д.Букингем (David Buckingham)). В итоге студенты факультета получают степень магистра.

Адрес: Institute of Education, 20 Bedford Way, London, England WC1H 0AL
University of Southampton

В университетском Центре медиаобразования (Media Education Centre, Research and Graduate School of Education) можно постичь азы медиапедагогике, защитить магистерскую диссертацию и т.д., то есть стать высококлассным преподавателем медиа. Срок обучения 1-2 года.

Адрес: Media Education Centre, Research and Graduate School of Education, University of Southampton, S017 1BJ, UK.

16.3.2. Франция (France)

Франция – родина киноискусства. Да и традиции журналистики и образования тут богатейшие. Прекрасные университеты, знаменитые профессора и мэтры «десятой музыки». Выбор учебных заведений, готовящих медиапрофессионалов, здесь велик – их около 50-ти, не считая многочисленных центров и специализированных школ. Да и преимущество перед английскими или американскими вузами есть немалое – высшее образование во Франции, как известно, бесплатное. Главное – иметь деньги на проживание и знать французский язык...

Universite' d'Aix-Marseille II

В так называемой школе журналистики и коммуникации (Ecole de journalisme et de communication) Марсельского университета вас познакомят с теорией и историей прессы и медиа в целом, обучат основам профессии. Срок обучения 2-3 года.

Адрес: Jardins du Pharo, 58, bd. Charles-Livon, 13284, Marseille, Cedex 07, France.

Universite' Bordeaux III

При университете Бордо есть институт информационных наук. Изучают здесь журналистику, теорию и практику информации, технологию аудиовизуальных искусств. После 1-2 лет обучения выпускники университета работают в различных медиасферах.

Адрес: Esplanade des Antilles, 33405, Talence, Cedex, France.

Universite' Stendhal, Grenoble III

В Гренобльском университете на факультете массовой информации за два года можно стать замечательным спецом в области медиатехнологий. Здесь читают курсы по электронике, информатике, аудиовизуальной технике, режиссуре экранных искусств, фотографии и т.д.

Адрес: BR 25X, 38040 Grenoble, Cedex, France.

Universite' Stasbourg I, II, III

В столице Совета Европы – Страсбурге на факультетах аудиовизуальных искусств и журналистики готовят профессионалов в сфере медиа – для прессы, телевидения, видео, кинематографа.

Адреса: Universite' Strasbourg I: 4, rue Blaise-Pascal, 67070, Strasbourg, Cedex, France; Universite' Strasbourg II: 4, rue Rene'-Decartes, 67084, Strasbourg,

Cedex, Universite' Strasbourg III: 11, rue Marechal Juin, BP, 67043, Strasbourg, Cedex,

Конечно, профессиональное медиаобразование во Франции можно получить и в университетах Бреста, Дижона, Лилля, Лиможа, Лиона, Нанси, Ниццы, Тулузы и других городов, но Париж есть Париж! В бывшей Сорбонне, разделенной теперь на дюжину университетов, вас ждет небывалое разнообразие возможностей.

Universite' Pantheon-Sorbonne, Paris I

На факультете искусств изучают теорию искусства и информатики, социологию, экономику и т.д. Выпускники работают в различных областях медиасферы, в том числе – рекламы.

Адрес: 3, rue Michelet, 75006, Paris, Cedex, France.

Universite' Paris II

Институт изображения и коммуникации (Institute Image et communication - IMAC) готовит инженеров системы массовой коммуникации. Срок обучения – от двух до пяти лет. А Французский институт прессы (Institute francais de Presse – IFP) - журналистов, знатоков экономики и права медиа.

Адреса: IMAC, Village de la communication, 44, av. du c.Glarnier, 93585, Saint-Quen, Cedex, France. IFP, 92, rue d'Assaa, 75006, Paris.

Universite' Sorbonne Nouvelle Paris III

В университете три факультета, связанных с медиа: науки и техники коммуникации (подготовка специалистов широкого профиля), литературы, искусств, коммуникации (кино/телекритика, журналистика, сценарное мастерство и т.д.), факультет аудиовизуального образования (готовит критиков, сценаристов, ученых-исследователей, докторов наук в области медиа).

Адрес: 13, rue de Santeuil, 75005, Paris, France.

Universite' Paris-Sorbonne, Paris IV

Этот университет дает возможность изучить профессии продюсера и постановщика различных аудиовизуальных программ.

Адрес: Departement EA 1, rue Victor Cousin, 75230, Paris, Cedex, France.

Universite' Rene Descartes, Paris V

Аудиовизуальный центр университета среди своих программ предусматривает изучение кинокритики, технологий обучения и готовит преподавателей в области медиа.

Адрес: 28, rue de Serpente, 75006, Paris, France.

Universite' Paris VII

В университете изучают журналистику, экономику и право, аудиовизуальную режиссуру, теорию культуры, информатику. Здесь готовят авторов аудиовизуальных произведений различных видов и жанров, тележурналистов.

Адрес: CCI, Tour 24-34, 2, pl. Jussieu, 75251, Paris, Cedex 05, France.

Universite' Vincennes-Saint-Denis, Paris VIII

На факультете искусств и технологии изображения готовят специалистов в различных сферах медиа, а на факультете кинематографии и аудиовизуальных искусств – преподавателей, творческих работников кино и телевидения. Среди профессуры университета – лидер французской медиапедагогике Ж.Жакино (Genevieve Jacquinot).

Адрес: UFR, 2, rue de la Liberte', 92526, Saint-Denis, Cedex 02, France.

Universite' Paris-Nanterre, Paris X

На факультетах аудиовизуальной коммуникации, киноискусства готовят режиссеров кино и ТВ, ученых исследователей, медиапедагогов.

Адрес: 200, avenue de la Republique, 92001, Nanterre, Cedex, France.

Universite' Paris-Val-de-Marne, Paris XII

На факультете технологий мультимедиа готовят специалистов в этой области. Длительность обучения 2-3 года.

Universite' Paris-Nord, Paris XIII

На факультете масс-медиа готовят специалистов широкого профиля в сфере медиа.

Адрес: av. J.-B.Clement, 93430, Villetaneuse, France.

Institute de formation et d'enseignement pour les meties de l'image et du son (FEMIS)

Это главный медиавуз Франции – Институт образования и обучения аудиовизуальным профессиям (ФЕМИС). Срок обучения – три года, абитуриенты должны быть не старше 27 лет. Среди преподавателей – известный режиссер А.Тешине («Барокко», «Сестры Бронте», «Отель «Америк», «Место преступления», «Я не целую» и др.), оператор Р.Аранович («Дорогая Луиза», «Генералы песчаных карьеров»), Ж.-Л.Годар (его имя, надеюсь, в дополнительных комментариях не нуждается). Институт готовит сценаристов, режиссеров, операторов, монтажеров, звукорежиссеров, продюсеров, критиков.

Адрес: 13, avenue du President Wilson, 75116, Paris, France.

16.3.3.Бельгия (Belgium, Belgique)

В целом около 20 бельгийских факультетов различных вузов готовят специалистов в области медиа. Основные языки обучения: французский и фламандский. Обучение (в отличие от Франции или Германии) платное.

Vrije Universiteit Brussel (VUB)

Аудиовизуальный факультет Брюссельского университета предусматривает двухлетний цикл обучения. Студенты изучают теорию и историю искусств и медиа, менеджмент, введение в кинопроизводство, анализ медиатекстов, аудиовизуальную семиотику, анализ сценарного творчества и др. Ведутся практические занятия. Диплом факультета дает возможность работать в медиасфере и в области научных исследований.

Адрес: Pleinlaan, 2, C455, 1050 Bruxelles, Belgique.

Universite' Libre de Bruxelles (ULB)

На факультете философии и литературы Брюссельского свободного университета есть отделение кино и телевидения. Длительность обучения – два года. Студентам предложен разнообразный цикл занятий, связанных с работой сценариста в кино и на ТВ: технология работы над сценарием, анализ фильма, экономические аспекты работы в медиасфере, история искусств, литература, семиотика и т.д. Диплом факультета позволит работать не только сценаристом, кинокритиком, но и преподавателем, ученым-исследователем в области экранных искусств.

Адрес: 50, avenue F.Roosevelt, 1050, Bruxelles, Belgique.

Universite' de Liege (Ulg)

Факультет искусства и коммуникационных наук Льежского университета предусматривает как обычный курс высшего медиаобразования, так и возможность обучения в докторантуре с последующей защитой диссертации. В университете учатся два или три года. Основные предметы: философия, массовые коммуникации, фото/кино/видеосъемка, продюсерская деятельность. Выпускники становятся авторами аудиовизуальных произведений (в том числе – сценаристами, ведущими телепрограмм), кино/телекритиками и журналистами, медиапедагогами, работниками медиаархивов и медиатек, учеными-исследователями и т.д.

Адрес: Allee du Six Aout, B11, B-4000, Liege, Belgique.

Universiteit Ghent

На факультете массовых коммуникаций Гентского университета учат журналистике (в прессе и на телевидении), готовят теоретиков в области медиа.

Адреса: Dept. of Communication Studies, University of Ghent, Universiteitsstraat 8, 9000, Ghent, Belgique.

16.3.4.Германия (Germany, Deutschland)

В Германии профессиональное медиаобразование можно получить в 60-ти вузах. Например, в Берлинском свободном университете (журналистика, медиапедагогика, массовые коммуникации), в Берлинской высшей школе искусств (инженер в сфере медиа), в Берлинском техническом университете (сценарист, редактор в сфере медиа), в Дортмундском университете (журналистика), в аудиовизуальном центре Дрезденского университета (медиапедагогика), в Гамбургском университете (журналистика), в Ганноверском университете (медиапедагогика), в Кельнском университете (институт театра, кино и телевидения), Лейпцигском университете (массовые коммуникации, медиапедагогика) и других. Как правило, обучение в немецких вузах бесплатное.

Deutsche Film und Fernsehakademie Berlin (DFFB)

В Академию кино и телевидения принимают студентов от 21 до 30 лет. Длительность обучения – 4 года. Изучаются предметы: теория и история экранных искусств, право и экономика в сфере медиа, методы работы в кино и ТВ и др. Академия готовит режиссеров, операторов, монтажеров и т.д.

Pommernalle 1, 1000, Berlin 19, Deutschland.

Hochschule fur Fernsehen und Film

В мюнхенскую высшую школу кино и телевидения принимают студентов от 18 до 30 лет на срок обучения от трех до четырех лет. Предметы: теория и история медиа (включая кино и ТВ), эстетика, социология, психология, анализ фильма, драматургия и др. Школа готовит сценаристов, режиссеров и продюсеров.

Frankenthaler Strasse 23 8000 Munchen 90, Deutschland.

Hochschule fur Film und Fernsehen

Высшая школа кино и ТВ в Потсдаме обучает студентов четыре года. Здесь учатся драматургии, монтажу, режиссуре, операторскому мастерству, анализу фильма и т.д. Школа готовит сценаристов, режиссеров и продюсеров.

Marx Strasse 27, 0-1591, Potsdam-Babelsberg, Deutschland.

Gesamthoshule Kassel

На факультетах аудиовизуальных медиа и педагогическом факультете готовят профессионалов для работы в сфере медиа, медиапедагогов и медиаисследователей.

Адрес: Menzelstrasse 13, 3500, Kassel 1, Deutschland.

Padagogische Hoshschule

В этом высшем педагогическом заведении вот уже не первый год готовят медиапедагогов.

Адрес: D-71634 Ludwigsburg, Reuteallee, 46, Deutschland.

16.3.5.Италия (Italy, Italia)

Если вам не по душе климат Британии, Германии или Франции, и вы мечтаете о теплом средиземноморском ветерке, ярком солнце и обожаете фильмы Ф.Феллини, тогда, бесспорно, никто не сможет уговорить вас отказаться от получения медиаобразования в Италии. Тем паче, что учиться там можно по крайней мере в 25-ти вузах. И, быть может, уже через 5-6 лет вы станете достойным приемником Л.Висконти, М.Антониони и Б.Бертолуччи...

Universita degli studi di Bologna

На факультете философии и литературы (Facolta di Lettere e Filosofia) Болонского университета есть отделение музыки и зрелищных искусств, где в течение трех лет студенты изучают историю, теорию и эстетику киноискусства. Здесь три раза в год выпускается журнал «Кино и кино».

Адрес: Via Galleria, 3, 40121, Bologna, Italia

На факультете средств коммуникации (Istituto Discipline della Comunicatizone) студенты в течение трех лет изучают теорию медиа, слушают лекции, касающиеся взаимоотношений медиа и политики. Под руководством У.Эко (автора романа «Имя Розы») выходит журнал «Версус», посвященный проблемам медиа.

Адрес: Via Tofano, 2, 40121, Bologna, Italia

Universita degli studi di Firenze

Отделение техники массовых коммуникаций Флорентийского университета в течение трех лет готовит специалистов в области медиа.

Адрес: Via Cavour, 82, 50129, Firenze, Italia

Universita Cattolica del Sacro Cuore

Католический университет в Милане (имея в своем подразделении Институт средств коммуникации и зрелищных искусств) предлагает студентам за три года изучить теорию и историю медиа, медиакритику, историю искусств, семиотику, литературу, спецкурсы по жанрам экранных искусств, рекламе и т.д.

Адрес: Via S.Agnese, 2, 20123, Milano, Italia

Universita degli studi di Napoli

На факультете литературы и философии Неапольского университета за три года можно неплохо изучить теорию и историю медиакультуры. Здесь читают курсы по истории искусства, медиа, эстетическому анализу медиатекстов, рекламе и т.д.

Адрес: Largo San Marcellino, 10, Napoli, Italia

Centro sperimentale di cinematografia

Все дороги, как известно, ведут в Рим, в нашем случае – в Римский экспериментальный центр кинематографии, где под руководством Л.Вертмюллер и А.Либертини можно стать приличным режиссером или актером. Тут читают курсы по культуре, экономике, режиссуре, продюсерскому делу, актерскому и операторскому мастерству, аудиовизуальному языку, истории, теории и критике киноискусства, технологии спецэффектов и др.

