

**А.В.Федоров, А.А.Новикова**

**МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ  
В ВЕДУЩИХ СТРАНАХ ЗАПАДА**

**Федоров А.В. , Новикова А.А.**

**Медиаобразование в ведущих странах Запада. Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. 270 с.**

В монографии рассматриваются вопросы истории, теории и методики медиаобразования (то есть образования на материале средств массовой коммуникации – телевидения, прессы, радио, кинематографа, видео, Интернета и т.д.), медиаграмотности, медиапедагогике в ведущих странах Запада. Дается характеристика известных образовательных концепций лидеров зарубежного медиаобразования, анализируется практический опыт ведения медиаобразовательных курсов для школьников и студентов в США, Канаде, Австралии, Великобритании, Германии, Франции и др. странах.

В приложении содержатся: словарь медиаобразовательных терминов; списки книг, брошюр и статей, учебных программ, диссертаций, интернетных сайтов по проблемам медиаобразования, медиапедагогике, медиаграмотности в ведущих странах Запада.

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 и науки Российской Федерации.

**ISBN 5-98517-006-3**

**Fedorov, Alexander, Novikova, Anastasia. Media Education in the Leading Western Countries. Taganrog, 2005, 270 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/literacy for students. The monograph includes the list of media education literature & web addresses of the associations & organizations for media education.

**Данная монография написана при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ). Проект N 04-06-00038a «Сравнительный анализ развития медиаобразования в ведущих странах Запада». Руководитель проекта - президент Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России, доктор педагогических наук, профессор А.В.Федоров.**

**Рецензенты:**

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

*А.П.Короченский, доктор филологических наук, профессор,*

*Л.В.Усенко, доктор искусствоведения, профессор*

© Федоров А.В., Новикова А.А. Alexander Fedorov, Anastasia Novikova, 2005.

## **ОГЛАВЛЕНИЕ**

	<b>Введение: Медиаобразование в контексте «диалога культур» и глобализации</b>	4
<b>1</b>	<b>Медиаобразование: цели, задачи, базовая терминология, мнения экспертов</b>	21
<b>2</b>	<b>Ключевые теории медиаобразования в зарубежных странах</b>	41
<b>3</b>	<b>Базовые медиаобразовательные модели в ведущих странах Запада</b>	72
<b>4</b>	<b>Основные этапы истории развития медиаобразования в западных странах</b>	87
<b>4.1</b>	<b>Становление медиаобразования в зарубежных странах в 20-х – 40-х годах XX века</b>	87
<b>4.2</b>	<b>Доминанта «художественной концепции» в западном медиаобразовании в 50-х – 60-х годах XX века</b>	89
<b>4.3</b>	<b>Основные тенденции развития медиаобразования на Западе в 70-х – 80-х годах XX века</b>	97
<b>4.4</b>	<b>Поиски новых ориентиров в западном медиаобразовании (90-е годы XX века – начало XXI века)</b>	109
<b>5</b>	<b>Методика медиаобразования в зарубежных странах</b>	142
<b>6</b>	<b>Кто есть кто в зарубежном медиаобразовании: краткие биографии ведущих медиапедагогов</b>	172
<b>7</b>	<b>Международные конференции по медиаобразованию</b>	191
<b>8</b>	<b>Заключение</b>	214
<b>9</b>	<b>Приложения</b>	217
<b>9.1</b>	<b>Словарь основных медиаобразовательных терминов</b>	
<b>9.2</b>	<b>Варианты тестов, проблемных вопросов и заданий, наиболее часто используемых зарубежными педагогами на занятиях медиаобразовательного цикла</b>	
<b>9.3</b>	<b>Медиаобразование будущих профессионалов: от Европы до Америки</b>	
<b>9.4</b>	<b>Анкета для экспертов «Медиаобразование и медиаграмотность»</b>	
<b>9.5</b>	<b>Программа учебного спецкурса «Медиаобразование в западных странах»</b>	
<b>9.6</b>	<b>Список книг, брошюр, диссертаций и статей по проблемам медиаобразования в зарубежных странах, опубликованных российскими авторами</b>	
<b>9.7</b>	<b>Краткий список книг, брошюр и статей по проблемам медиаобразования, опубликованных западными авторами</b>	
<b>9.8</b>	<b>Адреса основных интернетных медиаобразовательных сайтов в Западных странах</b>	

## ***Введение: Медиаобразование в контексте «диалога культур» и глобализации***

Современный мир трудно представить без медиа - средств массовой коммуникации (традиционно сюда принято включать печать, прессу, телевидение, кинематограф, радио, звукозапись и систему Интернет). Особую значимость в жизни человечества медиа приобрели за последние полвека. Медиа сегодня – одна из важнейших сфер в жизни людей всей планеты. Американские социологи подсчитали, что в среднем «цивилизованный человек», проживший до 75 лет, располагает примерно 50 годами активной, лишенной сна деятельности. И ровно девять лет из них он тратит на то, чтобы... смотреть телевизор [Kubey, 1998, p.67]. 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 видеомаягнитофону 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) [Dorr, 2001, p.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.

По мнению известных американских медиапедагогов/исследователей Д.Консидайна и Э.Хэйли медийные влияния можно классифицировать на физические, эмоциональные, социальные (включая моральные, религиозные, эстетические/художественные и др.), политические и экологические [Considine & Haley, 1999, pp.39-40]. При этом «медиа - не невидимые трубопроводы для информации, они формируют содержание определенными, репрезентативными способами; они - не «окна в мир», но тщательно сконструированные произведения» [Tyner, 1998, p.115].

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» (media education), призванное помочь школьникам и студентам лучше адаптироваться в мире медиакультуры, освоить язык средств массовой информации, уметь анализировать медиатексты и т.д. Так, в канадской провинции Онтарио с 1987 года медиаобразование стало обязательным компонентом обучения в 5000 средних школах с 7 по 12 классы. В 90-х годах XX века медиаобразование было внедрено в школьное обучение всех провинций Канады. В Австралии медиаобразование имеет аналогичный статус с 1990 года (обязательное медиаобразование школьников на протяжении всех двенадцати лет обучения). Медиаобразование интегрировано в уроки родного языка в современных школах Великобритании, где, к примеру, 25000 старшеклассников и 8000 студентов университетов ежегодно выбирают курс медиа для сдачи итоговых

экзаменов [Kubey, 1998, p.58]. Кстати, интенсивному развитию медиаобразования во многих странах способствовала экспансия американских средств массовой коммуникации: многие европейские медиапедагоги пытались и пытаются развивать критическое мышление учащихся, чтобы помочь им противостоять воздействию заокеанской массовой культуры.

В резолюции Совета Европы справедливо отмечается, что «можно обнаружить достаточно примеров, когда свободные и независимые медиа являются реальной силой в продвижении демократического изменений, в то время как в руках тоталитарных сил они могут стать средствами для подстрекательства этнической ненависти и внушения негативных стереотипов. Есть также доказательства тесной связи между увеличением насилия в обществе и изображением насилия телевидением, интернетом или компьютерными играми [Council of Europe, 2000].

Отсюда понятно, что в последние время все больше медиапедагогов и ученых обращает внимание на насущную необходимость этической составляющей медиаобразования, связанной с гуманистическими и демократическими ценностями. В самом деле, в «контексте терроризма и войн двадцать первого столетия медиаобразование молодежи кажется далеко не лишним. Более того, оно становится настоятельным требованием, если мы хотим жить в демократическом обществе» [McMahon, 2003, p.3].

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» [UNESCO, 2002].

Необходимость развития медиаобразования не раз подчеркивалась и знаменитым теоретиком и исследователем в области медиа Дж.Гербнером (George Gerbner), который выделял прежде всего ориентацию на критическое отношение к медиатекстам [Gerbner, 1999, p.19].

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)» [Dorr, 2001, p.9494].

Полученная в результате медиаобразования медиаграмотность предполагает понимание процесса массовой коммуникации и воздействия медиа на индивидуумы и общество; разнообразных стратегий обсуждения медиатекстов (которое обеспечивается знанием современной культуры, моральных обязательств практиков медиа и т.д.). 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 [Aufderheide, 1993, p.1; Dorr, 2001, p.9494].

Медиаграмотность требует развития следующих умений: способности и готовности делать усилие, чтобы воспринимать, понять содержание медиатекста, степень их влияния, отфильтровывать шум; способности различать эмоциональную и аргументированную реакцию в процессе восприятия, чтобы затем соответственно действовать; способности предсказания сюжетных ходов в медийном содержании; определения условностей жанра и его синтеза; критического размышления о медиатекстах (независимо от значимости их источников); специфического языка различных медиа, понимания их влияния, независимо от сложности медиатекста ... Медиаграмотность развивается постоянно, и это многомерный процесс. Цель развития медиаграмотности состоит в том, чтобы обеспечить людей знаниями, необходимыми для их собственных трактовок содержания медиа» [Baran, 2002, p.61].

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

Медиаобразование можно разделить на следующие основные направления: 1)медиаобразование будущих профессионалов – журналистов (пресса, радио, телевидение, интернет, реклама), кинематографистов, редакторов, продюсеров и др.; 2)медиаобразование будущих педагогов в университетах, педагогических институтах, в процессе повышения квалификации преподавателей вузов и школ на курсах по медиакультуре; 3)медиаобразование как часть общего образования школьников и студентов, обучающихся в обычных школах, средних специальных учебных заведениях, вузах, которое, в свою очередь, может быть интегрированным с традиционными дисциплинами или автономным (специальным, факультативным, кружковым и т.д.); 4)медиаобразование в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах (домах

культуры, центрах внешкольной работы, эстетического и художественного воспитания, в клубах по месту жительства и т.д.); 5) дистанционное медиаобразование школьников, студентов и взрослых с помощью телевидения, радио, системы Интернет (здесь огромную роль играет медиакритика); б) самостоятельное/непрерывное медиаобразование (которое теоретически может осуществляться в течение всей жизни человека) [Пензин, 1987; Усов, 1989; Шариков, 1990; Спичкин, 1999; Федоров, 2001; Хилько, 2001; Баранов, 2002; Короченский, 2003 и др.].

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, рекламы, 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 вовлечение в творческую деятельность, восприятие, интерпретацию и анализ структуры медиатекста, усвоение знаний о медиакультуре. При этом медиаобразование, сочетая в себе лекционные и практические занятия, представляет собой своеобразное включение учащихся в процесс создания произведений медиакультуры, то есть погружает аудиторию во внутреннюю лабораторию основных медиапрофессий, что возможно как в автономном варианте, так и в процессе интеграции в традиционные учебные предметы. Для того чтобы быть медиаграмотным, надо изучать не только то, как сконструированы те или иные медиатексты, но также и то, как эти тексты выражают различные политические, идеологические, экономические, социокультурные, этические интересы в том или ином контексте.

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 [Библер, 1991, с.289], культура – это изобретение «мира впервые». Культура – в своих произведениях – позволяет нам – автору и

читателю – как бы заново породить мир» [Библер, 1991, с.290]. При этом «каждый индивид есть – потенциально – целостная, способная бесконечно развивать себя, культура» [Библер, 1991, с.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» [Библер, 1991, с.296].

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

М.М.Бахтин пришел к теории «диалога культур» через анализ проблемы «другого». Так, по его мнению, автор произведения (говоря современным языком, – автор медиатекста) «должен стать другим по отношению к себе самому, взглянуть на себя глазами другого» [Бахтин, 1994, с.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» [Бахтин, 1994, с.99]. При этом «положительно значимым в своей сплошной данности мир становится для меня лишь как окружение другого. Все ценностно завершающие определения и характеристики мира в искусстве и эстетизированной философии ценностно ориентированы в *другом* – герое его. Этот мир, эта природа, эта определенная история, эта определенная культура, это исторически определенное мировоззрение как положительно ценностно утверждаемые помимо смысла, собираемые и завершаемые памятью вечной суть мир, природа, история, культура человека-другого. Все характеристики и определения наличного бытия, приводящие его в драматическое движение, от наивного антропоморфизма мифа (космогония, теогония) до приемов современного искусства и категорий эстетизирующей интуитивной философии: начало и



конец, рождение – уничтожение, бытие – становление, жизнь и проч. - горят заемным ценностным светом *другости*. (...) Из сказанного следует, что душа и все формы эстетического воплощения внутренней жизни (ритм) и формы данного мира, эстетически соотнесенной с душой, принципиально не могут быть формами чистого самовыражения, выражения *себя* и *своего*, но являются формами отношения к *другому* и к его самовыражению» [Бахтин, 1994, с.195].

Эти мысли М.М.Бахтин продуктивно развивал во многих своих работах. К примеру, в статье «Проблема автора» он утверждал, 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 завершенный 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*» [Бахтин, 1994, с.238].

Известно, что М.М.Бахтин большую часть своей жизни прожил в тоталитарном обществе, которое всевозможными средствами и методами ограничивало и строго дозировало любую информацию. Особенно, если эта информация исходила от *других* стран, мировоззрений, культур, отдельных выдающихся личностей (кстати, тому прямое свидетельство и то, что немалое число философских, культурологических, искусствоведческих работ самого М.М.Бахтина так и не были опубликованы при его жизни). Следовательно, и его теория «диалога культур» трактовалась официальными отечественными идеологами тех времен в усеченном или искаженном виде. М.М.Бахтину (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 (1918-2000) принадлежит ныне широко известный тезис, что на рубеже XX и XXI веков обозначилось отчетливое «смещение

эпицентра всего человеческого бытия – к полюсу культуры» [Библер, 1991, с.3]. В связи с этим В.С.Библер отмечал существенное отличие так называемого Нового времени от прошлых веков развития человеческой цивилизации: «Диалог различных разумов осуществляется в Новое время в форме диалога нововременного разума с самим собой (разум, рассудок, - интуиция, - здравый смысл...), а другие формы разумения выпрямлялись и вытягивались в линию восходящего познания. Но с другой стороны, именно в форме «Познающего разума» (в форме внутреннего микродиалога) только и возможна решающая трансформация в разум диалогический, в разум культуры» [Библер, 1991, с.8]. Отсюда понятна необходимость перехода от философской логики «наукоучения», характерной для «разума познающего» (XVII–XIX веков), - к разуму, стремящемуся понять культуру [Библер, 1991, с.11].

Вместе с тем, как и сотни лет назад, «на вершинах современного сознания вновь возникают вопросы («А так ли это?», «Как это возможно?») по отношению к пространству-времени, протяженности, неделимости, по отношению к самому бытию человека. ... В плане построения учебного курса это, в частности, означает, что учебный предмет должен быть представлен одновременно как развитая, многократно разветвленная система понятий (конкретность) и как одно сжатое, исходное и конечное понятие, чреватое новым, все преобразующим развитием (точка преобразования коренных понятий» [Библер, 1993, с.18].

Следуя идеям М.М.Бахтина, В.С.Библер резонно утверждал, что «разум культуры актуализируется именно как разум общения (диалога) логик, общения (диалога) культур» [Библер, 1991, с.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» [Библер, 1991, с.261]. С этим нельзя не согласиться, – к примеру, даже самый неразвитый подросток все равно находится сейчас в том или ином культурном поле. А мир современного школьника, его увлечения сегодня во многом связаны с медиакультурой, будь это видео, DVD, компьютерные игры, телешоу, интернетные «чаты» и пр. Не задумываясь, не анализируя, такой подросток все равно впитывает некую «культурообразную» информацию, «читает» медиатексты, вступает в диалог с медиа и со своими сверстниками...

О тесной связи медиаобразования с процессом диалога культур пишут и западные исследователи, утверждающие, к примеру, что «медиаобразование/медиаграмотность должны привести к перераспределению политической и социальной власти. Творческий и критический диалог, размышление, участие и действие включены в процесс изучения и практики, что должно дать всем группам и индивидам в обществе право на самовыражение, развитие и свободу, независимо от возраста, пола, социально-

экономических условий, культуры, языка и религии. Поэтому некоторые авторы говорят о медиаобразовании как целостной философии и бесконечном процессе» [Feilitzen, 1999, p.25].

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

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

Между тем, «только когда разбужена, развита, культурна исходная речевая восприимчивость к иноязычию и инокультурности, только тогда *культуры* различных исторических периодов и диалог между ними смогут быть действительно культурно освоены, осмысленны, творчески восприняты человеком, *мыслящем на родном языке*» [Библер, 1993, с.68].

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

В настоящее время учеными отмечаются следующие глобальные социокультурные процессы: 1)рост числа транснациональных корпораций во всех сферах жизни, увеличение торговли и движения капитала (так, с 1950 по 2001 год объем мирового экспорта вырос в 20 раз. К 2001 году мировая торговля составила одну четвертую часть всех товаров и услуг, произведенных в мире [<http://encarta.msn.com/encyclopedia>]; 2)жесткая медиаэкспансия со стороны наиболее развитых стран мира, «грубо вторгающаяся в более или менее самодостаточную, а порой и самоизолированную интеллектуальную и гуманитарную культуру народов «незападной» ориентации» [Флиер, 2003,

с.160]. При этом глобализация вовсе не является сверхновым явлением, предсказанным М.Маклюэном: еще завоеватели Древнего мира вполне успешно «дарили» покоренным нациям свое государственное устройство, культуру, религию, язык и т.д.

Итак, возникает так называемое «глобальное общество», в котором события экономической, культурной, политической и экологической жизни одной страны в короткие сроки приобретают значимость для людей/народов, живущих в других странах мира. Бесспорно, глобализация мировой экономики и информационно-образовательного поля (включая создание открытых мировых образовательных сетей, преодолевающих политические, административные, национальные, расовые, религиозные границы) может существенно помочь позитивному синтезу социумов разных стран (что, к примеру, при всех возникающих противоречиях и происходит внутри Европейского Союза). Однако на деле, глобализация нередко проходит под знаком доминирования богатых и сильных стран «золотого миллиарда» (Северная Америка, Европейский Союз, Япония). Менее развитые в экономическом плане государства все чаще оказываются в роли «сырьевого ресурса». Отсюда и возникновение мощного и агрессивного ответного противодействия «антиглобалистов» (среда которых в наиболее радикальном случае включает и террористов), которое подпитывается поляризацией социальных, расовых и конфессиональных групп. Антиглобалисты «не хотят быть просто «трудовыми ресурсами» или «человеческим материалом». Они не желают, чтобы представители «цивилизованного» мира навязывали свою волю большинству человечества» [Кагарлицкий, 2001, с.105]. Вот почему ряд ученых определяет сегодня глобализацию как общемировую экономическую, образовательную информационную и культурную тенденцию, нивелирующую национальную самобытность исторических культур народов мира, отвечающую интересам крупных монополий и экономически сильных стран, прежде всего - США [Панарин, 2001, с.166-190; Стрелкова, 2001, с.226-240; Spring, 2001, p.19].

На отрицательные стороны глобализации обращает наше внимание и резолюция Совета Европы о медиаобразовании: «Глобализация и взаимопроникновение медиа наряду со всеми огромными возможностями, которые они предлагают, также приводят к новым проблемам: перенасыщенность информацией; унификация, вызванная медийным господством одного языка и одной культуры, увеличивающаяся коммерциализация. Есть также серьезный риск новой формы социальной изоляции тех, кто не может пользоваться медиа и/или неспособны оценить его содержание критически» [Council of Europe, 2000].

Как верно заметил Э.Харт (A.Hart), оптимисты видят в глобализации эффективные «возможности для развития более открытого общества, более информированных граждан, более динамичной и инновационной культуры» [Hart, 1998, p.6]. В этом контексте весьма продуктивной представляется нам мысль В.С.Библера о том, что во второй половине XX века (а тем паче – в начале XXI) «в процессе (и особенно – в перспективах) так называемой

«научно-технической революции» активной формой деятельности людей (...) всё более отчетливо становится не деятельность в мегаколлективах (...), но деятельность в *малых творческих группах*» [Библер, 1991, с.274]. В самом деле, новые информационные технологии (прежде всего - в сфере медиа) 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, по 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.

Правда, «полностью реализованное глобальное общество – это общество, в котором географические барьеры и политические границы ни от чего не ограждают» [Девятко, 2001, с.11, Scholte, 2000, p.8]. Такого рода «идеальный тип» современной глобализации включает следующие основные компоненты [Покровский, 2001, с.50-51; Lie, 1997, pp.142-143; Yeates, 2001, p.5; Ben-Rafael, Sternberg, 2001, pp.16-17]:

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

При этом одним из главных проводников глобализации, бесспорно, являются медиа [Scholte, 2000, p.86]. К примеру, в 1980 году количество пользователей системы Интернет было равно нулю, а к 2005 году число их обладателей достигло 700 миллионов (из них 160 миллионов в США и 18 миллионов в России). Аналогичная картина глобализации влияния наблюдается и со «старыми» медиа во всем мире: 75 миллионов телезрителей в 1956 году и 2 миллиарда - в 2005, 57 миллионов радиослушателей в середине 30-х годов XX века и 2,5 миллиарда - в начале XXI века.