Адрес: Via Tuscolana , 1524, 00173, Roma, Italia

16.3.6. США (The U.S.A.)

Можно сколько угодно говорить о достоинствах профессионального медиаобразования в европейских вузах, однако Голливуд, как известно, был и остается в Америке, а самые мощные и влиятельные телекорпорации – за океаном. Да и американская журналистика тоже не лыком шита... В США профессии, связанные с медиа, можно получить (как правило, платно, но для продвинутых студентов выдаются солидные стипендии и гранты) в сотнях университетов и колледжей. Приведем адреса только самых известных из них.

California Institute of the Arts (CALARTS)

Один из самых престижных вузов в области искусства. Готовит медиаспециалистов широкого профиля.

24700, McBean Parkway Valencia CA 91355, USA.

Columbia University

По официальному рейтингу Колумбийский университет стабильно входит в десятку лучших вузов США. Медиадисциплины читаются тут в большом объеме, да и на выпускников этого престижного вуза (постановщик

«Невыполнимого задания» и «Кэрри» Б. Де Палма, режиссер «12 разгневанных мужчин» и «Убийства в Восточном экспрессе» С.Люмет) вроде бы пока никто не жаловался...

513 Dodge Hall, School of the Arts. 116th Street & Broadway New York – N.Y. 10027, USA.

New York University (NYU)

Это в России лучшие университеты в Москве и Петербурге. В Америке Вашингтонский и Нью-Йоркский университеты по рейтингу находятся в начале третьего десятка самых престижных американских вузов. Неплохо конечно, но до Гарварда, Принстона или Стэнфорда далековато... И все же на факультете кино и телевидения Нью-Йоркского университета можно отлично овладеть медиапрофессией Яркие примеры тому бывшие его выпускники - В.Аллен («Энни Холл», «Манхэттен»), Дж.Брукс («Слова нежности», «Теленовости»), С.Креймер («Этот безумный мир...», «Корабль дураков»), М.Скорсезе («Таксист», «Мыс страха»), Б.Фонда («Одинокая белая женщина»), М.Райан («Французский поцелуй», «Неспящие в Сиэтле») и др.

Адрес: Institute of Film and Television, 721 Broadway Room 1042 New York – N.Y. 10003, USA.

Stanford University

Супер-престижный университет, вот уже не первое десятилетие входящий в лучшую пятерку американских вузов. На факультете массовых коммуникаций можно получить специальность, связанную с исследовательской работой в сфере медиа, прикладными медиапрофессиями. Среди наиболее известных выпускников Стэнфорда можно отметить режиссера и продюсера Р.Кормана («Дом Эшеров», «Ужас»).

Адрес: Department of Communication, McClatchy Hall Stanford CA 94305-2050, USA.

University Film and Video Association (UFVA)

Специализированный университет, направленный на подготовку высококлассных специалистов в области экранных медиа (режиссеров, монтажеров, продюсеров и т.д.).

Адрес: c/o division of Radio, Television, Film, University of North Texas. Box 13108, Denton, TX 76203, USA.

University of California (UCLA)

В рейтинговом списке лучших американских вузов Калифорнийский университет обычно замыкает первую десятку. Многие мастера экрана в свое время получили диплом именно этого вуза (например, звезда «Танцев с волками» К.Костнер).

Los Angeles Department of Theater, Film and Television, MacGowan Hall. UCLA 405 Hilgard Avenue. Los Angeles CA 90024, USA

University of Southern California (USC)

Общим высоким рейтингом среди американских вузов этот университет похвастать не может (62 место в первой сотне). Однако в деле подготовки

профессионалов для кино и телевидения ему, пожалуй, сегодня нет равных в мире. Наиболее известные выпускники Южно-калифорнийского университета: Р.Земекис («Назад в будущее», «Форрест Гамп»), Дж.Карпентер («Хэллоуин», «Вампиры»), Дж.Лукас («Звездные войны»), Дж.Милиус («Конан-варвар»), С.Пекинпа («Соломенные псы», «Железный крест»), Р.Хоувард («Кокон», «Выкуп»).

Адрес: School of Cinema and Television. University Park, Los Angeles, CA, 90089-2211, USA.

The American Film Institute (AFI)

Американский киноинститут - идеальное место для написания докторских диссертаций по киноискусству и научных исследований.

Адрес: Center for Advanced film and Television Studies, P.O. Box 27999 2021, North Western Avenue, Los Angeles, CA 90027

Appalachian State University

В педагогическом колледже этого университета готовят медиапедагогов для учебных заведений различных типов. Студенты изучают такие предметы, как теория и история медиа, технология медиаобразования и т.д.

Адрес: Reich College of Education, Media Studies & Media Literacy, Boon, NC, 28608, USA.

Rutgers University

В сотне главных американских университетов Ратгерс находится как раз посередине, однако его медиаобразовательный центр считается одним из лучших в стране. Медиапедагогика здесь в почете, и образование тут можно получить отменное.

Адрес: Center for Media Studies, Dept. of Journalism & Media Studies, 4 Huntington Street, New Brunswick, NJ 08901-1701, USA.

16.3.7. Канада (Canada)

В Америке, как говорится, хорошо, а в Канаде лучше... тем, кто хочет сэкономить на оплате обучения. Ведущие университеты Канады, бесспорно, не столь на слуху, как Гарвард и Стэнфорд, однако находятся в одной из самых экологически чистых зон планеты.

Ryerson Politechnical Institute

В этом политехническом институте, расположенном в главном англоязычном городе Канады – Торонто, есть факультет киноискусства и фотографии. Учат там основательно, а выпускники работают в различных сферах медиабизнеса.

Адрес: Film and Photography Department, 350, Victoria Street, Toronto, Ontario M5B2K3, Canada.

York University

На факультете искусств Йоркского университета также можно неплохо освоить профессии, связанные с экранными медиа.

Адрес: Faculty of Fine Arts, Department of Film & TV, 4700 Keele Street, North York, Ontario, Canada.

Canadian Centre for Advanced Film Studies Windfields

Аналог Американского киноинститута: здесь можно всласть заниматься научными исследованиями, писать и защищать докторские диссертации по киноискусству.

Адрес: 2489, Bayview Avenue North York, Ontario, M2L1A8 Canada.

Universite' de Montreal (UM)

Факультет массовых коммуникаций Монреальского университета обучает студентов-франкофонов разного рода премудростям медиакультуры. Известно, что Монреаль – самый европейский город Северной Америки, так что, студентам, приехавшим из Европы не надо испытывать 'culture shock'...

Адрес: Faculte' des arts et science, Departement de communications, Box 6128, succursale Center-ville, Montreal, Quebec, H3C, 3JP, Canada.

16.4. Цели медиаобразования: мнения экспертов *

(автор данного текста А.В.Шариков)

** Под названием «Критическое мышление и коммуникативные способности (по результатам опроса экспертов в области медиаобразования)» этот текст был впервые опубликован в: Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. С.44-64. Несколько иная редакция позже была напечатана в одном из научных сборников, изданных Советом Европы на французском языке*

Анализ опроса зарубежных экспертов в области медиаобразования, осуществленный одним из лидеров российской медиапедагогике А.В.Шариковым, до сих пор остается в своем роде уникальным, вот почему нам показалось важным включить данный текст (с любезного согласия автора) в настоящее издание (более подробно о педагогическом творчестве А.В.Шарикова см. в: Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов, 2001. С.154-163 и на сайте www.edu.of.ru/mediaeducation

Сегодня нет необходимости доказывать, что медиаобразование (media education) является важным элементом общего образования. Этот факт уже признан в десятках стран, и медиаобразование продолжает распространяться по всему миру – от Канады до Австралии. Однако существует ряд «фундаментальных вопросов», которые постоянно возникают, несмотря на значительный путь, пройденный данным педагогическим движением. Зачем нужно медиаобразование? На развитие каких личностных характеристик оно нацелено? и т.д. Получив ответы на одном витке развития, исследователи и практики медиаобразования ставят их вновь и вновь.

В последнее время [статья написана и опубликована в 1990 году – А.Ф.] доминирует концепция, согласно которой главной целью медиаобразования является развитие критического мышления (critical thinking) учащихся для того, чтобы защитить их от негативного влияния медиа. Данная концепция ставит в центр педагогической деятельности детальный анализ медиатекстов. Не будучи против развития критического мышления учащихся, я часто задаю себе два вопроса (которые на самом деле есть не более чем вариации на темы «фундаментальных вопросов», сформулированных выше). Является ли основной целью медиаобразования критицизм учащихся? И действительно ли защитная функция медиаобразования есть наиболее важная среди прочих других? Чем шире мой опыт в этой сфере, тем чаще мне хочется сказать «нет», отвечая на эти вопросы. И вот почему.

1. Данная концепция базируется на соотношении «человек – машина» и предполагает, что медиа противопоставлены человеку. В таком подходе медиа рассматриваются как источник всех зол, и, следовательно, возникает желание защитить от них подрастающее поколение. Вспомним логическую схему, обосновывающую необходимость медиаобразования,

которая переходит из одной публикации в другую с удручающей монотонностью: «*Медиа бросают вызов, школа должна принять вызов, следовательно, необходимо медиаобразование*».

Позволю себе вольную интерпретацию этой цепочки: злые медиа атакуют несчастного человечка, который должен отбиться от них посредством аналитических пассажей. На самом деле, разве отношение «человек - медиа» сводится к такому поединку? И только ли в оппозиции к медиа находится человек? И разве только отрицательное воздействие оказывают на него медиа? Похоже, что критическая концепция неспособна дать удовлетворительные ответы на эти вопросы.

2. Кроме того, складывается впечатление, что медиаобразование в рамках данной концепции все больше и больше превращается в нечто вроде «образовательного критицизма». Это приводит к парадоксу. В самом деле, другие концепции медиаобразования, существующие в мире, например, американское движение «визуальная грамотность» (visual literacy), которое, на мой взгляд, является лишь разновидностью медиаобразования, не рассматривается как таковое сторонниками критической концепции, несмотря на общий объект изучения. Я уже не говорю о других концепциях – этической, эстетической и т.д., - которые, продолжая существовать (а, значит, «существует необходимость, чтобы они существовали»), испытывают явную дискриминацию со стороны «критических медиаобразователей». Как достичь гармонии? Как перейти от войны против медиа к конструктивному миру, который бы был защищен от подобных войн?

3. Если мы говорим о медиаобразовании, то необходимо определить те личностные характеристики, которые учитель должен формировать и развивать у учеников в процессе медиаобразовательных занятий. Эти характеристики должны быть имманентны явлению коммуникации, осуществляемой через медиа. Назовем данное утверждение **принципом имманентности**. Сторонники критической концепции в качестве основной личностной характеристики, развиваемой в процессе медиаобразования рассматривают критическое мышление человека. Отсюда основная цель медиаобразования – развитие критического мышления. Но такой подход не удовлетворяет принципу имманентности, поскольку проблема развития критического мышления возникла задолго до возникновения самого феномена массовой (технически опосредованной) коммуникации, не говоря уже о медиаобразовании. И потом, что есть критическое мышление?

Я мог бы продолжить «критиковать критическую концепцию». Но истинная критика должна быть конструктивной. И потому я хочу

опереться на иную концепцию, которая, надеюсь, сможет ответить на поставленные вопросы...

Личностной характеристикой, имманентной явлению технически опосредованной коммуникации, является, на мой взгляд, способность учащихся участвовать в такого рода коммуникации. Я буду называть ее в дальнейшем *медиа-коммуникативными способностями*, чтобы, с одной стороны, подчеркнуть условие технической опосредованности явления, а с другой – зафиксировать отличие данного понятия от понятия - *коммуникативные способности*. Возможно, между этими двумя характеристиками имеется прямая связь, но для меня это неочевидно.

Медиа-коммуникативные способности связаны с процессами восприятия, создания и передачи медиатекстов. Развитие критического мышления связывается сторонниками критической концепции с теми же процессами, но акцент делается на «восприимчивые» составляющие (анализ, понимание). Таким образом, способность к критическому мышлению должна выступить неотъемлемой частью *медиа-коммуникативных способностей*.

Сформулированные положения могут показаться неочевидными. Поэтому я рассматриваю их лишь как гипотезы, требующие экспериментальной проверки.

Опрос экспертов

Чтобы проверить, насколько изложенные тезисы разделяются моими коллегами из других стран, я, воспользовавшись случаем, провел анкету среди участников международной конференции «Новые тенденции в медиаобразовании», проходившей в Тулузе 2-6 июля 1990.

Я хочу выразить свою признательность Мортену Гирзингу и Франсуазе Хессе, представителям ЮНЕСКО, оказавшим организационную поддержку, а также всем экспертам, любезно согласившимся ответить на вопросы анкеты. В опросе приняли участие: Ayton, Jeanette (Джэнет Эйтон, Великобритания); Callens, Hugo (Хуго Калленс, Бельгия); Cavaleri, Aldo (Альдо Кавалери, Швейцария); Clarinard, Jean-Louis (Жан-Луи Кларинар, Франция); Desimoni, Claude (Клод Дезимони, Швейцария); Djuidjeu, Marie (Мари Джуиджеу, Нигерия); Domatob, Jerry (Джерри Доматоб, Камерун); Downes, Brenda (Бренда Даунс, Великобритания); Fuenzalida, Valerio (Валерио Фуэнзалида, Чили); Gaudio, Miguel (Мигель Гаудио, Аргентина); Greatorex, John (Джон Грейторекс, Великобритания); Hamlin, Michael (Майкл Хэмлин, Великобритания); Hedin, Michele (Мишель Эден, Франция); Isherwood, Sue (Сью Ишервуд, Великобритания); Marcano, Jesus Rosas (Иезус Розас Маркано, Венесуэла); Mirza, Saeed (Саид Мирза, Индия); Operti, Laura (Лаура Оперти, Италия); Pazos, Flora (Флора Пазос, Куба); Powis, Philip (Филип Поуис, Бельгия); Pungente, John (Джон Падженте, Канада); Radojkovic, Mirosljub (Миролюб Радойкович, Югославия); Shelton, Robert (Роберт Шелтон, США); Yeates, Helen (Хелен Йетс, Австралия).