Бесспорно, большинство населения планеты предпочитает медиатексты на родном языке [Lee, 2000, p.188], однако очень часто эта весьма популярная продукция (к примеру, на русском языке и с русской «командой») практически является лицензионной адаптацией оригинальных англоязычных или франкофонных программ («Последний герой», «Форд Байар», «Кто хочет стать

миллионером?», «Фабрика звезд», «Поле чудес» и др.). Поэтому трудно согласиться с мнением П.Ли [Lee, 2000, p.188], который утверждает, что в силу предпочтений зрителями «национальной» продукции глобальное телевидение, якобы, оказывает слабое влияние на их мировоззрение. Просто глобальное телевидение (как, впрочем, и радио, реклама и т.д.) приходит к аудитории в национальной упаковке...

Конечно, роль США в современных процессах глобализации велика, однако, как верно подмечает А.Я.Флиер, «складывается впечатление, что некоторые политически и идеологически ангажированные деятели культуры в России, оправдывая собственную профессиональную неконкурентоспособность, искусственно формируют образ Америки-монстра, подавляющего национальное своеобразие культур других народов» [Флиер, 2003, с.161].

Увы, скорее всего, еще долго будет популярно мнение, что «мы самодостаточны, и что Россия может развиваться своим особым путем. Но это – разговоры прошлого дня» [Шапиро, 2001, с.214]. Хотя, несомненно, Россия, как и любое государство с многовековой историей, имеет своеобразный путь развития. Н.Е.Покровский, например, справедливо называет данное своеобразие стабильностью кризиса, так как экономический уклад, сформировавшийся в течение 90-х годов XX века, совмещает в себе самые различные и, казалось бы, несовместимые «фрагменты»: технологически передовой постиндустриализм и квазирынки, возродившуюся архаику и натуральный обмен, криминальную экономику, подневольный труд, индустриализацию, постиндустриализацию и деиндустриализацию. Причем, это не переходная многоукладность, а именно стабильный новый уклад с так называемой манипулятивной демократией, то есть использованием «внешней формы демократического процесса для сокрытия глубоко недемократической и даже антидемократической его сути» [Покровский, 2001, с.43].

Мы согласны с тем, что современное «глобализированное население России» - качественно новая общность, которую можно попытаться смоделировать следующим образом: ориентированность на материальное потребление, пусть даже самого низкого уровня; постоянное сужение поля социального интереса; необычайная пластичность, способность адаптироваться к любым социальным изменениям; виртуализация (внешнее проявление этого – подчиненность масс-медийным сообщениям; снятие любых нравственных вопросов; преклонение перед любой властью, даже в ситуации относительной свободы выбора; культурная нетребовательность [Покровский, 2001, с.45-46].

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

с.19].

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

Известно, что в эпоху глобализации взгляд людей на образование становится всё более прагматичным. Например, высшее образование в русле «глобальных ценностных ориентаций» уже не служит источником распространения фундаментальных научных ценностей. «Клиенты» высшего образования прежде всего ценят его: доступность и удобство потребления «товара» - конкретных знаний и умений (consumer satisfaction), то есть сокращение усилий для получения нужного результата; экономическую усредненность и эффективность; броскость и функциональность упаковки (CD-ROMной, интернетной и т.д.) учебных программ; мобильность перехода/обмена студентов/преподавателей/исследователей разных вузов/стран; последующую максимальную коммерческую реализуемость, «конвертируемость» полученных/преподаваемых знаний и умений [Покровский, 2001, с.55; Stromquist, Monkman, 2000, pp.14-15; Gibbons, 1998, pp.70-72; Burbules, Torres, 2000].

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

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

Исходя из множества перечисленных выше проблем и факторов, настоятельная необходимость интенсивного развития медиаобразования и изучения зарубежного медиапедагогического опыта представляется очевидной.

Итак, возникает противоречие, сложившееся между необходимостью сравнительного анализа наиболее характерных тенденций медиаобразования в

ведущих странах Запада и относительно слабой базой фундаментальных исследований на эту тему (среди немногих отечественных работ этого плана можно выделить труды А.В.Шарикова, А.В.Спичкина и др.). Западные страны в последние годы активно развивали медиаобразовательные программы на уровне средней и высшей школы. При этом заметно все возрастающее влияние трудов англоязычных медиапедагогов (Cary Bazalgette, David Buckingham, Andrew Hart, Len Masterman, Arthur Silverblatt, Kathleen Tyner и др.) на общую ситуацию медиаобразования в мире. В 90-х годах это влияние стало ощутимым и в России, где ранее (в основном в силу политических причин) медиаобразование развивалось довольно изолировано.

Обращаясь к западным исследованиям в области медиаобразования, можно выделить, например, работу Б.Туфте «Медиаобразование в Европе» [Tuftte, 1999], где сделан краткий обзор основных медиаобразовательных тенденций. Попытки отразить западный опыт медиаобразования были и у французских (Е.Беворт, J.Gonnet, G.Jacquinot), немецких (В.Вачмаир), скандинавских (Т.Панхофф) медиапедагогов. Мэтр мировой медиапедагогики – британский профессор Л.Мастерман [Masterman, 1997] сделал обширный и убедительный анализ процесса медиаобразования в современном мире. Отвергая популярный в России «эстетический» подход в медиаобразовании (призванный научить аудиторию ценить шедевры медиакультуры), Л.Мастерман убежден, что критериев эстетического качества медиатекстов не существует, поэтому надо развивать не эстетический подход, а «критическое мышление» и «критическую автономию» аудитории, учить ее понимать, кто и зачем создает медиатексты, на что они рассчитаны и т.д. Думается, тут во взглядах Л.Мастермана можно обнаружить близость к так называемой «идеологической» концепции медиаобразования (ищи, кому эта информация выгодна).

В начале 90-х годов в России стали появляться исследования [Шариков, 1990; 1991], которые впервые вышли за рамки эстетически ориентированного медиаобразования. А.В.Шариковым [Шариков, 1990; 1991] была предпринята попытка адаптировать западный опыт медиаобразования к российским условиям: эстетический подход был заменен социокультурным. По мысли А.В.Шарикова, школьники должны были изучать медиатексты вне зависимости от их художественных качеств, опираясь на их социальные, политические, информационные и иные свойства. В какой-то мере взгляды А.В.Шарикова перекликаются с концепцией Л.Мастермана [Masterman, 1985; 1988; 1997], который в своих работах основное влияние уделяет развитию критического мышления/автономии личности с помощью медиаобразования.

Отметим, что в последние годы между двумя видными британскими медиапедагогами – Л.Мастерманом и К.Бэзэлгэт (British Film Institute) развернулась серьезная полемика. Л.Мастерман обвинил Британский киноинститут (где К.Бэзэлгэт возглавляет образовательный отдел) в опоре на односторонние и устаревшие программы по медиаобразованию, слишком ориентированные на кинематограф (в ущерб телевидению). Между тем, во



время российско-британского семинара по медиаобразованию в 1995 году К.Бээлгэт продемонстрировала эффективные программы, развивающие творческое и критическое мышление аудитории.

Практика показывает, что глобализационные тенденции в медиаобразовании постепенно приводят к тому, что традиционные позиции «эстетически ориентированного» медиаобразования становятся в мире менее прочными. С другой стороны, некоторые исследователи и педагоги, по сути, путают медиаобразование с использованием информационных технологий в учебном процессе школы и вуза, с дистанционным (например, с помощью интернета) обучением... Более того, наш анализ европейской и российской литературы по проблемам медиаобразования выявил значительную степень разрозненности исследований в области медиаобразования. Далеко не все авторы книг или диссертаций стремились поставить свою работу в контекст предыдущих работ коллег, провести по-настоящему обоснованный сравнительный анализ.

Систематизация и изучение медиаобразовательных тенденций в ведущих странах Запада, бесспорно, послужат серьезным подспорьем как для дальнейшего развития исследований, так и для повышения эффективности современного медиаобразовательного процесса в России.

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

Итак, представляется весьма полезным изучить богатый опыт в области медиапедагогики, накопившийся в ведущих западных странах за последние десятилетия. Творчески освоив его, российские медиапедагоги смогут более эффективно развивать свои теоретические идеи, методические/технологические подходы, экспериментальную работу в школах и вузах, в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах и т.д.

## *Примечания*

- Aufderheide, P., Firestone, C. (1993). *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Queenstown, MD: The Aspen Institute, p.1.
- Baran, S. J. (2002). *Introduction to Mass Communication*. Boston-New York: McGraw Hill, 535 p.
- Bazalgette, C., Bevort, E., Savino J. (Eds.) (1992). *New Directions: Media Education Worldwide*. BFI-CLEMI-UNESCO, 256 p.
- Ben-Rafael, E. and Sternberg, Y (2001). Analyzing Our Time: A Sociological Problematique. In: Ben-Rafael, E. and Sternberg, Y. (Eds.) (2001). *Identity, Culture and Globalization*. Leiden – Boston – Koln: Brill, pp.15-17.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.
- Burbules, N.C., Torres, C.A. (Eds.) (2000). *Globalization and Education: Ccritical Perspectives*. New York – London: Routledge, 376 p.
- Considine, D.M. and Haley, G.E. (1999). *Visual Messages*. Englewood, Colorado: Teachers Ideas Press, 371 p.
- Council of Europe (1989). *Resolution on Education and Media and the New Technologies. Paragraph 5*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2000). *Recommendation. Media Education*. In: <http://assembly.coe.int/Documents/AdoptedText/TA00/EREC1466.htm>
- Dorr, A. (2001) Media Literacy. In: *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Vol. 14 / Eds.N.J.Smelser & P.B.Baltes. Oxford, 2001, pp.9494-9495.
- Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Expert's Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.
- Feilitzen, C. (1999) Media Education, Children's Participation and Democracy. In: Feilitzen, C. von, Carlsson, U. (Eds.). *Children and Media: Image. Education. Participation*. Goteborg: UNESCO and Nordicom, pp.15-29.
- Gerbner, G. (1999). The Stories We Tell. In: Massey, K.B. (Ed.) (1999). *Readings in Mass Communication. Media Literacy and Culture*. Mountain View, CA – London – Toronto: Mayfield Publishing Company, p.19.
- Gibbons, M. (1998). In: A Commonwealth Perspective on the Globalization of Higher Education. In: Scott, P. (Ed.). *The Globalization of Higher Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, pp.70-87.
- Hart, A. (1998). Introduction: Media Education in the Global Village. In: Hart, A. (Ed.). *Teaching the Media. International Perspectives*. Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, pp.1-21.
- Hart, A. (Ed.) (1998). *Teaching the Media: International Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 208 p.
- Kubey, R. (1998). Obstacles to the Development of Media Education in the United States. *Journal of Communication* (Winter), 58-69.
- Lee, P.S. (2000). Television and Global Culture. Assessing the Role of Television in Globalization. In: Wang, G., Servaes, J. and Goonasekera, A. (Eds.). *The New Communications Landscape*. London – New York: Rutledge, pp.188-198.
- Lie, R. (1997). What's New about Cultural Globalization? ... Linking the Global from Within the Local. In: Servaes, J. and Lie, R. (Eds.) *Media and Politics in Transition. Cultural Identity in the Age of Globalization*. Leuven: Acco, pp.141-155.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group, 341 p.
- Masterman, L. (1988). *The Development of Media Education in Europe in the 1980s*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick and London: Transaction Publishers, pp.15-68.

- McMahon, B. (2003). *Relevance and Rigour in Media Education. Keynote Presentation to the National Media Education Conference*. Baltimore, 26 p.
- Scholte, J. (2000). *Globalization. A Critical Introduction*. New York: St.Martin's Press, 361 p.
- Spring, J. (2001). *Globalization and Educational Rights*. Mahwah, NJ – London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 188 p.
- Stromquist, N.P. and Monkman, K. (2000). Defining Globalization and Assessing Its Implications on Knowledge and Education. In: Stromquist, N.P. and Monkman, K. (Eds.). *Globalization and Education*. Lanham – New York: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., pp.3-25.
- Tufte, B. (1999). Media Education in Europe. In: *Children and Media: Image, Education, Participation*. Goteborg: UNESCO, pp.205-218.
- Tyner, K. (1998). *Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 p.
- UNESCO (1978). Declaration of Fundamental Principles Concerning the Contribution of the Mass Media to Strengthening Peace and International Understanding, to the Promotion of Human Rights and to Countering Racism, Apartheid and Incitement to War. In: Gerbner, G., Mowlana, H. and Nordenstreng, K. (Ed.) (1993). *The Global Media Debate: Its Rise, Fall, and Renewal*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 190 p.
- UNESCO (2002). The Seville Recommendation. In: *Youth Media Education*. Paris: UNESCO.
- Yeates, N. (2001). *Globalization and Social Policy*. London: Sage Publications, 195 p.
- Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе. Тверь: Изд-во Тверского гос. пед. ун-та, 2002. – 87 с.
- Бахтин М.М. Работы 1920-х годов. – Киев: Next, 1994. – 384 с.
- Бахтин М.М. Эстетическое наследие и современность. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1992. – 167 с.
- Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века//Школа диалога культур: идеи, опыт, проблемы/Под ред. В.С.Библера. – Кемерово: АЛЕФ, 1993. - С.9-106.
- Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. - М.: Политиздат, 1991. - 413 с.
- Девятко И.Ф. Модернизация, глобализация и институциональный изоморфизм: к социальной теории глобального общества// Глобализация и постсоветское общество/Ред. А.Согомонов и С.Кухтерин. – М.: Стови, 2001. – С.8-38.
- Жабский М.И. Глобализм и функции кино в обществе//Кино: реалии и вызовы глобализации/Ред. М.И.Жабский. - М.: Изд-во Научно-исследовательского ин-та киноискусства, 2002. – С.13-65.
- Кагарлицкий Б.Ю. Глобализация и международные радикальные движения//Глобализация и постсоветское общество/Ред. А.Согомонов и С.Кухтерин. – М.: Стови, 2001. – С.81-105.
- Короченский А.П. Медиакритика в теории и практике журналистики: Автореф. дис. ... д-ра. филол. наук. - СПб., 2003. – 40 с.
- Медиаобразование//Российская педагогическая энциклопедия. Т.1/Гл. ред. В.В.Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – С. 555.
- Панарин А. Опасности и риски глобализации//Наш современник. – 2001. - № 1. – С.166-190.
- Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. - Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. - 176 с.
- Платунова Л.К. Развитие кинематографической культуры учителя в процессе повышения его квалификации: Дис. ... канд. пед. наук. - СПб., 1995.
- Покровский Н.Е. Транзит российских ценностей: нереализованная альтернатива, анатомия, глобализация//Глобализация и постсоветское общество/Ред. А.Согомонов и С.Кухтерин. – М.: Стови, 2001. – С.39-59.
- Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. Курган, 1999. – 114 с.
- Стрелкова И. Глобализация образования: место и роль России//Наш современник. – 2001. - № 4. – С.226-240.

- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. - М., 1989. - 362 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – 124 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР, 2001. – 708 с.
- Федоров А.В. Система подготовки студентов педвузов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств (кино, телевидение, видео): Дис. ... д-ра. пед. наук. - М., 1993.
- Федоров А.В. Трудно быть молодым: Кино и школа. - М.: Киноцентр, 1989. - 66 с.
- Флиер А.Я. Глобализация и футурология: Страсти по глобализации//Общественные науки и современность. – 2003. - № 4. – С.159-165.
- Хилько Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. Омск: Изд-во Сибир.филиала Российского ин-та культурологии, 2001. – 446 с.
- Шапиро В.Д. Глобализация и перспективы российской социологии: взгляд изнутри//Глобализация и постсоветское общество/Ред. А.Согомонов и С.Кухтерин. – М.: Стони, 2001. – С.213-216.
- Шариков А.В. Концепция медиаобразования во второй ступени средней образовательной школы. - М.: Изд-во АПН СССР, 1991. - 23 с.
- Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Изд-во АПН СССР, 1990. - 66 с
- .....

## ***1. Медиаобразование: цели, задачи, базовая терминология, мнения экспертов***

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

Вот как, к примеру, трактуется понятие **«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» [UNESCO, 1984, p.8].

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

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

«**Медиаобразование** (*media education*) связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая

коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как: 1) анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты; 2) определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст; 3) интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа; 4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории; 5) получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции. Медиаобразование является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию и является инструментом поддержки демократии. ... Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования» [UNESCO, 1999, pp.273-274].

«**Медиаобразование (*media education*)** – это изучение медиа, которое отличается от обучения с помощью медиа. Медиаобразование связано одновременно с познанием того, как создаются и распространяются медиатексты, так и с развитием аналитических способностей для интерпретации и оценки их содержания (тогда как изучение медиа (*media studies*) обычно связывается с практической работой по созданию медиатекстов). Как медиаобразование (*media education*), так и изучение медиа (*media studies*) направлены на достижение целей медиаграмотности (*media literacy*)» [International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2001, p.9494].

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

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

- развивать способности, знания и отношения, необходимые для анализа способов, с помощью которых медиа активно конструируют реальность;
- получать знания социального, культурного, политического и экономического значения этих конструкций и распространяемых ими ценностей;
- развивать уровень оценки (*appreciation*) и эстетического восприятия медиатекстов;
- декодировать медиатексты, чтобы распознать и оценить культурные ценности, практическую значимость, идеи, содержащиеся в них;
- распознавать, анализировать и применять разнообразие технического использования и создания медиатекстов;

-осознавать, что те, кто создают (конструируют) медиатексты, делают это, исходя из множества мотивов (контроль, давление и др.) – экономических, политических, организационных, технических, социальных и культурных;

-понимать, что каждый человек вовлечен в селективный и аналитический процесс исследования медиатекстов. Этот процесс и связанные с ним смыслы/значения зависят от психологических, социальных и природных факторов [Duncan, 1989, p.7.].

«*Медиаграмотность*» (*media literacy*) – движение, ... призванное помочь людям понимать, создавать и оценивать культурную значимость аудиовизуальных и печатных текстов. Медиаграмотный индивидуум, которым должен иметь возможность стать каждый человек, способен анализировать, оценивать и создавать печатные и электронные медиатексты» [Aufderheide, Firestone, 1993, p.1.].

«*Медиаграмотность*» (*media literacy*) – способности осваивать, интерпретировать/анализировать и создавать медиатексты» [Worsnop, 1994, p.X].

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

«*Медиаграмотность*» (*media literacy*) – процесс подготовки медиаграмотного человека, обладающего развитой способностью к восприятию, созданию, анализу, оценке медиатекстов, к пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентационных систем, используемых медиа; жизнь такого человека в обществе и мире связана с гражданской ответственностью» [International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2001, p.9494].

Как можно заметить при сравнительном анализе этих определений, у многих западных медиапедагогов наблюдается своего рода смешивание понятий «медиаобразования» и «медиаграмотности». Немалые разночтения можно обнаружить и в теоретических подходах к медиаобразованию, к выделению его наиболее важных целей, задач, способов внедрения в учебный процесс и т.д. Вот почему мы обратились к ведущим российским и зарубежным медиапедагогам с просьбой ответить на специальную анкету (**см. приложение**) с целью выяснения следующих вопросов:

-какие известные определения медиаобразования и медиаграмотности имеют наибольшую поддержку в «экспертной группе»?

-какие медиаобразовательные цели и теории кажутся ей самыми важными?

-как эти теории и цели соотносятся (по мнению экспертов) с современным социокультурным контекстом стран, где они проживают и работают?

-какой способ внедрения медиаобразования в учебный процесс школ, вузов, учреждений дополнительного образования и досуга представляется экспертам наиболее предпочтительным?

-в каких странах в настоящее время уровень развития медиаобразования, с точки зрения экспертов, наиболее высок?