Цели опроса состояли в следующем:

- выявить отношение экспертов к идее связи между медиаобразованием и развитием самих медиа;
- уточнить основные цели медиаобразования;
- выявить содержание понятий «критическое мышление» и «коммуникативные способности».

Было опрошено 23 участника конференции из 16 стран. Среди них были представители различных концепций и традиций медиаобразования

(«критической», «визуальной грамотности» и т.д.). Сборник был подготовлен на двух рабочих языках конференции – английском и французском. 12 человек заполнили анкеты на английском, 11 – на французском.

Методика опроса

Анкета содержала несколько вопросов. Один был предназначен для проверки гипотезы о том, что медиаобразование выполняет продуктивную функцию по отношению к феномену медиа. Экспертам было предложено на выбор три фиксированных ответа: «да», «нет», «затрудняюсь сказать». Подсчет частоты по каждому варианту ответа позволил выявить коллективное мнение экспертов.

Другой вопрос имел целью найти значимость различных целей медиаобразования. Экспертам было предложено оценить по шкале 0-10 цели медиаобразования, наиболее часто встречающиеся в литературе. Подсчет средних экспертных баллов позволил определить распределение значимости этих целей.

Кроме того, экспертам было предложено дать определение двух наиболее интересующих меня понятий – *критического мышления* и *коммуникативных способностей* (речь, конечно же, шла о *медиа-коммуникативных способностях* – это вытекало из контекста конференции, однако я не стал вводить новый термин в анкету, чтобы не провоцировать претензии к терминологии). Эксперты должны были указать основные черты этих понятий. Обработка этих вопросов велась методом контент-анализа. Прежде всего, подсчитывалась частота употребления каждого слова на соответствующем языке. Затем синонимы заменялись одним термином (операция синонимизации), которому присваивалось значение частоты, равной сумме частот синонимизированных слов. После этого были отобраны термины, имевшие частоту упоминания, удовлетворяющую условиям достоверности на основе статистических критериев. Кроме того, были подсчитаны частоты совместной встречаемости отобранных терминов, что позволило определить связи между ними.

Продуктивная функция медиаобразования

«Способствует ли медиаобразование развитию самих медиа?» - так был поставлен вопрос для проверки гипотезы о том, выполняет ли медиаобразование продуктивную функцию по отношению к медиакультуре. 60% респондентов ответили «да» и только 4% (один человек) – «нет», в то время, как 36% не выразили определенного мнения. Отсюда можно заключить, что в коллективном сознании экспертов доминирует идея о том, что медиаобразование выполняет продуктивную функцию по отношению к медиакультуре.

Цели медиаобразования

Экспертам было предложено оценить следующие функции медиаобразования:

- научить школьников оценивать качество информации;
- научить школьников пользоваться медиа;
- научить школьников «декодировать» сообщения;
- развивать критическое мышление школьников;
- развивать коммуникативные способности школьников;
- научить школьников самовыражаться с помощью медиа;
- подготовить школьников к включению в систему социокультурных связей;
- развивать восприятие школьников.

Полученные результаты представлены в Таб.1.

Таб.1. Значимость целей медиаобразования
(цифры показывают средние оценки, даваемые экспертами)

Средние экспертные баллы:	Цели медиаобразования:
7,6	развитие коммуникативных способностей
7,4	развитие критического мышления (французские версии)
7,2	-
7,0	развитие восприятия
6,8	развитие умений «декодировать» сообщения
6,6	развитие умений самовыражаться с помощью медиа
6,4	развитие умений оценивать качество информации включение в систему социокультурных связей;
6,2	-
6,0	развитие умений пользоваться медиа;

К сожалению, одна организационная погрешность не позволила получить полностью корректные результаты. В английской версии анкеты цель «развитие критического мышления» была по ошибке заменена на цель «установить дистанцию между человеком и медиа» (эта цель первоначально была включена в список, а затем исключены). Заметим, впрочем, что подвыборке экспертов, использовавших французскую версию, цель «развитие критического мышления» получила среднюю оценку 7.4. (см. таб.1), оказавшись наиболее значимой среди предложенных целей.

Во всяком случае, становится ясным, что двумя ведущими функциями медиаобразования являются именно «развитие (медиа)коммуникативных способностей» и «развитие критического мышления». Обратим также внимание на то, что на шкале средних экспертных баллов (таб.1) эти две цели заметно опережают остальные.

Экспертные оценки позволили также выявить корреляционные связи между целями. На фиг.1 представлено «дерево связей» для коэффициентов Пирсона, больших 0,5. Видно, что цель «развитие коммуникативных способностей» наиболее сильным образом связана с элементами «умение самовыражаться с помощью медиа» и «развитие восприятия». В подвыборке экспертов, использовавших французские версии, цель «развитие коммуникативных способностей» сильнее всего связана с целью «развития критического мышления», что я и предполагал. Однако вычисление коэффициента корреляции на 11-ти элементах имеет довольно большую погрешность, поэтому эта гипотеза требует дальнейшей проверки.

Фиг.1. «Дерево связей» между целями медиаобразования (коэффициент Пирсона $r > 0,5$)



Я приведу также дополнения к списку целей, которые представили Джон Грейторекс и Мишель Эден. С их точки зрения, кроме перечисленных основными целями медиаобразования являются: «поддержка креативности школьников», «помощь ученикам в поиске основных критериев выбора для понимания причин явлений». Это лишний раз доказывает, что спектр концепций медиаобразования достаточно широк. Но заметим также, что эти две новые цели не находятся в противоречии с социокультурной концепцией, представленной выше.

Понятие критического мышления

Контент-анализ определений критического мышления, представленных экспертами, приводит к следующим результатам. Эксперты чаще всего использовали 12 терминов, приведенных в таб. 2.

Таб. 2. Синонимизированные термины, составляющие основу понятия «критическое мышление»

№	Термин	Частота упоминания	% от числа экспертов
1	анализ	11	48 %
2	личность/личностный	11	48 %
3	понимание	7	30 %
4	творчество	7	30 %
5	медиа	7	30 %
6	предъявляемое	7	30 %
7	референтная система	7	30 %
8	скрытое	6	26 %
9	принятие позиции	6	26 %
10	рефлексия	6	26 %
11	оценивание	5	22 %
12	критический	5	22 %

Хочу подчеркнуть еще раз, что это – обобщенные термины, полученные после «синонимизации» слов, употребляемых экспертами. Два наиболее значимых термина в списке – это «анализ» и «личность/личностный». Это означает, что критическое мышление есть прежде всего мышление аналитическое, и что данный процесс есть процесс личностный. Для обладания этим качеством человек должен выступать в роли субъекта своей деятельности.

Рассмотрим структуру приведенного списка. Среди имеющихся в нем терминов можно найти подмножество, выражающее процессы: анализа, понимания, творчества, рефлексии, оценивания, принятия позиции.

Другое подмножество объединяет объекты перечисленных процессов: медиа, референтная система, предъявляемое, скрытое.

Элемент «личность/личностное» выполняет роль субъекта, как было отмечено выше. Элемент «критическое» характеризует состояние, на достижение которого направлена педагогическая деятельность.

Проанализируем более подробно состав двух подмножеств: объектов и процессов критического мышления.

Объекты критического мышления

Прежде всего, отметим, что все четыре выделенных объекта имеют практически одну и ту же частоту упоминания. Это свидетельствует о том, что в коллективном мнении экспертов эти объекты равнозначны. Вполне естественно, что среди этих объектов мы находим элемент «медиа», поскольку речь идет о технически опосредованных процессах.

На первый взгляд, выглядит странным тот факт, что среди объектов нет такого элемента, как «сообщение» (message). Почему? Это понятие расчленилось на две составляющие первая из них – объект «предъявляемое», а вторая – «скрытое». Следовательно, **сообщение = предъявляемое + скрытое**.

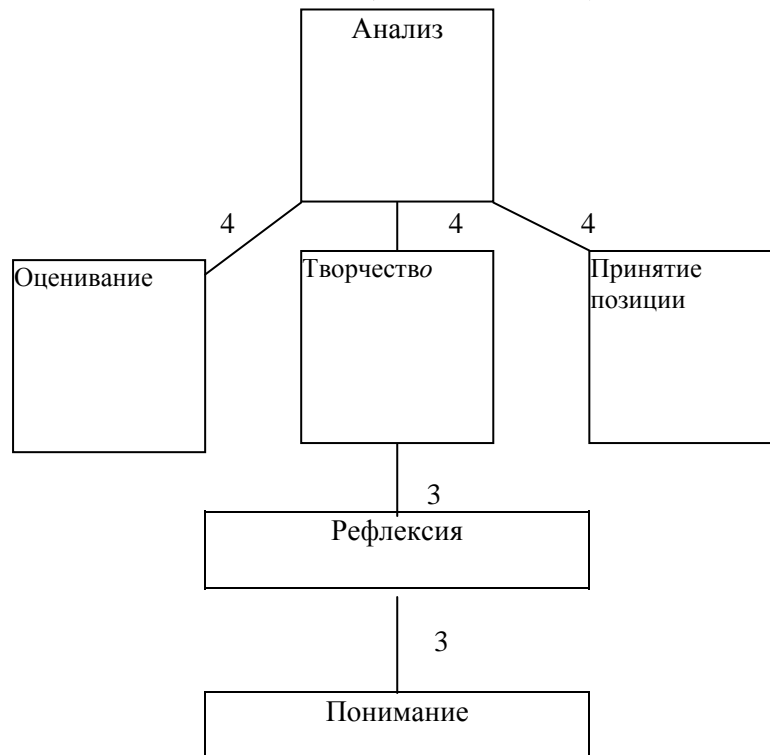
Эту формулу можно соотнести с классическими семиотическими представлениями, выражающими сходные процессы: «знак» - «значение». Другими словами, речь идет о семантических процессах. В то же время данная формула задает как бы новый фокус рассмотрения этих проблем.

Таким образом, целью критического мышления как процесса является выявление и понимание того, что скрыто в сообщении на основе анализа предъявляемого. Это возможно лишь при помощи элемента «референтная система», к которой обращается человек в рассматриваемом процессе.

Процессы, составляющие критическое мышление

Чтобы выявить связи между процессами, составляющими критическое мышление, я подсчитал частоту совместной встречаемости пар терминов в определениях экспертов. Я учитывал также порядок, в котором эксперты размещали эти термины. Результаты анализа этих параметров представлены на фиг.2.

Фиг.2. Связи между процессами, составляющими критическое мышление
Цифры показывают частоту совместной встречаемости пар терминов по всей выборке экспертов (число связей $k > 2$).



Эти связи сравнительно сильные, т.к. максимум частоты совместной встречаемости двух терминов равен 5 (для связей «анализ» - «медиа», «анализ» - «предъявляемое», «анализ» - «референтная система»).

Учет последовательности, в которой эксперты записывали термины, позволил определить направление развертывания процесса. Первая фраза представляет собой анализ предъявляемого. Из ответов экспертов можно предположить, что он включает в себя по крайней мере три операции: расчленение предъявляемого на части; выбор из них значимых элементов и связей; сопоставление выбранных элементов и связей с референтной системой.

Важно подчеркнуть, что весь этот процесс носит принципиально личностный характер. И это проявляется, прежде всего, в выборе референтной системы.

Анализ предъявляемого приводит к трем возможным результатам: оцениванию предъявляемого; принятию позиции по отношению к предъявляемому; творческий акт рождения интерпретации предъявляемого.

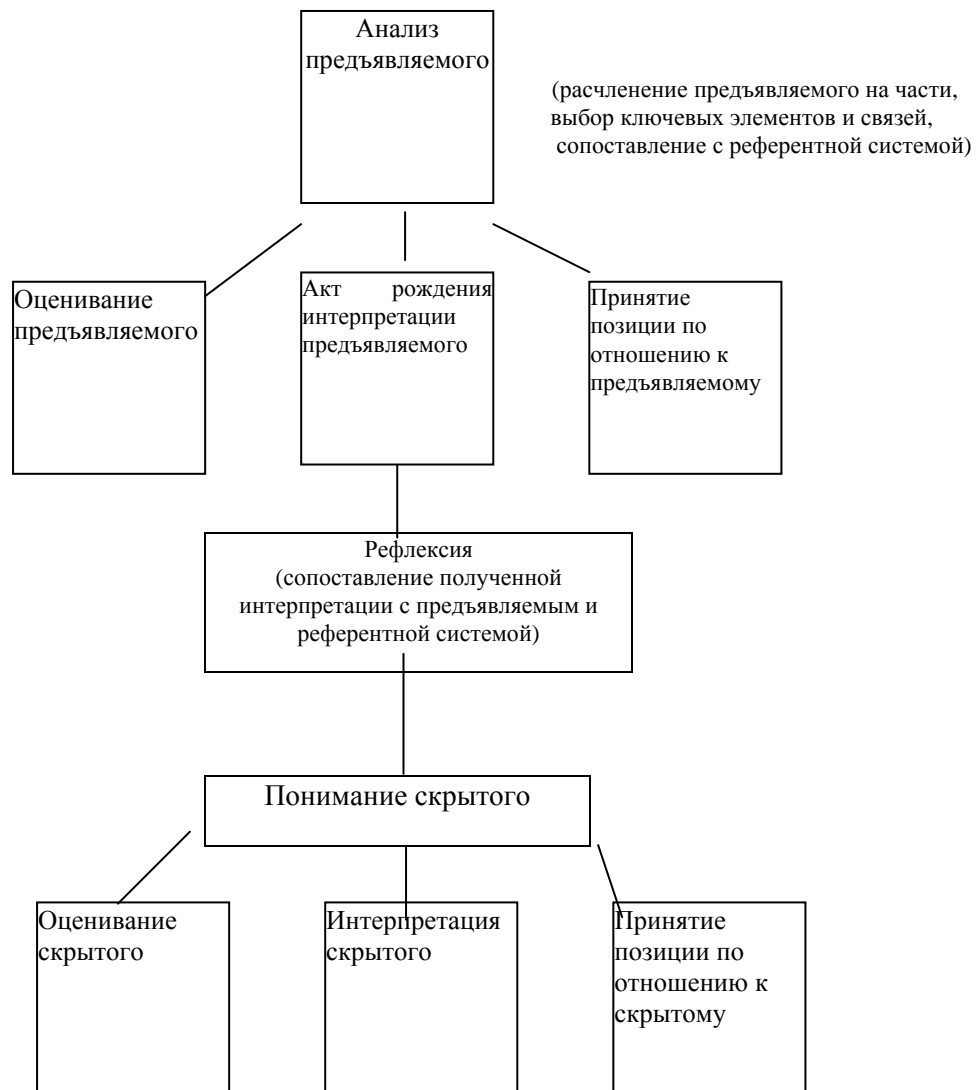
Первые два из них могут носить поверхностный характер. Например, оценивание может быть сведено к примитивным восклицаниям: «Во! Здорово!» или «Ерунда!», а принятие позиции - к примитивному выбору позиции типа «нравится – не нравится».

Качественный скачок происходит только в результате творческого акта рождения интерпретации. Но это еще лишь интерпретация предъявляемого, в том время, как процесс направлен на понимание скрытого. Следовательно, данный акт порождает лишь промежуточный продукт. Он требует дальнейшей «обработки». Процесс разворачивается так, что этот промежуточный продукт сопоставляется, с одной стороны, с предъявляемым, а с другой стороны, с референтной системой. Акт рефлексии над этими тремя объектами приводит ко второму качественному скачку – понимание скрытого.

Весь процесс разворачивается по законам гегелевской логики: тезис (предъявляемое) – антитезис (интерпретация предъявляемого) – синтез (понимание скрытого).

Не исключено, что ряд экспертов, употребляя термин «анализ» подразумевал всю цепочку рассмотрения процессов: от анализа (в узком смысле) до понимания. Если такое предположение верно, то можно предвидеть три конечных результата критического мышления: оценивание скрытого, принятие позиции по отношению к скрытому и интерпретация скрытого. Схема полного процесса критического мышления представлена на фиг.3.

Фиг.3. Процесс критического мышления



Проделанная работа позволяет дать обобщенное определение критического мышления:

Критическое мышление есть процесс анализа предъявляемого, который ориентирован на понимание скрытой составляющей сообщения и приводящий к трем возможным результатам – интерпретации скрытого, оцениванию скрытого и принятию позиции по отношению к скрытому. Этот процесс носит личностный творческий характер. Творчество в данном случае проявляется в порождении новых смыслов сообщения.

Критическое есть аналитическое, творческое, рефлексивное и понимающее, способное интерпретировать и оценивать скрытое в послании, а также принять позицию по отношению к нему.

Два замечания, касающиеся элемента «референтная система»

1. Представленная схема, так же как и сформулированные определения носят методологический характер. Я уверен, что все учителя, занимающиеся медиаобразованием, реализуют эту схему в том или ином

варианте. И приверженцы разных концепций не выскажут принципиальных возражений против нее.

В чем же тогда различие между концепциями? Мне кажется, что принципиальное различие состоит в опоре на различные референтные системы. Если, например, учитель сам ориентирован на этические проблемы, то он будет стремиться проводить анализ на основе этической референтной системы, а если он более склонен к анализу эстетических сторон сообщения, то он выберет эстетическую референтную систему.

Но независимо от приверженности той или иной концепции учитель будет обращаться к процессам анализа, оценивания, понимания и т.д., что доказывает универсальный характер схемы.

2. Представленная теория ставит важную педагогическую проблему формирования и расширения личностных референтных систем. И мне кажется, что это наиболее сложная проблема, поскольку попытки учителя «внедриться» в референтные системы учеников могут спровоцировать конфликты. Это «вечная» проблема ценностей, но здесь она просматривается под новым углом зрения.

Понятие коммуникативных способностей

Ответы экспертов о содержании понятия «коммуникативные способности» были обработаны по той же методике, что и ответы на предыдущий вопрос. Список наиболее употребляемых терминов представлен в таб.3. Пять из них совпадает с терминами, вошедшими в состав понятия «критическое мышление»: «личность/личностный», «творчество», «понимание», «медиа», «анализ». В некотором смысле термин «сообщение» тоже был включен в состав понятия «критическое мышление». Это доказывает лишний раз тесную связь между этими понятиями.

Таб.3. Синонимизированные термины, составляющие основу понятия «коммуникативные способности»

N	Термин	Частота упоминания	% от числа экспертов
1	компетентность	14	61 %
2	личность/личностный	10	43 %
3	коммуникация	9	39 %
4	творчество	9	39 %
5	ограничения	9	39 %
6	восприятие	9	39 %
7	понимание	8	35 %
8	семиотические системы	8	35 %
9	взаимодействие	7	30 %
10	медиа	7	30 %
11	сообщение	6	26 %
12	анализ	5	22 %

Структура данного множества достаточно близка к структуре понятия «критическое мышление»:

А. Процессы: коммуникация, творчество, восприятие, понимание, взаимодействие, анализ.

Б. Объекты процессов: ограничения, семиотические системы, медиа, сообщение.

В. Субъект процессов: личность/личностный.

Г. Состояние, на достижение которого направлена педагогическая деятельность: компетентность.

Стоит сразу оговориться, что термин «компетентность» в русском языке свидетельствует о высоком профессиональном уровне знания и в этом смысле отличается от английского и французского ‘competence’, который можно перевести как «достаток». Тем не менее я сохраню его как рабочий. Это значит, что речь идет не о коммуникативных способностях, а о коммуникативной или, скорее, о медиа-коммуникативной компетентности («достаточности развития») учащегося.

Объекты медиа-коммуникативной компетентности

Два объекта – «медиа» (media) и «сообщение» (message) – являются совершенно естественными, и я не буду специально останавливаться на них. Обратим внимание на два других объекта, составляющих понятие медиа-коммуникативной компетентности.

Объект «семиотические системы» также вполне естественен в рассматриваемом контексте. Существенно то, что в ответах экспертов встречается широкий спектр различных семиотических систем. Это свидетельствует о том, что в медиаобразовательных курсах необходимо уделять гораздо больше внимания семиотическим вопросам и включать туда все три основных раздела классической семиотики (прагматика, семантика, синтаксис).

Объект «ограничения» является для меня своего рода открытием. Конечно, в процессе преподавания педагог учитывает существование ограничений, но, как мне кажется, здесь речь идет о более детальном изучении ограничений информационных средств, семиосистем и сообщений в самых разнообразных аспектах – технических, семиотических, психологических, социологических, социокультурных и др.). Отметим также, что этот объект имеет более высокую частоту упоминания, что свидетельствует о его более высокой значимости.

Следовательно, *медиа-коммуникативная компетентность* – это компетентность в средствах, семиосистемах, сообщениях и их ограничениях.

*Процессы, обеспечивающие медиа-коммуникативную
компетентность*

Результаты анализа частоты совместного упоминания пар терминов в ответах экспертов представлены на фиг.4.

Важно отметить, что среди рассматриваемых терминов было довольно сложно синонимировать такие, как «коммуникация» (communication) и «взаимодействие» (interaction). В самом деле, термин «коммуникация» можно интерпретировать как однонаправленный процесс передачи (вспомним, например, термин «коммуникатор»), но, с другой стороны, его можно истолковать как взаимодействие. Здесь термин «коммуникация» употребляется, скорее, в первом смысле.

Рассмотрим фиг.4. Прежде всего отметим, что связи между процессами не носят линейный «квази-алгоритмический» характер, как в случае критического мышления. В данном случае обнаруживается гораздо более сложная система связей, которая теме не менее носит симметричный характер.

Обратим также внимание на связь между элементами «коммуникация» и «восприятие» - наиболее сильную для рассматриваемых процессов. Это означает, что когда эксперты давали определения, они связывали эти два процесса. Следовательно, речь идет о двух противоположных направлениях – прямом и обратном.

Часть фигуры, расположенной справа, есть ни что иное как «цепочка критического мышления», которую мы уже видели выше: анализ – понимание. В предыдущем случае она могла бы начаться с элемента «восприятие», если бы мы выбрали чуть более низкий порог частоты упоминаний для отбора терминов (не 5, а, скажем, 4). Здесь этот элемент имеет большую значимость. В левой части схемы расположена «интерактивная составляющая» системы, которая включает в себя процессы создания сообщений, коммуникацию (т.е. передачу) и восприятие.

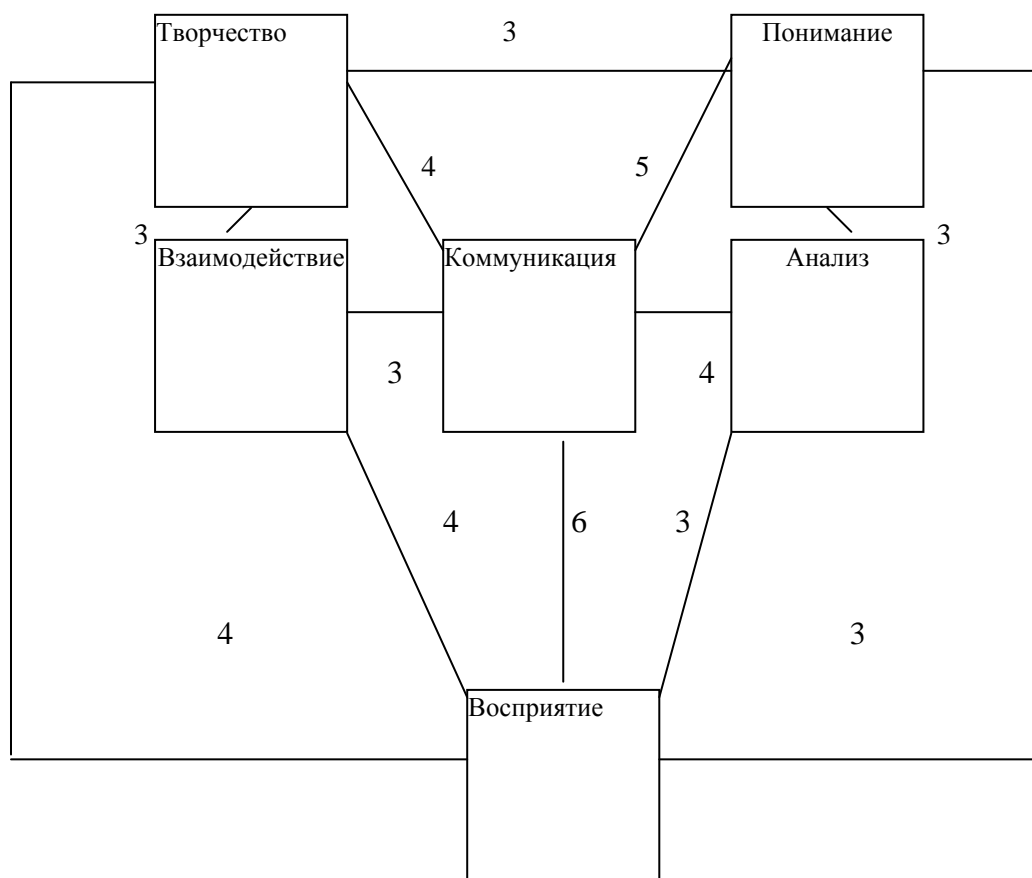
Связи «творчество – понимание» и «творчество – восприятие» выражают идею, о которой уже шла речь, что творчество в этом процессе носит чисто ментальный характер и состоит в создании новых интерпретаций. Связи «творчество - коммуникация» и «творчество – взаимодействие» показывают, что речь идет о создании сообщений самими учениками. Следовательно, «творчество» в данной схеме выступает в двух семантических оттенках – создание смыслов в воспринимаемых сообщениях и создание собственных сообщений.

Похоже, что в рассматриваемой системе есть два противоположных понятия – «анализ» и «взаимодействие». Анализ, как мы видели, является центральным процессом критического мышления. Соображения

симметрии приводят меня к выводу, что термин «взаимодействие» также должен выражать некоторый фундаментальный процесс, сопоставимый с критическим мышлением и дополняющим его. Возможно, эти два фундаментальных процесса образуют операциональную базу медиа-коммуникативной компетентности.

Фиг.4. Связи между процессами, составляющими медиа-коммуникативную компетентность

Цифры показывают частоту совместной встречаемости пар терминов во всей выборке экспертов (число связей $k > 2$)



Чтобы лучше понять, что может быть скрыто за термином «взаимодействие», я бы хотел представить отрывки из некоторых ответов экспертов, касающихся данного элемента:

Филип Поуэс: *savoir dialoguer* (уметь вести диалог).

Мишель Эден: *reaction personnelle* (индивидуальная реакция).

Джанет Эйтон: *can converse* (уметь вести беседу).

Мне трудно дать законченную интерпретацию этому процессу, но я полагаю, что речь идет о *медиа-медиализованном диалоге*, т.е. о диалоге,

опосредованном медиа, который не может быть сведен к механической сумме «прием/передача» сообщений.

Тогда определение медиа-коммуникативной компетентности после обобщения может быть представлено следующим образом:

Медиа-коммуникативная компетентность есть компетентность в восприятии, создании и передаче сообщений посредством технических и семиотических систем с учетом их ограничений, которая основана на критическом мышлении, а также на способности к медиатизированному диалогу с другими людьми.

16.5. Программа учебного спецкурса «Медиаобразование и медиаграмотность в зарубежных странах»

(автор программы – д.п.н., профессор А.В.Федоров)

Пояснительная записка

Необходимость изучения истории и теории зарубежного образования является аксиомой. Понятно, что для того, чтобы эффективно развивать медиаобразование в России, нужно анализировать опыт наиболее развитых стран мира, сложившийся в данной области.

Документы ЮНЕСКО определяют медиаобразование (англ. *media education* от лат. *media* - средства) следующим образом: «**Медиаобразование (*media education*)** связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как: 1) анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты; 2) определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст; 3) интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа; 4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории; 5) получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции. Медиаобразование является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию и является инструментом поддержки демократии. ... Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования» [*Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999, p.273-274. Reprint in: Outlooks on Children and Media. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, p. 152*].

Медиаобразование в современном мире рассматривается как процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники.