Мы благодарим всех российских и зарубежных экспертов в области медиаобразования/медиаграмотности, оперативно приславших свои ответы. В итоге на наши вопросы ответили 26 медиапедагогов из 10 стран:

Баранов, Олег, кандидат искусствоведения, доцент Тверского государственного педагогического университета, член Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России, автор многих книг и статей по проблемам кинообразования (Россия);

Ворсноп, Кристофер (Worsnop, Christopher), один из лидеров медиаобразовательного движения в Северной Америке, автор нескольких книг по медиапедагогике (Канада);

Вэй, Бу (Wei, Bu), профессор Китайской Академии социальных наук, автор многих работ по проблемам медиаобразования, медиа, детской аудитории и т.д. (Китай);

Гомес, Хозе-Игнасио (Gomes, Jose Ignacio), профессор, доктор наук, директор Медиаобразовательного центра Grupo Comunicar университета Huelva, автор многих работ медиаобразовательной тематики (Испания);

Гудмэн, Стивен (Goodman, Steven), исполнительный директор Нью-Йоркского образовательного видеосектора, медиапедагог, автор книг и статей по медиаобразованию (США);

Гура, Валерий, кандидат педагогических наук, профессор, член Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России, зав.кафедрой Таганрогского государственного педагогического института (Россия);

Гутиерес Мартин, Альфонсо (Gutierrez Martin, Alfonso), доктор наук, преподаватель дисциплин, связанных с новыми технологиями, в университете Valladolid, автор многих работ по медиаобразованию (Испания);

Кларембо, Мишель (Clarembaux, Michel), директор Льежского аудиовизуального центра (Centre audiovisuel de Liege) (Бельгия);

Корнел, Ричард (Cornell, Richard), доктор наук, профессор-координатор педагогического колледжа Университета Центральной Флориды (University of Central Florida), экс-президент Международного Совета «Медиа в образовании» (International Council for Educational Media), автор многих книг по проблемам медиа и образования (США);

Короченский, Александр, доктор филологических наук, профессор факультета журналистики Ростовского государственного университета, член Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России, автор монографии, посвященной проблемам медиакритики (Россия);

Крюксэй, Сюзен (Krucsay, Susanne), глава отдела медиаобразования Министерства образования, науки и культуры Австрии, автор многих работ по проблемам медиаобразования (Австрия);

Лемиш, Дафна (Lemish, Dafna), доктор наук, профессор, глава факультета коммуникаций университета в Тель-Авиве (Tel Aviv University), автор многих работ по проблемам медиаобразования (Израиль);

Мак-Махон, Барри (McMahon, Barrie), менеджер отдела образования Министерства образования Западной Австралии, автор (совместно с Р.Куин/R.Quin) многих книг и учебных пособий медиаобразовательной тематики (Австралия);

Монастырский, Валерий, кандидат педагогических наук, профессор, зам. директора Института социальной работы Тамбовского государственного университета, член



Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России, автор многих работ по проблемам аудиовизуального медиаобразования (Россия);

Новикова, Анастасия, кандидат педагогических наук, член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России, Fulbright Alumni, автор ряда работ по медиаобразованию (Россия);

Пандженте, Джон (Pungente, John), президент Канадской Ассоциации медиаобразовательных организаций (CAMEO: Canadian Association of Media Education Organisations), директор Jesuit Communication Project в Торонто, автор многих работ на медиаобразовательную тему (Канада);

Пензин, Сталь, кандидат искусствоведения, доцент Воронежского государственного университета, член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России, автор многих книг по проблемам аудиовизуального медиаобразования (Россия).

Розер, Ирвинг (Rother, Irving/Lee), доктор наук, президент Ассоциации медиаобразования Квебека (Association for Media Education in Quebec (AMEQ)); член правления Канадской Ассоциации медиаобразовательных организаций (Canadian Association for Media Education Organisations), автор многих работ по проблемам медиаобразования (Канада);

Рыжих, Наталья, член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России, старший преподаватель Таганрогского государственного педагогического института, автор ряда работ по медиапедагогике (Россия);

Сюсс, Даниэль (Suess, Daniel), доктор наук, профессор Цюрихского университета (University of Zurich) и Швейцарского Федерального технологического института (Swiss Federal Institute of Technology Zurich/Switzerland), автор многих работ по медиаобразованию (Швейцария);

Тайнер, Кэтлин (Tyner, Kathleen), медиапедагог-консультант, руководитель исследовательской группы Hi-Beam Consulting (Сан-Франциско), директор программ по медиа и культуре для молодежи (Youth Media Initiative of the National Alliance of Media Arts and Culture), автор многих книг и статей по медиаобразованию (США);

Торрес, Мигель-Рейс (Torres, Miguel Reyes), доктор наук, профессор, директор Центра исследований в области медиаобразования (CIME Media Education Investigation Center), координатор магистерской программы в области медиаобразования университета Playa Ancha (Чили);

Усенко, Леонид, доктор искусствоведения, профессор Ростовского государственного педагогического университета, член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России, автор многих работ по истории и теории искусства (Россия);

Чельшева, Ирина, кандидат педагогических наук, член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России, доцент Таганрогского государственного педагогического института, один из авторов монографии «Медиаобразование в России: краткая история развития» и учебного пособия «Медиаграмотность будущих педагогов в свете модернизации образовательного процессе в России» (Россия);

Шак, Татьяна, кандидат искусствоведения, доцент Краснодарского государственного университета культуры и искусств, руководитель Центра музыкально-информационных технологий при данном университете, автор ряда работ медиаобразовательной тематики, член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России, (Россия);

Якушина, Екатерина, кандидат педагогических наук, ст.научный сотрудник лаборатории ТСО и медиаобразования (Российская Академия образования), член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России (Россия).

В анкете (см. приложение 9.4) сочетались вопросы закрытого и открытого типа. Итоги анкетирования показали, что на вопросы открытого типа эксперты отвечали менее охотно, чем на те, которые требовали лишь обозначения выбора из предложенных вариантов, что в целом подтверждает общую тенденцию социологических опросов на любую тему. Респонденты склонны экономить свое время и, как правило, редко пытаются дать развернутые ответы.

### ***Медиаобразование, медиаграмотность, изучение медиа***

Итак, первый пункт нашей анкеты предлагал экспертам три варианта определений понятия медиаобразования (опубликованных в последние годы в авторитетных изданиях), с которыми им следовало согласиться или не согласиться. В итоге оказалось, что подавляющее большинство экспертов (96,15%) высказалось в поддержку первого определения (см. Таб.1). Очевидно, это определение, разработанное в рамках конференции ЮНЕСКО, показалось экспертам наиболее полным и убедительным.

***Таб.1. Отношение экспертов к вариантам определений понятия медиаобразования***

	<b>Определения медиаобразования ( Media Education):</b>	<b>«Да»</b>	<b>«Нет»</b>
1	<p><b>«Медиаобразование (<i>media education</i>)</b> 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» [<i>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 &amp; NORDICOM, 2001, p. 152</i>].</p>	25 (96,15%)	1 (3,85%)
2	<p>«Медиапедагоги используют сегодня термины «медиаобразование» (<i>media education</i>), «изучение медиа» (<i>media study</i>) и «медиаграмотность» (<i>media literacy</i>) почти взаимозаменяемо. Мое личное предпочтение – использование термина <b>«медиаобразование» (<i>media</i></b></p>	17 (65,38%)	7 (26,92%)

	<i>education</i> ) как широкого отражения всего, что происходит в медиаориентированной аудитории... «Медиаграмотность ( <i>media literacy</i> ) – результат медиаобразования или изучения медиа. Чем больше вы изучаете медиа (с помощью медиа), тем более вы медиаграмотны: медиаграмотность – это способности экспериментирования, интерпретации/анализа и создания медиатекстов» [Worsnop, C. Screening Images: Ideas for Media Education (1999). Mississauga, Ontario: Wright Communications, p.x].		
3	« <b>Медиаобразование (<i>media education</i>)</b> – 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 ( <i>media studies</i> ) обычно связывается с практической работой по созданию медиатекстов). Как медиаобразование ( <i>media education</i> ), так и изучение медиа ( <i>media studies</i> ) направлены на достижение целей медиаграмотности ( <i>media literacy</i> )» [International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Vol. 14 / Eds.N.J.Smelser & P.B.Baltes. Oxford, 2001, p.9494].	12 (46,15%)	11 (42,31%)

Где:

-графа «Да» означает число экспертов, в целом согласных с данным определением;

-графа «Нет» означает число экспертов, в целом несогласных с данным определением.

Число экспертов, выдвинувших иное определение, оказалось минимальным (двое респондентов). Тем не менее Т.Шак предложила свой вариант определения медиаобразования, понимая под ним «процесс изучения медиа и обучения с помощью медиа, результатом которого является способность: 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) получать возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции».

В свою очередь А.Гутиерес Мартин (A.Gutierrez Martin), предложил определение «мультимедийного образования», которое, «используя преобладающие современные технологии, позволяет студентам получить умения, знания и отношения, необходимые для: коммуникации (интерпретации и создания сообщений); использования различных языков и медиа; развития личной критической автономии, что помогает жить в

мультикультурном обществе с его ежедневными технологическими новшествами» [Martin, 1996, p.12].

На наш взгляд, определения Т.Шак и А.Гутиерэс Мартина (A.Gutierrez Martin) не противоречат определению медиаобразования, разработанному экспертной группой ЮНЕСКО, являясь его вариациями или уточнениями.

Второй пункт нашей анкеты предлагал экспертам три варианта определений понятия медиаграмотности (они были также опубликованы в последние годы в авторитетных изданиях), с которые им нужно было поддержать, или отвергнуть. В итоге оказалось, что эксперты высказались следующим образом (см. Таб.2).

**Таб.2. Отношение экспертов к вариантам определений понятия медиаграмотности**

N	Определения медиаграмотности ( Media Literacy):	«Да»	«Нет»
1	« <b>Медиаграмотность</b> » ( <i>media literacy</i> ) – выступает за то, чтобы человек был активным и медиаграмотным, обладающим 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].	17 (65,38%)	6 (23,08%)
2	« <b>Медиаграмотность</b> » ( <i>media literacy</i> ) – 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].	16 (61,54%)	6 (23,08%)
3	« <b>Медиаграмотность</b> » ( <i>media literacy</i> ) – 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].	12 (46,15%)	9 (34,61%)

Где:

- графа «Да» означает число экспертов, в целом согласных с данным определением;
- графа «Нет» означает число экспертов, в целом несогласных с данным определением.

Как мы видим, в данном случае голоса экспертов довольно равномерно (от 46% до 65%) распределились между тремя определениями медиаграмотности. При этом некоторые эксперты выдвинули иные определения:

-«медиаграмотность как результат медиаобразования – это способность адекватного восприятия, интерпретации, оценки, а также создания медиатекстов» (В.Монастырский);

-«мультимедийная грамотность, более непосредственные цели которой включают обеспечение: знания языков, которые формируют диалоговые мультимедийные документы и путь их построения; знания и использования самых распространенных устройств и методов для того, чтобы обработать информацию; знания и оценку социальных и культурных значений новых мультимедийных технологий; критического восприятия медиатекстов и ответственного поведения в общественной сфере (A.Gutierrez Martin);

-«быть медиаграмотным, значит, обладать информацией и критическим пониманием природы, техники и влияния масс-медиа, одновременно имея способности создавать медиапродукты» (J.Pungente);

Как в определениях, включенных нами в таблицы 1 и 2, так и в развернутых ответах экспертов, граница между медиаобразованием и медиаграмотностью иногда кажется довольно размытой. В виду того, что и у нас, и за рубежом достаточно часто наблюдается своего рода «взаимозаменяемость» такого рода терминологии, в третьем вопросе мы попытались выяснить, видят ли эксперты разницу в таких часто употребляющихся понятиях, как «медиаобразование» (Media Education), «медиаграмотность» (Media Literacy) и изучение медиа (Media Studies)?

В итоге оказалось, что не видят разницы только трое респондентов, в то время, как остальные считают, что:

-все зависит от контекста и от того, как и с какой целью используется термин (R.Cornell);

-медиаобразование (media education) - процесс изучения печати, электронных и цифровых медиа. Хотя термин «изучение медиа» (media studies) использовался, чтобы отличить его от «медиаобразования» (media education), различие кажется доктринерским, искусственным и несущественным для понимания данного процесса изучения/обучения. Медиаграмотность (media literacy) подразумевает сложный результат "грамотности". Это - неточный и запутывающий термин и слабое определение. Я предпочитаю термин «медиаобразование» (media education) (K.Tyner);

-медиаобразование (media education) – интегрированный, межпредметный подход, подходящий для любой учебной дисциплины; медиаграмотность

(media literacy) относится к полноценной способности/компетентности в данной области; изучение медиа (media studies) – самостоятельная дисциплина, тема которого - медиа и все значения, связанные с ними (S.Krucsay);

- медиаобразование (media education) - в основном более всесторонний образовательный подход к медиа; медиаграмотность (media literacy)- в основном алфавитный подход к визуальным кодам; изучение медиа (media studies) связано со знаниями о масс-медиа для технических, политических, социальных, образовательных или иных различных целей (M.Reyes Torres);

-медиаобразование (media education) включает как изучение медиа (media studies), так и медиаграмотность (media literacy) (Н.Рыжих, И.Челышева, J.I.Gomez);

-медиаграмотность (media literacy) - результат процесса медиаобразования (media education) (В.Гура, А.Короченский, В.Монастырский, С.Пензин, Л.Усенко, Т.Шак, J.Pungente, I.Rother, D.Suess, Ch.Worsnop);

-изучение медиа (media studies) – основной путь практического освоения медиасредств (В.Монастырский);

-изучение медиа (media studies) менее нормативно, чем медиаобразование (media education), это, может быть, более наглядный подход к медиа (D.Suess);

-изучение медиа (media studies) фокусировано на приобретении знаний о медиа; медиаобразование (media education) - на развитии восприятия и критического понимания медиа, а медиаграмотность (media literacy) включает основы изучения медиа и медиаобразования, чтобы развить способности студента к полноценной жизни в обществе (A.Gutierrez Martin);

-медиаграмотность (media literacy) и изучение медиа (media studies) часто включают критический анализ медиа, но не практическое создание медиатекстов, в то время, как медиаобразование (media education) обычно охватывает все эти стороны (S.Goodman).

Итак, в развернутых ответах экспертов можно обнаружить общие позиции. Например, довольно большая группа экспертов считает (и, на наш взгляд, абсолютно обосновано), что медиаграмотность (media literacy) есть результат медиаобразования (media education). Но есть и определенные разночтения, смешение сути терминов «медиаобразование» (media education), «медиаграмотность» (media literacy) и «изучение медиа» (media studies).

В этом смысле наиболее развернутый ответ на вопрос попытался дать канадский медиапедагог И.Розер (I.Rother): «В течение прошлых десятилетий термины «медиаобразование» (media education), «изучение медиа» (media

studies) и медиаграмотность (media literacy) использовались почти взаимозаменяемо медиапедагогами Северной Америки, Великобритании и Австралии. Следующие различия были выявлены на основании изученных трудов [Silverblatt (1995); Masterman (1985); Worsnop (1994); Buckingham (1993); Lusted (1991); Moore (1991); Media Education in Britain: An Outline (1989)]:

**Медиаобразование (media education)** включает:

- использование медиа на интегрированной, межпредметной основе учебного плана;
- рассмотрение «медиаемы» в рамках конкретного учебного предмета;
- развитие критического понимания медиа через аналитическую и практическую работу;
- изучение форм, условностей и технологий;
- изучение медиаагентств, их социальных, политических и культурных ролей;
- опыт работы студента с медиа, соотношение его к проблемам собственной жизни;
- исследовательскую деятельность;
- заимствования из аудиовизуальной грамотности, влияние американского языка/искусства.

**Изучение медиа (media studies)** включает:

- взаимозаменяемое применение медиа;
- теоретическое изучение медиа;
- концептуальную структуру;
- анализ медиатекста и технические методы их создания;
- заимствования из курсов по массовой коммуникации, культурологии и киноведения;
- британское, австралийское и европейское влияние.

**Медиаграмотность (media literacy)** основывается на следующих результатах изучения медиа (media studies) и медиаобразования (media education):

- понимании воздействия медиа на личность и общество;
- понимании процесса массовой коммуникации;
- способности анализировать и обсуждать медиатексты;
- понимании контекста медиа;
- способности к созданию и анализу медиатекстов;
- традиционных и нетрадиционных навыках грамотности;
- обогатившем удовольствии, понимании и оценке содержания медиатекстов.

Здесь тоже есть проблемы. К примеру, Б.Дункан (B.Duncan, 1993) утверждает, что обучение с помощью медиа в первую очередь связано с использованием медиа для организации дискуссий или фактора мотивации на уроках изучения языка/искусства. Другими словами, в обучении с помощью медиа преподаватели используют медиа как «средство доставки» содержания, хотя попытки исследовать систему самой доставки пока не предпринимались. Между тем, как в media studies «транспортная система», то есть материя и сообщение уже изучены.

Медиа формируют мир, в котором мы живем, и поэтому для школьников/студентов становится все более и более важным понятие социальные инфраструктуры. Медиаобразование (media education) исследует медиа в пределах социополитической структуры через анализ и производство. Это включает обучение студентов пониманию процесса производства и распространения информации, роста медиапромышленности, развития коммерческих медиаагентств, роли рекламы, оценки аудиторией печатных и аудиовизуальных текстов (I.Rother).

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

### ***Основные цели медиаобразования/медиаграмотности***

Следующий вопрос анкеты касался того, какие цели медиаобразования/медиаграмотности эксперты могут выделить в качестве основных.

Бесспорно, уже в самой постановке вопроса была заложена его определенная уязвимость. К примеру, один из ведущих британских медиапедагогов К.Бэзэлгэт (C.Bazalgette) в своем письме по поводу нашего опроса высказала сомнения в правомерности попытки выявления ведущих медиаобразовательных целей: «Конечно, различные приоритеты применяются в разных контекстах. Разработка (в расчете на педагогов-специалистов) учебного курса с сильным практическим элементом в контексте дисциплины «Искусства» для 16-18-летних школьников будет



весьма отличаться от проектирования модуля медиаобразования, рассчитанного на его использование преподавателями-неспециалистами на занятиях с учащимися 7-11 лет в контексте традиционного обучения грамотности (всё это реальные варианты, каких немало в Соединенном Королевстве). Другими словами, вопросы медиаобразования (или иного вида образования) - не теория и бесконечное сравнение различных документов политики, но практические факты развития доступных и благоприобретенных структур и ресурсов для реальных учеников и реальных преподавателей в реальных классах, это предмет для реального законодательства и (вероятно) нереальных политических приоритетов» [C.Bazalgette].

Конечно же, цели медиаобразования могут меняться в зависимости от конкретной тематики и задач занятий, от возраста аудитории, от той или иной теоретической базы медиаобразования и т.д., однако практика показывает, что так или иначе, в силу тех или иных причин многие медиапедагоги могут довольно четко выделить наиболее важные для них цели. Мы предложили экспертам присвоить каждой из упомянутых ниже одиннадцати основных целей медиаобразования/медиаграмотности (в порядке их важности для конкретного респондента) определенное место/номер место в таблице (№ 1 – самая важная цель,... № 11 – наименее значимая цель и т.д.). Затем каждому месту/номеру мы присвоили соответствующее число баллов: 11 баллов за каждое первое место, 10 баллов – за каждое второе и т.д. Подсчет средних экспертных баллов позволил нам определить итоговую значимость для экспертов тех или иных целей медиаобразования. Результаты опроса по данному пункту представлены нами в таб.3.

**Таб.3. Отношение экспертов к целям медиаобразования/медиаграмотности**

N	<b>Основные цели медиаобразования/медиаграмотности (media education/media literacy):</b>	Среднее число баллов, присвоенных экспертами данной цели:
1	развивать способности к критическому мышлению/критической автономии личности	241(84,27%)
2	развивать способности к восприятию, оценке, пониманию, анализу медиатекстов	197(68,88%)
3	готовить людей к жизни в демократическом обществе	177(61,89%)
4	развивать знания социальных, культурных, политических и экономических смыслов и подтекстов медиатекстов	176(61,54%)
5	обучать декодированию медиатекстов/сообщений	170(59,44%)
6	развивать коммуникативные способности личности	164(57,34%)

7	развивать способности к эстетическому восприятию, оценке, пониманию медиатекстов, к оценке эстетических качеств медиатекстов	157(54,90%)
8	обучать человека самовыражаться с помощью медиа	154(53,85%)
9	обучать человека идентифицировать, интерпретировать медиатексты, экспериментировать с различными способами технического использования медиа, создавать медиапродукты/тексты	143(50,00%)
10	давать знания по теории медиа и медиакультуры [включая такие ключевые понятия, как «агентство медиа» (agency), «категория медиа» (category), «язык медиа» (language), «технология медиа» (technology), «репрезентация медиа» (representation), «аудитория медиа» (audience) и т.д.]	137 (47,90%)
11	давать знания по истории медиа, по истории медиакультуры	108(37,76%)

Анализ данных, представленных в таб.3, показывает, что в той, или иной степени эксперты считают важными все вышеуказанные цели медиаобразования, выделяя при этом развитие способностей к критическому мышлению/критической автономии личности, к восприятию, оценке, пониманию, анализу медиатекстов и подготовку человека к жизни в демократическом обществе. В то же время аутсайдерами в нашем опросе оказались такие цели, как передача знаний по теории и истории медиа и медиакультуры.