Очень часто в зарубежной педагогической литературе (особенно американской) встречается термин «*медиаграмотность*» (*media literacy*). Оксфордская энциклопедия дает этому понятию следующее определение: «*Медиаграмотность*» (*media literacy*) – процесс подготовки медиаграмотного человека, обладающего развитой способностью к восприятию, созданию, анализу, оценке медиатекстов, к пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентационных систем, используемых медиа; жизнь такого человека в обществе и мире связана с гражданской ответственностью» [*International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Vol. 14 / Eds. N.J. Smelser & P.V. Baltes. Oxford, 2001, p.9494*].

Медиаобразование и медиаграмотность тесно связаны друг с другом (некоторые педагоги считают даже, что это синонимы; вариант: медиаграмотность – знания и умения человека, полученные в результате медиаобразования), они помогают людям активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернета; лучше понять язык экранных искусств.

Однако дальнейшее продвижение по пути медиапедагогики будет малоэффективным без знания основных этапов исторического развития медиаобразования, в том числе - за рубежом России. Особую значимость это имеет для студентов педагогических и гуманитарных вузов, обучающихся в рамках специализации 03.13.30. («Медиаобразование»), утвержденной и зарегистрированной в 2002 году учебно-методическим управлением по специальностям педагогического образования Министерства образования Российской Федерации.

Итак, актуальность данного учебного спецкурса определяется настоятельной необходимостью изучения студентами зарубежного медиаобразования, что далее станет основой для обретения ими исторически обоснованного представления о медиапедагогике, как об эффективном средстве развития творческой, самостоятельно и критически мыслящей личности в условиях интенсивного увеличения информационного потока.

Объект учебного курса – процесс исторического развития медиаобразования, медиаграмотности в зарубежных странах.

Предмет учебного курса – основные идеи и этапы развития, методика медиаобразования за рубежом.

Цель учебного курса: историко-искусствоведческий, культурологический анализ развития медиаобразования в мире с точки зрения содержания, методов, организационных форм, выявления

потенциальных возможностей использования данного опыта в российском образовании, в процессе обучения студенческой аудитории.

Задачи учебного курса:

- изучение понятийного аппарата медиаобразования;
- характеристика основных этапов исторического развития медиаобразования в мире;
- анализ современной социокультурной ситуации, особенностей развития медиаобразования в различных странах;
- изучение творчества выдающихся зарубежных медиапедагогов;

Методологическая основа: курс опирается на философскую концепцию М.Бахтина-В.Библера о диалоге культур (мы исходим из того, что осознание собственной культуры невозможно без понимания и изучения иных культур, следовательно, и медиакультуры, медиаобразования), которая становится ключом к выявлению содержания изучаемого процесса исторического развития медиаобразования (с учетом совокупности его элементов, взаимодействий между ними, их характера, обращения к фактам, анализу и синтезу теоретических заключений и т.д.); на содержательный и исторический подход – рассмотрение конкретно-исторического генезиса и развития медиаобразования.

Методы: анализ научной литературы по медиаобразованию (печатной и аудиовизуальной), педагогике, психологии, искусствоведению, культурологии, медиакультуре, сравнительный анализ исторического развития медиапедагогике в разных странах, в различные периоды, синтез теоретических и практических концепций, использование игровых и творческих форм проведения практических занятий. Оценка производится с помощью специальных показателей студенческих знаний, аналитического, критического мышления, уровней художественного восприятия, методических умений, способности применения их на практике.

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

Для полноценного изучения данного учебного курса студентам необходимо четко представлять себе:

- ключевые понятия курса («медиаобразование», «медиаграмотность», «медиапедагогика» и др.);
- основные этапы исторического развития медиаобразования за рубежом;

-главные черты этапов исторического развития медиаобразования в различные периоды и в разных социокультурных условиях, в конкретных странах;

-современную ситуацию в области развития медиаобразования;

-потенциальные возможности изучения истории зарубежного медиаобразования для развития российской педагогической теории и практики.

Практическая значимость: в результате занятий студенты должны не только обладать запасом знаний по истории медиаобразования, но и уметь использовать эти знания в педагогической области (к примеру, на уроках мировой художественной культуры, на факультативах по медиаобразованию, медиакультуре, киноискусству, в художественном воспитании в школах и учреждениях дополнительного образования, в организации досуговой деятельности детей и молодежи).

Оценка итоговых знаний и умений студентов.

Таб.1. Классификация уровней медиавосприятия студенческой аудитории

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

Таб.2. Классификация уровней оценки (анализа) медиатекстов

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

	обобщение и т.д. При этом «интерпретацию» можно определить как процесс перевода сообщения, выраженного в языке медиа, на язык воспринимающего его индивида.
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Таб.3. Классификация показателей полноценного развития студенческой аудитории в области медиакультуры и медиаобразования

№	Показатели развития аудитории в области медиакультуры и медиаобразования	Расшифровка высшего (полноценного) уровня данного показателя:
1	«Понятийный» («ориентационный»)	Знание истории, теории и терминологии медиакультуры, медиаобразования
2	«Сенсорный»	Систематическое общение с медиа (умение выбирать любимые жанры, темы и пр.), чтение медиапедагогической литературы.
3	«Мотивационный»	Разносторонние мотивы контакта с медиа и изучения медиаобразования: эмоциональные, гносеологические, гедонистические, нравственные, эстетические, терапевтические и др.
4	«Оценочный»	Уровень художественного восприятия, близкий к «комплексной идентификации», способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание и оценка авторской концепции в контексте структуры произведения. Критерии анализа: анализ медиатекста, основанных на высоком «понятийном» показателе, убедительная трактовка (интерпретация) авторской позиции (с которой выражается согласие или несогласие), оценка социальной значимости медиатекста (например, его актуальности), умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры и виды медиакультуры, связать медиатекст со своим опытом и опытом других людей и т.п.). Высокий уровень оценивания, анализа медиаобразовательных теорий и методик.
5	«Креативный»	Ярко выраженный уровень творческого начала в различных аспектах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа и медиаобразованием.

Для того чтобы подготовить будущих педагогов к медиаобразованию школьников, нужны не только показатели полноценного развития в области медиакультуры самих студентов, но и показатели профессиональных знаний и умений, необходимых для медиаобразовательной деятельности. В связи с этим на основании обобщения классификаций уровней профессиональной готовности педагогов к образовательной деятельности (при учете уровней развития в области медиакультуры) составлена соответствующая таблица показателей (таб.4).

Таб.4. Классификация показателей профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности

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

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

Конкретная оценка студентов в итоге изучения учебного курса:

-«отлично»: высокий уровень показателей понимания и интерпретации, творческого показателя, высокий уровень «комплексной идентификации», высокий уровень знания истории, теории и методики развития медиаобразования за рубежом, высокий, творчески ориентированный уровень применения этой методики при разработке и проведении занятий с учащимися;

-«хорошо»: близкий к высокому (80%) уровень показателей понимания и интерпретации, творческого показателя, средний уровень «комплексной идентификации», высокий уровень знания истории, теории и методики развития медиаобразования за рубежом, хороший уровень применения этой методики при разработке и проведении занятий с учащимися;

-«удовлетворительно»: близкие к среднему уровни показателей понимания и интерпретации, творческого показателя и «комплексной идентификации», средний уровень знания истории, теории и методики развития медиаобразования за рубежом, посредственный уровень

применения этой методики при разработке и проведении занятий с учащимися;

-«неудовлетворительно»: низкие уровни показателей понимания и интерпретации творческого показателя, уровень «вторичной» или даже «первичной» идентификации, низкий уровень знания истории, теории и методики развития медиаобразования за рубежом, практическая неспособность применения этой методики при разработке и проведении занятий с учащимися;

Итоговая форма отчетности – экзамен.

Тематический план учебного курса
«Медиаобразование и медиаграмотность в зарубежных странах»

№	Название темы:	Лекц. (час.)	Практ. (час.)
	Введение: предмет, цели и задачи медиаобразования. Основные этапы развития медиаобразования в мире	4	4
1	Медиаобразование во Франции	6	4
2	Медиаобразование в Великобритании	10	6
3	Медиаобразование в Германии	4	2
4	Медиаобразование в Канаде	10	8
5	Медиаобразование в Австралии	4	2
6	Медиаобразование в США	10	4
7	Современное состояние медиаобразования за рубежом	4	-
8	ИТОГО: 72 час.	52	30

Описание программы учебного курса
«Медиаобразование и медиаграмотность в зарубежных странах»

Введение: предмет, цели и задачи медиаобразования. Основные этапы развития медиаобразования в мире

Основные задачи лекции:

- определить роль и место медиаобразования в современном мире;
- раскрыть социокультурный контекст развития медиаобразования: главные цели, задачи, проблемы и тенденции, основные теории и направления.
- дать представление об основных терминах, используемых в современном медиаобразовании;

Современное общество и средства массовой коммуникации. Сравнение различных вариантов формулировок понятий «медиаобразование», «медиаграмотность», «медиапедагогика». Терминология медиаобразования: медиа, медиакультура, медиаграмотность, аудиовизуальное мышление, медиатекст, критическое мышление, медиаязык, и др. Ключевые аспекты (понятия) медиаобразования («агентство медиа», «категория медиа», «язык медиа», «технология медиа», «медиапредставление», «аудитория медиа» и др.). Предмет медиаобразования. Цели, содержание и основные задачи медиаобразования.

Основные теории медиаобразования («протекционистская», «развития критического мышления», «культурологическая», «эстетическая», «практическая», «удовлетворения потребностей аудитории», «семиотическая» и др.). Ведущие направления медиаобразования: интегрированное медиаобразование, дистанционное медиаобразование, автономное (аспектное) медиаобразование, прикладное (утилитарное) медиаобразование и т.д.

Главные этапы развития медиаобразования в мире: становление медиаобразования (в первой половине XX в.); этап доминирования кинообразования и аудиовизуальной грамотности (в 60-х – 70-х гг. XX в.); этап медиаобразования на материале всех видов медиа (с 80-х гг. XX в.).

Теория «диалога культур» М.Бахтина-В.Библера и ее роль в методологии медиаобразования. Бурное развитие цифровых информационных технологий (компьютеры, Интернет, спутниковое телевидение, видео и т.д.). Целенаправленная поддержка медиаобразования со стороны ЮНЕСКО, Совета Европы, Европейского Союза.

Тема № 1. Медиаобразование во Франции

Основные задачи лекции:

-познакомить аудиторию с главными этапами исторического развития медиаобразования во Франции, включенного в социокультурный, политический и экономический контекст.

Ключевые этапы развития медиаобразования во Франции. С.Френе – основоположник французской системы медиаобразования на материале печати, прессы. Роль движения кино клубов в системе французского кинообразования. Медиаобразовательные ассоциации и движения во Франции. Роль CLEMI (Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information) - медиаобразовательного центра, созданного при Министерстве образования Франции, - в развитии медиаграмотности учащихся на материале прессы и Интернета. Анализ базовых методических концепций французского медиаобразования. Французские медиаобразовательные сайты. Ведущие французские медиапедагоги и исследователи.

Тема № 2. Медиаобразование в Великобритании

Основные задачи лекции:

-познакомить аудиторию с главными этапами исторического развития медиаобразования в Великобритании, включенного в социокультурный, политический и экономический контекст.

Ключевые этапы развития медиаобразования в Великобритании. Особенности медиаобразовательного процесса в Англии, Шотландии и Уэльсе. Медиапедагогические ассоциации и движения в Соединенном королевстве. Роль BFI (British Film Institute) – Британского киноинститута и Лондонского университета в развитии движения медиаобразования. Анализ базовых методических концепций британского медиаобразования. Британские медиаобразовательные сайты. Ведущие британские медиапедагоги и исследователи.

Тема № 3. Медиаобразование в Германии

Основные задачи лекции:

-познакомить аудиторию с главными этапами исторического развития медиаобразования в Германии, включенного в социокультурный, политический и экономический контекст.

Ключевые этапы развития медиаобразования в Германии. Особенности медиаобразовательного процесса в различных немецких федеральных землях. Медиапедагогические ассоциации и движения в Германии. Развитие немецкой медиапедагогики в медиаобразовательных центрах и университетах Мюнхена, Дюссельдорфа, Касселя, Гамбурга, Баден-Бадена и других городов. Анализ базовых методических концепций немецкого медиаобразования. Немецкие медиаобразовательные сайты. Ведущие немецкие медиапедагоги и исследователи.

Тема № 4. Медиаобразование в Канаде*Основные задачи лекции:*

-познакомить аудиторию с главными этапами исторического развития медиаобразования в Канаде, включенного в социокультурный, политический и экономический контекст.

Ключевые этапы развития медиаобразования в Канаде. Особенности медиаобразовательного процесса в различных канадских провинциях. Медиапедагогические ассоциации и движения в Канаде. Развитие движения медиаграмотности в области среднего и высшего образования Канады. Канада – первая в мире страна с системой обязательного медиаобразования школьников. Анализ базовых методических концепций канадского медиаобразования. Канадские медиаобразовательные сайты. Ведущие канадские медиапедагоги и исследователи.

Тема № 5. Медиаобразование в Австралии*Основные задачи лекции:*

-познакомить аудиторию с главными этапами исторического развития медиаобразования в Австралии, включенного в социокультурный, политический и экономический контекст.

Ключевые этапы развития медиаобразования в Австралии. Медиаобразовательные ассоциации и движения в Австралии. Развитие процесса формирования медиаграмотности в области среднего и высшего образования Австралии. Система обязательного медиаобразования школьников в Австралии. Анализ базовых методических концепций австралийского медиаобразования. Австралийские медиаобразовательные сайты. Ведущие австралийские медиапедагоги и исследователи.

Тема № 6. Медиаобразование в США*Основные задачи лекции:*

-познакомить аудиторию с главными этапами исторического развития медиаобразования в США, включенного в социокультурный, политический и экономический контекст.

Ключевые этапы развития медиаобразования в США. Особенности процесса поддержки медиаграмотности в различных штатах.