Всего двое экспертов выразили желание дополнить список медиаобразовательных целей. Так российский медиапедагог/исследователь А.Короченский считает значимой целью развития творческих способностей индивидуумов (в сочетании с развитием критического мышления/автономии личности), а американский медиапедагог Р.Корнел (R.Cornell) добавляет к этому цель подготовки медиапрофессионалов к работе в их конкретной области.

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

Сравнивая полученные результаты с результатами аналогичного опроса, касающегося целей медиаобразования, предпринятого А.В.Шариковым в 1990 (тогда было опрошено 23 эксперта) [Шариков,

1990, с.50-51], можно отметить совпадение мнения экспертов по отношению к высокой степени важности развития способностей к критическому мышлению (максимальное число полученных высших баллов). Зато высокий статус цели развития коммуникативных способностей личности, зафиксированный в опросе 1990 года, в нашем случае не получил подтверждения. Конечно же, эксперты также посчитали эту цель важной (6 по значимости место из 11), но не поставили ее на вершину пьедестала. Впрочем, данный факт можно отнести и к парадоксам узкого спектра выборки опроса.

### **Основные теории медиаобразования/медиаграмотности**

Следующий вопрос, на который было предложено ответить экспертам, касался наиболее важных для них теорий медиаобразования/медиаграмотности. Полученные результаты сведены нами в таб.4.

**Таб.4. Отношение экспертов к основным теориям медиаобразования/медиаграмотности**

N	Основные теории медиаобразования/медиаграмотности:	Число экспертов, предпочитающих опираться на данную теорию:
1	теория развития критического мышления/критической автономии/демократического мышления	22(84,61%)
2	культурологическая теория	18(69,23%)
3	социокультурная теория	17(65,38%)
4	семиотическая теория	15(57,69%)
5	«практическая» теория (с опорой на обучение практическим умениям работы с медиатехникой: hands-on making)	13(50,00%)
6	эстетическая/художественная теория	12(46,15%)
7	идеологическая теория	10(38,46%)
8	теория «потребления и удовлетворения» (стремлений аудитории)	8(30,77%)
9	предохранительная/прививочная/инъекционная/защитная теория	4(15,38%)

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

Подавляющее большинство экспертов (84,61%) выделили в качестве ведущей теорию развития критического мышления/критической автономии (что полностью соответствует лидерству аналогичной цели медиаобразования в ответах на предшествующий вопрос). Далее с

примерно равными предпочтениями (от 69% до 57%) следуют культурологическая, социокультурная и семитическая теории медиаобразования. Как и следовало ожидать, наименьшую популярность у экспертов (15,38%) имеет предохранительная (то есть концентрирующаяся на защите аудитории от вредных влияний медиа) теория медиаобразования. При этом зарубежные эксперты в большей степени высказались в пользу «практической» теории (с опорой на обучение практическим умениям работы с медиатехникой), теории «потребления и удовлетворения» (предпочтений аудитории) и идеологической теории, в то время, как российские медиапедагоги во многих случаях отдали предпочтение эстетической теории медиаобразования. Эстетическая ориентация российской медиапедагогики имеет давние традиции, поэтому результаты нашего опроса лишь подтвердили известный факт. Вполне объяснима, на наш взгляд, и малая популярность у российских экспертов идеологической теории медиаобразования: находившаяся в течение многих десятилетий XX века под жестким идеологическим прессом, отечественная педагогика сегодня в целом негативно относится к идеологизации образовательного процесса, хотя, на самом деле, идеология по-прежнему (в явном или завуалированном виде) продолжает оставаться влиятельной силой в любом обществе, а, следовательно, не может не отражаться на любых образовательных процессах.

### *Социокультурная ситуация*

На вопрос о том, в какой степени социокультурная ситуация в стране, где живет и работает данный эксперт, влияет на цели и теории медиаобразования/медиаграмотности, выбранные им в качестве наиболее важных, ответили немногие. В идеале здесь предполагался развернутый ответ, на который далеко не у каждого респондента, как мы уже отмечали, находится время и желание. Вот почему многие эксперты ограничились общими фразами, не проясняющими конкретной корреляции социокультурной ситуации в их странах с медиаобразовательными теориями, целями и задачами (Пример типичного ответа: «И социальные и культурные влияния неразрывно связаны с медиаобразованием – они не могут (или не должны быть) быть изученными в изоляции. Корреляция между медиаобразованием, социологией и культурой, конечно же, велика»).

Тем не менее, среди полученных ответов можно выделить следующие факторы социокультурного влияния на медиаобразовательный процесс: «Россия стоит на пороге перехода в информационное общество, поэтому людей надо готовить к активному включению в него» (В.Гура);

-«снижается авторитет научных знаний, им на смену приходит «мимолетная», но очень запоминающаяся информация, которую нам дают медиа. Поэтому на первые места я поставила именно те моменты, которые связаны с восприятием и критической оценкой информации» (Е.Якушина);

-«социокультурная ситуация в России связана с мутным потоком коммерческой медиапродукции (прежде всего – американской), что значительно затрудняет процесс медиаобразования» (Л.Усенко);

-«стихийное приобщение к медиа чревато деформациями в социокультурном развитии личности (деформация ценностной иерархии в сфере культуры, снижение уровня культурных запросов населения, оскудение духовной жизни и т.д.) (В.Монастырский);

-«коммерциализация масс-медиа, сильный государственный и корпоративный контроль над основными медиаресурсами, недостаток общественного вещания и демократического влияния на средства массовой коммуникации вызывают в России интерес к защитной теории медиаобразования, к теории развития критического (демократического) мышления/автономии» (А.Короченский);

-«исходя из изобилия иностранных медиа в России и глобализации тинейджерской культуры, педагоги могут использовать медиаобразование для изучения собственной и зарубежной культуры, их сравнения и оценки» (А.Новикова);

-«уровень жизни в Швейцарии очень высок. Частные дома, школы и фирмы повсеместно оборудованы современной качественной медиатехникой. Поэтому молодежь должна стать медиаграмотной, способной участвовать в нынешнем информационном демократическом обществе. Эта демократия действительно работает только тогда, когда граждане способны адекватно оценить медиатексты, если они знают, где найти надежный источник информации. На этот процесс влияют научные подходы, которые являются доминирующими в наших университетах. Медиаобразование в моем понимании является частью социальной науки. В этом русле можно рассматривать исследования по медиа и коммуникации, касающиеся опросов и качественного изучения распространения, восприятия и влияния медиа. Медиаобразование базируется на демократическом стиле воспитания и пытается учитывать потребности и образовательные задачи молодежи в нашем плюралистическом обществе» (D.Suess);

-«в Соединенных Штатах, контент-анализ берет начало с анализа исторических, экономических, социальных и культурных контекстов, на которых основывается значение текстов. Медиапедагоги все больше и больше расширяют анализ содержания медиа, чтобы включить эти контексты. Создание собственных медиатекстов – естественная точка опоры для медиаобразования в США как по причине высокой интеграции и доступа к цифровой технологии, так и по причине американской склонности к индивидуализму. Кроме того, культурные и социальные ценности, связанные с активностью и справедливостью, делают проблему репрезентации в медиа приоритетом для многих педагогов. Наоборот, география политического консерватизма, как и

идеологического экстремизма обеих частей политического спектра, плюс историческое значение и упорство пуританских социальных тенденций поощряют широкое распространение ассоциации медиаобразования с предохранительными подходами к медиа» (K.Tyner);

-«в целом китайская культура не поощряет развитие критического мышления человека, особенно в школьном образовании. Но в информационном обществе критическое мышление - очень существенная способность личности. Впрочем, медиаобразование фактически не имеет обязательного статуса в Китае, поэтому указанные теории не используются в этом процессе. Так что трудно оценить их социальное и культурное влияние» (B.Weii).

Как мы видим, некоторые медиапедагоги попытались связать цели и теории медиаобразования с социокультурным контекстом своих стран, обосновывая те или иные приоритеты. Однако для получения более полной и глубокой картины по данной проблеме, бесспорно, необходимо проведение всестороннего и длительного научного исследования, основанного на сравнительном анализе.

#### ***Основные пути внедрения медиаобразования/медиаграмотности***

Далее экспертам было предложено указать, какой способ внедрения медиаобразования/медиаграмотности кажется им наиболее предпочтительным сегодня – автономный (например, спецкурсы, факультативы), интегрированный (медиаобразование, интегрированное в обязательные дисциплины школ и вузов) или синтетический (синтез автономного и интегрированного). Полученные нами ответы были сведены в таб.5.

***Таб.5. Отношение экспертов к основным путям внедрения медиаобразования***

<b>№</b>	<b>Пути внедрения медиаобразования/медиаграмотности в школах и вузах, учреждениях дополнительного образования и досуга:</b>	<b>Число экспертов, предпочитающих данный путь внедрения:</b>
1	Синтетический путь	16(61,54%)
2	Интегрированный путь	8(30,77%)
3	Автономный путь	2(7,69%)

В итоге оказалось, что большинство экспертов (61,54%) считают наиболее приемлемым синтетический путь медиаобразования, сочетающий его интеграцию в обязательные дисциплины школ и вузов с автономными спецкурсами, факультативами или кружками. К примеру, А.Короченский - активный сторонник «синтетических, различных форм (часть формального образования + специальные курсы + медиакритика как специальная область журналистики и гражданских действий) медиаобразования. Образование, включая медиаобразование, должно быть, по его мнению, постоянной частью социализации и жизни

современного человека в условиях изменяющегося «информационного общества» - от детства до старости».

Примерно вдвое меньше (30,77%) адептов только интегрированного подхода и совсем немного (7,69%) - у подхода сугубо автономного.

### ***Медиаобразование сегодня: страны-лидеры***

В завершении опроса предлагалось назвать страны, где, по мнению экспертов, на сегодняшний день медиаобразование находится на наиболее высоком уровне развития. Полученные результаты сведены нами в таб.б.