Медиаобразовательные ассоциации и движения в США. Развитие движения медиаграмотности в области среднего и высшего образования США. Анализ базовых методических концепций американского медиаобразования. Включение элементов медиаобразования в систему обучения 48-ми из 50-ти американских штатов (1999). Американские медиаобразовательные сайты. Ведущие американские медиапедагоги и исследователи.

Тема № 7. Современное состояние медиаобразования за рубежом

Основные задачи лекции:

-познакомить аудиторию с современным состоянием развития медиаобразования за рубежом, включенного в социокультурный, политический и экономический контекст.

Тенденция интеграции медиа (пресса, кинематограф, телевидение, Интернет и т.д.). Дальнейшее развитие комплексных концепций в медиапедагогике. Проведение ряда крупных конференций по медиаобразованию под эгидой ЮНЕСКО, Совета Европы и Европейского Союза. Увеличение тиражей медиаобразовательной литературы. Интенсивное развитие медиаобразовательного движения в Европе, Азии, Африке и Латинской Америке. Программа EuroMedia Project. Синтез медиаобразования, интернет-образования и дистанционного образования – характерная особенность современных научно-исследовательских и учебных проектов.

Медиаобразование в странах Восточной Европы, Латинской Америки, Азии и Африки.

Краткое описание практических занятий спецкурса

Цели практических занятий:

-развитие творческого, критического, автономного, демократического, толерантного мышления аудитории, способностей студентов к восприятию, интерпретации, анализу медиатекстов, медиаобразовательных теорий и методик;

-развитие у аудитории умений творческого освоения наиболее оригинальных и эффективных методических концепций зарубежных медиапедагогов (составление планов занятий со школьниками, практическая реализация данных планов в аудитории и т.д.);

-развитие у аудиторий умения творчески адаптировать наиболее оригинальные и эффективные методические концепции зарубежных медиапедагогов к современным российским условиям.

Синопис практических занятий:

«Чтение» и коллективное обсуждение медиатекстов. Сравнение основных методических подходов в зарубежном медиаобразовании. Составление плана занятий со школьниками с учетом той или иной теории и методики зарубежного медиаобразования. Практическая реализация данного плана в учебной аудитории. Составление и коллективное обсуждение программ школьных факультативов и кружков по медиаобразованию с учетом основных зарубежных медиапедагогических концепций и т.д.

Список литературы и адреса зарубежных интернетных сайтов по медиаобразованию, которые можно использовать для подготовки к занятиям по данному учебному спецкурсу, см. в конце данной книги.

16.6. Список книг, брошюр, диссертаций и статей по проблемам медиаобразования в зарубежных странах, опубликованных российскими авторами

(Составитель – А.В.Федоров)

- Бондаренко Е.А., Журин, А.А. Состояние медиаобразования в мире//Педагогика. – 2002. - № 3. – С. 88-98.
- Донец (Каруна) И.А. Британский опыт в области медиаобразования: проблемы, инновации//Социальные технологии в сфере культуры и досуга. Опыт. Проблемы. Инновации. – Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. университета, 2001. – С.203-206.
- Донец (Каруна) И.А. Диалог культур в контексте системы медиаобразования//Диалог культур и цивилизаций. – Тобольск: Изд-во Тобольск. гос. пед. ин-та, 2001. – С.93-94.
- Донец (Каруна) И.А. Медиа и медиаобразование: российский и британский опыт//Человек и общество: На рубеже тысячелетий. Международный сборник научных трудов. Вып. 9-10. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2001. – С. 171-173.
- Донец (Каруна) И.А. Педагогические технологии в сфере медиаобразования//Школьные технологии. – 2002. - № 1. – С. 47-50.
- Донец (Каруна) И.А. Социальная ситуация в Великобритании и медиаобразование//Человек и общество: на рубеже тысячелетий. Международный сборник научных трудов. Выпуск 11/Науч. ред. О.И.Кириков – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. пед. ун-та, 2002. – С. 243 – 248.
- Донец (Каруна) И.А. Сравнение российских и британских подходов к медиаобразованию на современном этапе//Проблемы образования студентов гуманитарных вузов в свете развития современных информационных технологий. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001. – 63-64.
- Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Под ред. А.В.Федорова. – М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. – 80 с.
- Новикова А.А. Медиаобразование в англоязычных странах//Педагогика. – 2001. - № 5. – С. 87-91.
- Новикова А.А. Медиаобразование в США и теория «диалога культур» в контексте современного гуманитарного обучения//Гуманитарная культура специалиста/Ред. М.А.Молчанова, В.Г.Кабарухин, Е.П.Александров. – Таганрог: Изд-во ТИУиЭ, 2001. – С. 176-181.
- Новикова А.А. Медиаобразование в США. Ч.1 // Искусство и образование. – 1999. - № 4. – С. 68-81.
- Новикова А.А. Медиаобразование в США. Ч.2.// Искусство и образование. – 2000. - № 4. – С. 35-49.
- Новикова А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции//Дистанционное и виртуальное обучение. – 2000. - № 9. – С. 40-43.
- Новикова А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции //Педагогика. – 2000. - № 3. – С. 68-75.
- Новикова А.А. Теория и история развития медиаобразования в США (1960-2000): Дис. ... канд. пед. наук. - Таганрог, 2000.
- Озеров К.Г. Информационно-образовательная деятельность библиотечных медиацентров в школах США: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1996.
- Рыжих Н.П. Изучение англоязычных экранных искусств студентами неязыковых специальностей//Наука и образование Зауралья. – 2000. - № 3. – С. 233-237.

- Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. – Курган: Изд-во Ин-та пов. квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.
- Усов Ю.Н. Международная консультативная встреча «Вопросы преподавания основ киноискусства в средней школе и некинематографических вузах»//Информационный бюллетень Комиссии по международным связям Союза кинематографистов. – М., 1975. – С. 66-71.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Бельгии//Педагогика. – 2002. - № 1. – С. 97-99.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Бельгии//Дистанционное и виртуальное обучение. – 2002. - № 6. – С.53-56.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Канаде//Высшее образование в России. – 2002. - № 1. – С. 116-118.
- Федоров А.В. Медиаобразование во Франции//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2001. - № 3. – С. 46-47.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР. - 708 с.
- Федоров А.В. Молодежь и медиа: Проблемы и перспективы//Встреча: Культурно-просветительная работа. -1997. - № 11. - С.44.
- Федоров А.В. Молодым везде у нас дорога//Видео-Асс Премьер. - 1995. - №25. - С. 90-91. - № 26. - С. 58. - № 27. - С. 104-105.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиа и медиаобразование//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2001. - № 11. – С. 15-23.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Основные теоретические концепции медиаобразования//Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2002. - № 1. – С. 149-158.
- Шариков А.В. Жак Гонне - исследователь школьной и лицейской прессы//Ж.Гонне. Школьные и лицейские газеты. Становление и развитие школьной и лицейской самостоятельной прессы во Франции. - М.: Изд-во ЮНПРЕСС, 2000. - С.3-10.
- Шариков А.В. Медиаобразование// Российская педагогическая энциклопедия. В 2 тт. / Гл. ред. В.В.Давыдов. Т.1. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – С. 555-556.
- Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. - М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. - 66 с.
- Шариков А.В. О движении “визуальной грамотности” в современной педагогике США//Эстетическое воспитание учащейся молодежи – задачи, теория, практика, перспективы. – М., 1988. – С. 120-121.
- Шариков А.В. Проблемы изучения средств массовой коммуникации в школах Запада//Сов. педагогика, 1988. - №5. – С. 125-130.
- Шариков А.В. Проблемы медиаобразования в современной западной педагогике//Телевидение и школа. – М.: Академия педагогических наук СССР, 1989. – С. 104-124.
- Ястребцева Е.Н., Шариков А.В. Медиакультура: состояние вопроса//Вестник медиаобразования. – 1995. - № 1.

16.7. Краткий список книг, брошюр и статей по проблемам медиаобразования, опубликованных западными авторами

- BARTHES, R. (1964). ELEMENTS DE SEMIOLOGIE. COMMUNICATIONS, 4, 91-135.
- BAZALGETTE, C. (ED.) (1992) MEDIA EDUCATION WORLDWIDE: UNESCO. 256 P.
- BERGER, A.A. (1996). NARRATIVES IN POPULAR CULTURE, MEDIA, AND EVERYDAY LIFE. THOUSAND OAKS, CA: SAGE PUBLICATIONS, INC. 200 P.
- BERGER, G. (1984). THE CANTON OF FRIBOURG: MEDIA EDUCATION FROM PRIMARY THROUGH SECONDARY SCHOOL. MEDIA EDUCATION. PARIS: UNESCO.
- BOLE, D. (1998). AN AML INTERVIEW WITH LEN MASTERMAN. (WWW.SCREEN.COM/MNET/ENG/MED/CLASS/SUPPORT/MEDIACY/GENERAL/LENMAST.HTM).
- BOLE, D. (1998). THE LANGUAGE OF MEDIA LITERACY. MEDIACY. VOL. 16. N 3.
- BOLES, D. (1998). MOVIES ON MEDIA. (WWW.SCREEN.COM/MNET/ENG/MED/CLASS/SUPPORT/MEDIACY/FILMVID/MOVIESO.HTM).
- BOSTON UNIVERSITY SCHOOL OF PUBLIC COMMUNICATION (1981). TELEVISION LITERACY: CRITICAL TELEVISION VIEWING SKILLS. BOSTON: DENDRON PRESS, 4-100.
- BOWEN, W. (1996). CITIZENS FOR MEDIA LITERACY. ASHVILLE, NC.
- BRANSTON, G. (1984). TV AS INSTITUTION: STRATEGIES FOR TEACHING IN: SCREEN 25/2, 85-94.
- BROWN, J.A. (1991). TELEVISION «CRITICAL VIEWING SKILLS» EDUCATION: MAJOR MEDIA LITERACY PROJECTS IN THE UNITED STATES AND SELECTED COUNTRIES. HILSDALE, N.J.: LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES.
- BUCKINGHAM, D. (ED.) (1990) WATCHING MEDIA LEARNING. LONDON: FALMER PRESS.
- CARLSSON, U. & VON FEILITZEN, C. (EDS.) (1998) . CHILDREN AND MEDIA VIOLENCE. GOTEBOG: UNESCO. 387 P.
- CHEVALLIER, J. (1980). CINE'-CLUB ET ACTION EDUCATIVE. PARIS: CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE. 64 P.
- CONSIDINE, D. (1990). MEDIA LITERACY: CAN WE GET THERE FROM HERE? EDUCATIONAL TECHNOLOGY, 19, 7-19.
- CONSIDINE, D. (1999). MEDIA EDUCATION IN UNITED STATES OF AMERICA// EDUCATING FOR THE MEDIA AND THE DIGITAL AGE. COUNTRY REPORTS. AUSTRIAN FEDERAL MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURAL AFFAIRS & UNESCO, 125-128.
- CONSIDINE, D. (1999). THE TEEN SCREEN: IMAGE, INFLUENCE AND THE INDIES. TELEMEDIUM. VOL. 45. N 2. P. 6-9.
- CONSIDINE, D. (2000). MASTERING THE MEDIA: THE APPALACHIAN EXPERIENCE. TELEMEDIUM. VOL. 46. N 1. P. 22-23.
- CONSIDINE, D., HALEY, G.E. (1999). VISUAL MESSAGES. 371 P.
- COUNCIL OF EUROPE. (1989). RESOLUTION ON EDUCATION AND MEDIA AND THE NEW TECHNOLOGIES. PARAGRAPH 5. STRASBOURG: COUNCIL OF EUROPE.
- COWIE, N. (2000). MEDIA LITERACY AND THE COMMERCIALIZATION OF CULTURE. IN: SUMMIT-2000. CHILDREN, YOUTH AND THE MEDIA BEYOND THE MILLENNIUM. ACADEMIC PAPER. TORONTO.
- COWLE, K. & DICK, E. (1984). TEACHING MEDIA STUDIES. GLASGOW: THE SCOTTISH FILM COUNCIL.
- CROTEAU, D. & HOYNES, W. (1997). MEDIA/SOCIETY: INDUSTRIES, IMAGES, AND AUDIENCES. THOUSAND OAKS, CA: SAGE PUBLICATIONS, INC. 370 P.
- DE FLEUR, M.L., & BALL-ROKEACH, S. (1989). THEORIES OF MASS COMMUNICATION. NEW YORK: LONGMAN, 187.
- DOWNING, J. (1996). INTERNATIONALIZING MEDIA THEORY. THOUSAND OAKS, CA: SAGE PUBLICATIONS, INC. 304 P.
- DOWNING, J. (ED.) (1995). QUESTIONING THE MEDIA. THOUSAND OAKS, CA: SAGE PUBLICATIONS, INC. 514 P.
- ECO, U. (1970). SEMIOLOGIE DES MESSAGES VISUELS. COMMUNICATIONS, 15, 11-51.
- FEDERMAN, J. (ED.) (1997). NATIONAL TELEVISION VIOLENCE STUDY. VOL.2. SANTA BARBARA: CENTER FOR COMMUNICATION AND SOCIAL POLICY UNIVERSITY OF CALIFORNIA. 54 P.
- FEILITZEN, S.V. & CARLSSON, U. (ED.) (1999). CHILDREN AND MEDIA: IMAGE. EDUCATION. PARTICIPATION. GOTEBOG: UNESCO-NORDICOM. 483 P.
- FEHLMAN, R. (1999). REFLECTIONS OF A CLASSROOM FILM TEACHER. TELEMEDIUM. VOL. 45. N 2. P. 3-5.
- FIDLER, R. (1997). MEDIAMORPHOSIS: UNDERTANDING NEW MEDIA. THOUSAND OAKS, CA: SAGE PUBLICATIONS, INC. 320 P.
- GARRISON, A.S. (1999). WRITING MEDIA: AUTHENTIC MEDIA PRODUCTION IN THE CLASSROOM. TELEMEDIUM. VOL. 45. N 1. P. 22-24.
- GATHERCOAL, P. (2000). TEACHER PREPARATION ON PROGRAMS AND MEDIA STUDIES. IN: SUMMIT-2000. CHILDREN, YOUTH AND THE MEDIA BEYOND THE MILLENNIUM. ACADEMIC PAPER. TORONTO.
- GERBNER, G. & GROSS, L. (1976). LIVING WITH TELEVISION. JOURNAL OF COMMUNICATION. 26, SPRING, 173-199.
- GONZALEZ, A., TANNO, D. V. (ED.). (1997). POLITICS, COMMUNICATION, AND CULTURE. THOUSAND OAKS, CA: SAGE PUBLICATIONS, INC. 353 P.
- HART, A. (1997). MEDIA EDUCATION IN THE GLOBAL VILLAGE SOUTHAMPTON: MEDIA EDUCATION CENTER.
- HART, A. (1997). MODELS OF MEDIA EDUCATION IN ENGLAND AND THE SECONDARY CURRICULUM FOR ENGLISH SOUTHAMPTON: MEDIA EDUCATION CENTER.
- HART, A. (ED.) (1998). TEACHING THE MEDIA. INTERNATIONAL PERSPECTIVES. LONDON. LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES, PUBLISHERS .
- HAYWARD, S. (1996). KEY CONCEPTS IN CINEMA STUDIES. N.Y. 467 P.
- HOBBS, R. & FROST, R. (1998)/ INSTRUCTIONAL PRACTICES IN MEDIA LITERACY EDUCATION AND THEIR IMPACT ON STUDENTS' LEARNING. THE NEW JERSEY JOURNAL OF COMMUNICATION, 6(2), 123-148.
- HOBBS, R. (1994). PEDAGOGICAL ISSUES IN U.S. MEDIA EDUCATION. IN S.DEETZ (ED.). COMMUNICATION YEARBOOK 17. 453-56.
- HOBBS, R.(1997). MEASURING THE IMPACT OF MEDIA EDUCATION ON STUDENT SKILLS AND TEACHER PERFORMANCE. IN: FORUM INTERNATIONAL DE RECHERCHERS «LES JEUNES ET LES MEDIAS DEMAIN. PROBLEMATIQUES ET PERSPECTIVES. PARIS. UNESCO-GRREM. P.25.
- HOBBS, R. (2000). MEDIA LITERACY'S EFFECT ON VIEWING MOTIVATIONS. TELEMEDIUM. VOL. 46. N 1. P. 15.
- HORTON, J. (1981). A NEED FOR A THEORY OF VISUAL LITERACY. READING IMPROVEMENT, 19, 257-267.
- JOHNSON, L.L. (1997). MEDIA LITERACY EDUCATION: PERSONAL AND PROFESSIONAL CHANGE. WESTON, MA: REGIS COLLEGE.
- KRUCSAY, S. (ED.) (1999). EDUCATING FOR THE MEDIA AND THE DIGITAL AGE. COUNTRY REPORTS. AUSTRIAN FEDERAL MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURAL AFFAIRS & UNESCO. 131 P.
- KUBEY, R. & BAKER, F. (1999). HAS MEDIA LITERACY FOUND A CURRICULAR FOOTHOLD? EDUCATION WEEK. OCT. 27. 1999.
- KUBEY, R. (1998). OBSTACLES TO THE DEVELOPMENT OF MEDIA EDUCATION IN THE UNITED STATES. JOURNAL OF COMMUNICATION (WINTER), 58-69.
- KUBEY, R. (ED.) (1997). MEDIA LITERACY IN THE INFORMATION AGE. NEW BRUNSWICK (U.S.A.) AND LONDON /U.K.
- KUNKEL, D. THE RESEARCH IN NORTHERN AMERICA. IN: FORUM INTERNATIONAL DE RECHERCHERS «LES JEUNES ET LES MEDIAS DEMAIN. PROBLEMATIQUES ET PERSPECTIVES. PARIS. UNESCO-GRREM. P.17.
- LEVERANZ, D. (1996) MEDIA. ANALYSIS AND PRACTICE.
- LEWIS, P. (1948) THE FUTURE OF TELEVISION IN EDUCATION. PI DELTA KAPPAN, 30, 157-160.
- LLOYD-KOHLIN, D. & TYNER, K. (1991). MEDIA AND YOU: AN ELEMENTARY MEDIA LITERACY CURRICULUM. ENGLEWOOD CLIFFS, NJ: EDUCATIONAL TECHNOLOGY PUBLICATIONS.
- MASTERMAN, L. (1988). TEACHING THE MEDIA. LONDON: COMEDIA PRESS.
- MASTERMAN, L. (1996). MEDIA EDUCATION AND HUMAN RIGHTS IN CONTINUUM 9, PP. 73-77.
- MASTERMAN, L. (1997). A RATIONAL FOR MEDIA EDUCATION. MEDIA LITERACY IN THE INFORMATION AGE. NEW BRUNSWICK (U.S.A.) AND LONDON (U.K.): TRANSACTION PUBLISHERS, 15-68.
- MASTERMAN L. (1998). 18 PRINCIPLES OF MEDIA EDUCATION. MEDIACY. VOL. 17. n 3.
- MCLUHAN, M. (1973). UNDERSTANDING MEDIA. FALMOUTH.
- MCCLURE, C.R. (1994). NETWORK LITERACY: A ROLE FOR LIBRARIES? INFORMATION TECHNOLOGY AND LIBRARIES, 13 (2), 115-125.
- MCQUAIL, D. (1987). MASS COMMUNICATION THEORY: AN INTRODUCTION. BEVERLY HILLS, CALIFORNIA: SAGE, 275.
- MEANS, B.(1994). USING TECHNOLOGY TO ADVANCE EDUCATIONAL GOALS. TECHNOLOGY AND EDUCATION REFORM. SAN FRANCISCO: JOSSEY-BASS, 1-21.

- MEDIA EDUCATION (1984). P.: UNESCO. 211 P.
- MEDIA LITERACY RESOURCE GUIDE (1989). TORONTO, ONTARIO.
- METZ, C. (1964). LE CINEMA: LANGUE OU LANGAGE? COMMUNICATIONS, 4, 52-90.
- MINKKINEN, S. (1978). A GENERAL CURRICULAR MODEL FOR MASS MEDIA EDUCATION. PARIS: UNESCO, 28-106.
- REAL, M.R. (1996). EXPLORING MEDIA CULTURE. THOUSAND OAKS, CA: SAGE PUBLICATIONS, INC. 405 P.
- REEVS, B. & NASS, C. (1996). THE MEDIA EDUCATION. N.Y. CAMBRIDGE.
- SALOMON, G. (1979). INTERACTION OF MEDIA, COGNITION AND LEARNING. SAN FRANCISCO: JOSSEY BASS.
- SAMPLES, D. (2000). PUBLIC RELATIONS AND MEDIA LITERACY. TELEMEDIUM. VOL. 46. N 1. P. 19-20.
- SHIELDS, R. (1996). CULTURES OF INTERNET. THOUSAND OAKS, CA: SAGE PUBLICATIONS, INC. 196 P.
- SCHRAMM, W. & ROBERTS, D. (EDS.) (1971). THE PROCESS AND EFFECTS OF MASS COMMUNICATION. URBANA: UNIVERSITY OF ILLINOIS PRESS, 6.
- SINGER, D.G., SINGER, J.L. & ZUCKERMAN, D.M. (1981). GETTING THE MOST OUT OF TV. SANTA MONICA, CALIFORNIA: GOODYEAR PUBLISHING BOOK. 71-76.
- SINGER, D.G., SINGER, J.L. & ZUCKERMAN, D.M. (1981). TEACHING TELEVISION. NEW YORK: DIAL PRESS.
- SMITH, J. (1995). UNDERSTANDING THE MEDIA. NEW JERSEY: HAMPTON PRESS. 392 P.
- STEVENSON, N. (1995). UNDERSTANDING MEDIA CULTURES. THOUSAND OAKS, CA: SAGE PUBLICATIONS, INC. 238 P.
- TEASLEY, A.B. (1999). DEVELOPING MEDIA LITERACY THROUGH FILM GENRE STUDY. TELEMEDIUM. VOL. 45. N 2. P. 10-11.
- THOMAN, E. (1995). OPERATIONAL DEFINITION OF MEDIA LITERACY. LOS ANGELES, CA.: CENTER FOR MEDIA LITERACY.
- TYNER, K. AND KOLKIN D.L. (1991). MEDIA AND YOU: AN ELEMENTARY LITERACY CURRICULUM. NEW JERSEY: STRATEGIES FOR MEDIA LITERACY INC., EDUCATIONAL TECHNOLOGY PUBLICATION, ENGLEWOODS CLIFFS.
- TYNER, K. (1995) SHOOTING BACK: VIDEO AND AUTHENTIC EDUCATION PAPER PRESENTED AT THE FOURTH PEDAGOGIA DA IMAXE CONFERENCE, LA CORUNA, SPAIN.
- TYNER, K. (1996) REPRESENTING DIVERSITY: MEDIA ANALYSIS IN PRACTICE PAPER PRESENTED AT THE FIFTH PEDAGOGIA DA IMAXE CONFERENCE, LA CORUNA, SPAIN.
- TYNER, K. (1998). LITERACY IN THE DIGITAL WORLD: TEACHING AND LEARNING IN THE AGE OF INFORMATION. MAHWAH, NJ: LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES. 291 P.
- TYNER, K. (1999). NEW DIRECTIONS FOR MEDIA EDUCATION IN THE UNITED STATES. PAPER PRESENTED AT THE UNESCO INTERNATIONAL CONFERENCE IN VIENNA.
- TYNER, K. (2000). DIRECTIONS AND CHALLENGES FOR MEDIA EDUCATION. TELEMEDIUM. VOL. 46. N 1. P. 4.
- UNESCO (1964). SCREEN EDUCATION: TEACHING A CRITICAL APPROACH TO CINEMA AND TELEVISION. PARIS: AUTHOR.
- VALLOCHERIE, G.S. & THORN, W.G. (1998). MEDIA LITERACY FOR ADOLESCENTS. IN: REVISTA DE CIENCIA E TECNOLOGIA: INTERNATIONAL CONGRESS ON COMMUNICATION AND EDUCATION/BRAZIL.-SAO PAULO.
- WALSH B. (1998). EXPANDING THE DEFINITION OF MEDIA LITERACY / WWW.SCREEN.COM/MNET/ENG/MED/
- WNET/THIRTEEN (1980). CRITICAL TELEVISION VIEWING: A TRAINING MANUAL FOR TEACHERS TRAINERS. NEW YORK: CAMBRIDGE, 46-49.
- WORSNOP, C.M. (1994). SCREENING IMAGES: IDEAS FOR MEDIA EDUCATION. MISSISSAUGA: WRIGHT COMMUNICATION. 179 P.

16.8. Адреса основных интернетных медиаобразовательных сайтов

Addresses of Internet Sites of Associations & Organizations for Media Education & Media Literacy

(Составитель – А.В.Федоров)

International

Childnet International:

<http://www.childnet-int.org>

Council of Europe / Conseil de l'Europe. Media Division / Division Media. Internet Literacy.

<http://www.humanrights.coe.int/media>

European Association for Audiovisual Media Education:

<http://www.datanet.be/aeema/>

<http://datanet.be/aeema>

<http://ibase330.eunet.be/aeema/aeema/htm>

European Children's Television Center (E.C.T.C.):

<http://www.ectc.com.gr>

European Children's Film Association

<http://www.ecfaweb.org>

European Program in Media, Communication and Cultural Studies

<http://www.mediastudieseurope.net>

International Center of Films for Children and Youth (CIFEJ):

<http://www.odyssee.net/~cifej>

<http://www.cifej.com>

International Association for Media and Communication Research (IAMCR):

<http://www.humfak.auc.dk/iamr>

International Council for Educational Media/Conseil International des Medias Educatifs (ICEM-CIME):

<http://www.icem-cime.org>

International Research Forum on Children and Media (IRFCAM):

<http://www.aba.gov.au/what/research/ifrcam.htm>

Newspaper in Education (NIE):

<http://www.fiej.org/nie>

OCIC – International Catholic Organization for Cinema for Cinema and Audiovisual

<http://www.ocic.org>

SIGNIS: World Catholic Association for Communication

L'Association catholique mondiale por la communication

<http://www.signis.net>

UNDA – International Catholic Association for Media:

<http://catholic.org/orgs/unda-int>

<http://www.unda.org>

The UNESCO International Clearinghouse on Children, Youth and Media:

<http://www.nordicom.gu.se>

World Council on Media Education (WCME):

<http://www.uned.es/convoca/cmeme98>

<http://www.ntedu.org>

Australia

Australian Teachers of Media (ATOM):

<http://www.cinemedia.net/>

Council of Australian Media Education Organisations Inc. (CAMEO):

<http://www.ash.org/au/reachers/tefa/comeo.html>

Young Media Australia

<http://www.youngmedia.org.au>

Austria

Allianz für Medienkompetenz

<http://www.afmk.at>

MEDIENPÄDAGOGIK

<http://www.mediamanual.at>

Belgique

Conseil de l'Éducation aux Médias (CEM):

<http://educaumedia.comu.ucl.ac.be/com/cem.html>

Brazil

CAAP (Media Education):

http://www.geocities.com/media_education_caap

Canada

Association for Media Literacy:

<http://interact.uoregon.edu/MediaLit/>

Barry Duncan: Barry's Bulletin from the Media Awareness Net work:

<http://www.media-awareness.ca/eng/med/class/multilib/>

Canadian Association for Media Education (CAME):

<http://www.mediastudies.com>

Canadian Association of Media Education Organizations (CAMEO):

<http://interact.uoregon.edu/MediaLit/CAMEO/index.html>

Center for Youth and Media Studies (CYMS):

<http://www.fas.umontreal.ca/com/imagination/>

Christopher Worsnop:

<http://www.screen.com/net/eng/speakers/cw/worsnop.htm>

Group de Recherche sur les Jeunes et les Médias (GRJM):

<http://www.fas.umontreal.ca/com/imagination>

Jesuit Communication Project (JCP):

<http://interact.uoregon.edu/MediaLit/JCP/index.html>

Media Awareness Network:

<http://www.media-awareness.ca>

<http://www.reseau-media.ca>

Positive Entertainment Alternative for Children Everywhere (P.E.A.C.E):

<http://www.club-optimiste.qc.ca/trop/trop.html>

China

Research Center for Media and Children

buwei@public3.bta.net.cn

Chili

Media Education

<http://educacion.upa.cl/MPV.htm>

Italy

Associazione italiana per l'educazione ai media e alla comunicazione:

<http://www.medmediaeducation.it>

France

Center de Liaison de L'Enseignement et des Moyens d'Information (CLEMI):

<http://www.cleml.org>

Group de Recherche sur la Relation Enfants/Medias (GRREM):

<http://www.grrem.org>

Germany

GMK (Media Education):

<http://www.gmk.medienpaed.de>

IFAK:

<http://www.hbi-stuttgart.de/ifak>

JFF (Media Education):

<http://www.jff.de>

Kassel University/ Media Education

<http://www.medienpaed-kassel.de>

<http://www.kinderfernsehforschung.de>

Media Work:

<http://195.37.181.70/nubb/english.htm>

MPFS:

<http://www.mpfs.de>

PROMT:

<http://195.37.181.70/nubb/english.htm>

Hungary

Hungarian Moving Image and Media Education Association:

<http://c3.hu/~mediaokt/angol.htm>

India

Resource Center for Media Education and Research

kevalkumar@hotmail.com

Unit for Media and Communications, Tata Institute of Social Sciences, Deonar,
Bombay

<http://members.tripod.com/~kpjayasankar/Home.htm>

New Zealand

National Association of Media Education (NAME)

<http://www.pakuranga.school.nz/NAME>

Norway

National Association for Media Education (LMU):

<http://skolenettet.nls.no/dok/sn/fag/kunst/falleskunst/lag/medie/medie01.html>

Russia

Russian Association for Film & Media Education:

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

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

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

ICOS UNESCO 'Information for All':

<http://www.ifap.ru>

YNPRESS Agency (Agency of Young People, Children & Press):

<http://www.ynpress.ru>

Media Education Laboratory of Russian Academy of Education:

<http://www.mediaeducation.ru>

Research Group "School Media Library" («Школьная медиатека»)

<http://www.ioso.ru/scmedia>

"Media Library" of School Sector (Медиатека «Школьного сектора»)

<http://school-sector.relarn.ru/efim/mainframe.html>

Media Center Journal (Интернетный журнал «Медиацентр»)

<http://edu.km.ru/mcenter>

Spain

Grupo Comunicar

<http://www.grupo-comunicar.com>

<http://www.comunicar.es.org>

Sweden

Film Education

<http://www.filmpedagogik.nu>

Media Education

<http://www.mediapedagogik.nu>

Switzerland

TECFA (Educational Technology Unit)

http://tecfa.unige.ch/perso/resin/newsletter/TecfaNewsletter_oct.pdf

Media Education:

<http://www.medienpaed.com>

<http://www.medien-schule.ch>

<http://www.sjw.ch>

<http://www.geneve.ch/dip/audiovisuel>

Hart, A. & Suss, D.(Editors) Media Education in 12 European Countries a Comparative Study of Teaching Media in Mother Tongue Education in Secondary Schools; Swiss Federal Institute of Technology, 2002.

<http://e-collection.ethbib.ethz.ch/show?type=bericht&nr=246>

Ukraine

Institute of Media Ecology

<http://www.franco.lviv.ua/mediaeco>

United Kingdom

British Film Institute:

<http://www.bfi.org.uk>

British Film Institute & British Media Educators:

<http://www.mediaed.org.uk>

Center for the Study of Children, Youth and Media
(Institute of Education, University of London):

<http://www.ccsoline.org.uk/mediacentre/home.html>

Media Education Centre (MEC):

<http://www.soton.ac.uk/~mec/>

Media Education Wales:

<http://www.mairtom.demon.co.uk/mediaed>

Media Education:

www.ruralmedia.co.uk

Press Wise Trust

<http://www.presswise.org.uk>

USA

Alliance for a Media Literate America

<http://www.AMLAinfo.org>

Catholic Communications Campaign:

<http://www.nccbuscc.org>

Center for Media Education (CME):

<http://epn.org/cme>

<http://www.cme.org>

Center for Media Literacy:

<http://www.medialit.org>

Citizens for Media Literacy:

<http://www.main.nc.us/cml>

Kidsnet:

<http://kidsnet.org>

Media Education Foundation:

<http://www.igc.org/mef/enter.html>

Media Literacy Online Project:

<http://interact.uoregon.edu/MediaLit/HomePage>

Media Literacy:

<http://www.medialiteracy.com>

<http://www.medialiteracy.org>

www.medialiteracy.net

<http://www.ci.appstate.edu/programs/edmedia/medialit>

<http://sirius.com/~medialit/warwick.htm>

<http://med.sc.edu:81/medialit>

<http://www.tea.state.tx.us/teks/>

Media Literacy Project:

<http://www.babson.edu/medialiteracyproject/>

Media Studies:

<http://www.mediastudies.com>

National Telemedia Council:

<http://danenet.wicip.org/ntc>

New Mexico Media Literacy Project:

<http://www.nmmlp.org>

Partnership for Media Education:

<http://www.nmec.org>

P.S. Автор благодарит за поддержку его исследовательских проектов, приглашения на научные конференции, консультации и ценные советы, оказанные ему во время написания этой книги, **научные фонды:** РГНФ (Российский гуманитарный научный фонд), Грантовый Центр фундаментальных исследований в области гуманитарных наук Министерства образования Российской Федерации, *Open Society Institute (USA)*, *The MacArthur Foundation (USA)*, *DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst, Deutschland)*, *Swiss National Science Foundation (Switzerland)*, *Foundation 'Maison des science de l'homme' (France)*, **Совет Европы** (*Council of Europe / Conseil de l'Europe. Media Division / Division Media*), **ЮНЕСКО** (*UNESCO*), **международные и национальные организации медиаобразования и медиаисследований:** *European Association for Audiovisual Media Education*, *European Children's Television Center (E.C.T.C.)*, *International Center of Films for Children and Youth (CIFEJ)*, *International Council for Educational Media/Conseil International des Medias Educatifs (ICEM-CIME)*, *International Research Forum on Children and Media (IRFCAM)*, *World Catholic Association for Communication /L'Association catholique mondiale por la communication (SIGNIS)*, *The UNESCO International Clearinghouse on Children, Youth and Media*, *World Council on Media Education (WCME)*, *Conseil de l'Education aux Medias (CEM, Belgique)*, *Center de Liaison de L'Enseignement et des Moyens d'Information (CLEMI, France)*, *Group de recherche sur la relation Enfants/Medias (GRREM, France)*, *Norwegian National Association for Media Education (LMU)*, *British Film Institute*, *Center for the Study of Children, Youth and Media (Institute of Education, University of London)*, *Media Education Centre (MEC, England)*, **своих зарубежных коллег:** *Susanne Krucsay (Austria)*, *Marcelle Collin, Didier Schretter (Belgium)*, *Ismar de Oliveira Soares (Brazil)*, *Barry Duncan, Herve' Fischer, Christopher Worsnop (Canada)*, *Elisabeth Auclair, Evelyne Bevort, Isabelle Breda, Sonia Colpart, Jacques Gonnet, Guy Hennebelle (France)*, *Ben Bachmair (Germany)*, *Roberto Giannatelli (Italy)*, *Trygve Panhoff (Norway)*, *Cecilia von Feilitzen (Sweden)*, *Maurice Bettex, Daniel Peraya (Switzerland)* *Cary Bazalgette, Andrew Hart (UK)*, *David Considine, Richard Cornell, Robert Kubey, Katleen Tyner (U.S.)* и многих других.

Свои замечания и вопросы по поводу содержания данной книги посылайте по адресу:

Федоров Александр Викторович, e-mail: [fedor\(a\)pbox.ttn.ru](mailto:fedor(a)pbox.ttn.ru)

Коротко об авторе

Федоров Александр Викторович (родился 4 ноября 1954). Окончил киноведческий факультет ВГИКа (1983), аспирантуру (1986) и докторантуру (1993) Института художественного образования Российской Академии образования (Москва). Доктор педагогических наук (1993): защитил диссертацию по медиаобразованию в высшей школе. Профессор (1994). Президент Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России (с 2003). Главный редактор российского журнала «Медиаобразование» (с 2005). Член Союза кинематографистов России (с 1984), IRFCAM (Международного форума исследователей в области медиа, Сидней, Австралия), Международной палаты ЮНЕСКО «Дети, Молодежь и Медиа» (UNESCO International Clearinghouse on Children, Youth and Media), ФИПРЕССИ (FIPRESCI) и CIFEJ (Международного центра фильмов для детей и молодежи, Монреаль, Канада). Лауреат премии Союза кинематографистов по кинокритике и киноведению (1983) и премии Гильдии киноведов и кинокритиков России (2002). Лауреат научно-исследовательских грантов по гуманитарным наукам (по темам медиа и медиаобразования): Президентской программы «Поддержка ведущих научных школ Российской Федерации» (2003-2005), Российского гуманитарного научного фонда (1999-2000 и 2001-2003, 2004-2005), Программы Президента Российской Федерации в области культуры и искусства (2001), Министерства образования России (1997-2000), Программы «Университеты России» (2002-2003), Программы МИОН – Межрегиональные исследования в общественных науках (2004), Института «Открытое общество» - по различным направлениям исследований в области гуманитарных наук (1997-2002), американских фондов МакАртуров (The John and Catherine MacArthur Foundation 1997, 2003-2004) и Bureau of Educational and Cultural Affairs of the U.S. Department of State (2003), ECA Alumni Grant (2004), немецкого фонда DAAD (2000), Швейцарского научного фонда (2000), Фонда поддержки научных исследований Франции Maison des Sciences de l'Homme (MSH, Paris, France, 2002).

Работал в прессе, преподавал в школе, в Российском Новом университете (РОСНОУ). был членом редколлегии журнала «Экран» (Москва). С 1987 года заведует кафедрой социокультурного развития личности ТГПИ, читает курсы по медиаобразованию (в том числе в рамках вузовской специализации «Медиаобразование», государственный номер регистрации 03.13.30), руководит аспирантами по тематике медиаобразования.

Автор нескольких книг по проблемам российского и зарубежного киноискусства, теории, истории и методике медиаобразования. Публикуется с 1978 года (свыше 300 статей в российских и зарубежных журналах). Печатался в научных сборниках, в журналах «Alma Mater: Вестник высшей школы», «Вестник Российского гуманитарного научного фонда», «Высшее образование в России», «Искусство и образование», «Педагогика», «Человек», «США и Канада: экономика, политика, культура», «Мониторинг», «Специалист», «Школьные технологии», «Вестник института Кеннана в России», «Мнения»,

«Экран», «Искусство кино», «Кинемеханик», «Видео-Асс Премьер», «Видео-Асс экспресс», «Видеомагазин», «Про кино», «Встреча», «Total DVD» (Москва), «Новини киноэкрана», «Кіно-Коло» (Украина), «Кино» (Литва), «Audience» (США), «Cineaste» (США), «Film Threat» (США), «Canadian Journal of Communication» (Канада), «Cinemaction», «Panoramiques» (Франция), «Educommunication» (Бельгия), «International Research Forum on Children and Media» (Австралия), «Media i Skolen», «Tilt» (Норвегия), «MERZ: Medien + Merziehung» (Германия), и др.; в газетах "Арт-фонарь", "Культура", "Наше время", "Неделя", "Новая городская газета", "Учительская газета", "Экран и сцена", "СК-Новости", «Литературная газета», «Первое сентября» и др.

Неоднократно участвовал в работе зарубежных международных фестивалей и международных научных конференций по проблемам медиаобразования (Оберхаузен-1994, Женева-1996, 2000; Париж, ЮНЕСКО-1997, Монреаль-1997, 2003, Сан-Паулу-1998, Вена, ЮНЕСКО-1999, Салоники-1999, 2001, Торонто-2000, Лондон-2002, Балтимор, 2003 и др.). Занимался научно-исследовательской работой в области медиакультуры и медиаобразования в Центральном-Европейском (Будапешт, 1998) и Кассельском (Кассель, 2000) университетах, в Центрах медиаобразования Министерств образования Бельгии (Брюссель, 2001) и Франции (CLEMI, Париж, 2002), в Институте Кеннана (Вашингтон, 2003). Выступал с докладом на слушаниях Совета Европы по вопросам Интернет и медиаобразования (Страсбург, 2002).

Библиография (книги А.В.Федорова):

- Fedorov, A. *On Media Education*. Moscow: ICOS UNESCO 'Information for All', 2008. 156 p.
- Федоров А.В. *Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза*. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
- Федоров А.В. *Медиаобразование: социологические опросы*. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 228 с.
- Федоров А.В. и др. *Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика*. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. CD. 1400 с.
- Федоров А.В. *Медиаобразование будущих педагогов*. Таганрог: Кучма, 2005. 314 с.
- Федоров А.В., Новикова А.А. *Медиаобразование в ведущих странах Запада*. Таганрог: Кучма, 2005. 270 с.
- Федоров А.В. *Медиаобразование и медиаграмотность*. Учебное пособие для вузов. Таганрог: Кучма, 2004. 340 с.
- Федоров А.В. *Медиаобразование в зарубежных странах*. Таганрог: Кучма, 2003. 238 с. ISBN 5-901625-08-0.
- Федоров А.В., Чельшева И.В. *Медиаобразование в России: Краткая история развития*. Таганрог: Познание, 2002. 266 с.
- Федоров А.В. *Медиаобразование: история, теория и методика*. Ростов: ЦВВР, 2001. 708 с.
- Федоров А.В. «За» и «против»: *Кино и школа*. М., 1987.
- Федоров А.В. *Трудно быть молодым: Кино и школа*. М., 1989.
- <http://www.edu.of.ru/mediaeducation>
- <http://www.ifap.ru>
- <http://www.mediaeducation.boom.ru>
- <http://www.medialiteracy.boom.ru>
- <http://www.mediaeducation.ru/publ/fedorov.shtml>
- <http://mediareview.by.ru>
- <http://www.auditorium.ru> (поиск статей и книг по медиаобразованию в разделе "Библиотека" по ключевому слову - медиаобразование).