***Таб.б. Список стран, где, по мнению экспертов, медиаобразование находится на наиболее высоком уровне развития***

N	Название страны:	Число экспертов, по мнению которых, развитие медиаобразования в данной стране находится сегодня на наиболее высоком уровне:
1	Канада	17(65,38%)
2	Великобритания	16(61,54%)
3	Австралия	11(42,31%)
4	Франция	7(26,92%)
5	США	6(23,07%)
6	Россия	5(19,23%)

Как видно из таблицы опрос по данному разделу не принес неожиданных результатов – лидерами в области медиаобразования большинством голосов экспертов были признаны Канада, Великобритания, Австралия, Франция, США и Россия. Остальные голоса более-менее равномерно распределились между рядом западноевропейских стран (Германия, Дания, Норвегия, Финляндия, Швеция, Швейцария) и Японией (они получили по 11,54% экспертных голосов), Мексикой, Тайванем и ЮАР (по 7,69% экспертных голосов), Австрией, Аргентиной, Бразилией, Венгрией, Венесуэлой, Исландией, Испанией, Италией, Кубой, Новой Зеландией, Чили и Бельгией (по 3,85% голосов).

Что ж, в самом деле, достижения Канады и Австралии, во всех школах которых медиаобразованию придан обязательный статус, широко известны медиапедагогам всего мира. Популярность теоретических идей и практических подходов ведущих британских, французских и американских медиапедагогов также весьма велика. Традиционно сильны позиции медиаобразования в Скандинавии. Что же касается стран Восточной Европы, то здесь, действительно, в большей степени известен медиаобразовательный опыт России и Венгрии (как известно в Венгрии на рубеже XX-XXI веков медиаобразование стало обязательным компонентом школьного обучения), в то время как о процессе медиаобразования в Польше, Чехии, Сербии или Румынии медиапедагоги

других стран имеют, как правило, слабое представление (не в последнюю очередь из-за языкового барьера).

В течение длительного времени российские медиапедагоги были изолированы от мирового процесса медиаобразования. Позитивные изменения в этом направлении произошли только за последние 15 лет. Вот почему хочется надеяться, что результаты нашего исследования в какой-то степени помогут российским медиапедагогам задуматься над проблемами сравнительного анализа медиаобразовательных подходов в различных странах мира.

### Примечания

- Aufderheide, P., Firestone, C. (1993). *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Queenstown, MD: The Aspen Institute, p.1.
- Duncan, B. (Ed.) (1989). *Media Literacy. Resource Guide*. Toronto. Ontario: Ministry of Education, p.7.
- Feilitzen, C. von. (1999). Media Education, Children's Participation and Democracy. In: Feilitzen, C. von, and Carlsson, U. (Eds.) *Children and Media: Image, Education, Participation*. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, pp.24-26.
- Gutierrez Martin, A. (1996) *Educacion Multimedia y Nuevas Tecnologias*. Madrid. Ediciones de la Torre, p. 12.
- International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2001). Vol. 14. / Eds.N.J.Smelser & P.B.Baltes. Oxford, p.9494.
- Kubey, R. (1997). Media Education: Portraits of an Evolving Field. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick & London: Transaction Publishers, p.2.
- Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick & London: Transaction Publishers, pp.40-42.
- Media Education. Paris: UNESCO, 1984, p.8.
- UNESCO (1999). Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: *Education for the Media and the Digital Age*. Vienna: UNESCO, p.273-274. Reprint in: *Outlooks on Children and Media*. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, p.152.
- Worsnop, C. (1999). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Mississauga, Ontario: Wright Communications, p.x.
- Медиаобразование//Российская педагогическая энциклопедия. Т.1 /Гл. ред. В.В.Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – С. 555.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: ЦВВР, 2001. 708 с.
- Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. – М.: Изд-во Академии педагогических наук СССР, 1990. – С.50-51.

.....



## **2. Ключевые теории медиаобразования в зарубежных странах\***

\* данная глава в сокращенном виде опубликована в журнале *Alma Mater* (Москва): Федоров А.В., Новикова, А.А. Медиа и медиаобразование//*Alma Mater. Вестник высшей школы.* – 2001. – N 11. – С.15-23.

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

Анализ указанных выше трудов позволяет выделить, не менее десятка основных теоретических подходов в данной области:

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

Ее основа - «инъекционная» теория 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, школьники «внедряют» в жизнь приемы насилия, увиденные на экране. Аудитория состоит из массы пассивных потребителей, которые, как правило, не могут понять сути медиатекста.

Сторонники данной теории обычно тщательно изучают типологию медийных воздействий (или «эффектов»), среди которых можно выделить:

- познавательные эффекты: краткосрочное изучение; интенсивное изучение, обширное изучение;
- эффекты отношения/мировоззрения: создание мнения; прививка/изменение/укрепление мнения;
- эмоциональные эффекты: временная реакция;
- физиологические эффекты: временная иллюзия борьбы/полета; временное сексуальное возбуждение;
- поведенческие эффекты: имитация; активация (т.е., например, активизация покупок с помощью рекламы) [Potter, 2001, pp.262-263].

При этом выделяются как *непосредственные* медийные влияния:

- познавательные (медиа могут немедленно «прививать» идеи и информацию);
- мировоззренческие (медиа могут сиюминутно создавать, изменять и укреплять мнения);
- эмоциональные (медиа могут вызывать непосредственную эмоциональную реакцию);
- поведенческие (медиа могут временно заставить вас делать что-то);
- физиологические (медиа могут краткосрочно возбуждать или успокаивать) [Potter, 2001, p.276],

так и *долговременные* медийные влияния:

- познавательные (приобретение долгосрочной информации, обобщение, открытие тайны и пр.);
- мировоззренческие (укрепление убеждений, эрозия, изменение прежних отношений);
- поведенческие (долговременные беспомощность; медийная «наркотизация», отсутствие моральных запретов);
- эмоциональные (увеличение/уменьшение эмоциональных реакций, то есть возбуждение или десенсибилизация в течение длительного периода времени);
- физиологические (увеличение толерантности к определенному содержанию медиатекста; физиологическая зависимость от медиа или определенного содержания медиатекста, «смещение» мозговой деятельности на длительный срок) [Potter, 2001, p.278, 296].

Главная цель медиаобразования в рамках этой теории заключается в том, чтобы смягчить негативный эффект чрезмерного увлечения медиа (в основном по отношению к несовершеннолетней аудитории). Педагоги стремятся помочь учащимся понять разницу между реальностью и

медиаатекстом 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 с 30-х - 40-х годов XX века, рассматривая медиа как «агента культурной деградации»: в этом обвинялись комиксы, реклама в прессе и на телевидении, «желтые» массовые издания с их навязыванием стереотипов. Однако для анализа любого, пусть даже самого примитивного медиаатекста, «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, проводила международные научно-педагогические конференции, выпускала специальные журналы, интернетные сайты, книги [Carlsson & Feilitzen, 1998, pp.45-202], посвященные проблеме негативного влияния медиа на детскую аудиторию, в первую очередь, в плане изображения насилия. Впрочем, большинство участников этого движения отлично понимало, что помимо борьбы против «экранного насилия» следует активно развивать медиаобразование школьников и молодежи, направленное на формирование критического, самостоятельного, демократического, творческого мышления. Вот почему в конце 2002 года данная организация была переименована в Международную палату ЮНЕСКО «Дети, молодежь и медиа» (The UNESCO International Clearinghouse on Children, Youth and Media). Так был подчеркнут переход от «защитных» целей к широкому медиаобразовательному спектру задач и действий [Feilitzen & Carlsson, 2002, p.11].

Конечно, у «протекционистской» теории медиаобразования в ее чистом виде (то есть направленной только против вредного влияния медиа) в Европе и мире имеется немало противников (С. Bazalgette, Е. Bevort, D. Buckingham, J. Gonnet, L. Masterman, Т. Panhoff, С. Worsnop и др.), которые справедливо считают, что медиа – неотъемлемая и влиятельная часть нашей жизни, окружающей среды, чьи положительные стороны (при этом не забывая и об отрицательных медийных воздействиях) и возможности не только можно, но и нужно активно использовать в педагогическом процессе.

Однако, так или иначе, но «защитная» теория медиаобразования до сих пор имеет своих сторонников, особенно в религиозных организациях. Наиболее активные деятели медиаобразования католической веры объединились во Всемирную ассоциацию SIGNIS (World Catholic Association for Communication/ L'Association catholique mondiale por la communication: <http://www.signis.net> ). В самом деле, *религиозные теории медиаобразования* очень близки к «протекционистским». Правда, вредным медийным воздействиям противопоставляются не абстрактные «вечные ценности», а конкретные религиозные каноны и этические нормы, зависящие от конкретной теологической доктрины. Например, «католическая церковь уже в 1938 году осознала потребность в целенаправленном медиаобразовании. Папа Римский Пий XI написал энциклику о кинематографе и его воздействии на молодежь, убеждая церковь принять всерьез все аспекты новых медиа и ввести медиаобразование в школах» [Pungente and O'Malley, 1999, p.10].

**2) этическая теория медиаобразования** (*Ethic Approach, Moral Approach*)[Урицкий, 1954; Пензин, 1987 и др.]

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

Понятно, что моральные ценности в этом случае существенно зависят от социокультурного и политического контекста. К примеру, во времена тоталитарного режима в нашей стране считалось, что «при правильной подготовке к просмотру фильма и в результате разбора его учащиеся ... будут осуждать ложь, дурные поступки и, наоборот, положительно относиться ко всему тому, что соответствует требованиям высокой коммунистической морали» [Урицкий, 1954, с.42]. Свои требования к этической теории медиаобразования, бесспорно, предъявляются, к примеру, в мусульманских или буддистских странах, что доказывает тесную связь этической и религиозных медиаобразовательных теорий.

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

С приходом эпохи постмодерна - с характерным для нее ироничным отношением как к жизни в целом, так и к *любым* произведениям культуры/искусства - фраза о том, что «современный учитель – защитник нравственных и эстетических ценностей» [Одинцова, 1993, с.113], стала

восприниматься как надоевшая архаика. Казалось, что теория медиаобразования как «потребления и удовлетворения» стихийно сформировавшихся потребностей аудитории (о ней подробнее см. ниже) выглядит наиболее «продвинутой» и актуальной. Между тем, в начале XXI века для многих педагогов и исследователей стало очевидным, что «в подростково-юношеской среде продолжает расти прагматизм, отчужденность от культуры, идеалов нравственности, красоты и созидания. Дегуманизация сознания, девальвация нравственно-эстетических ценностей, бездуховность ... стали характерными чертами молодежной среды» [Хилько, 2001, с.5].

Обученный практическим умениями работы с медиатехникой циник и «пофигист» может, конечно, «творчески» фиксировать и с саркастической усмешкой показывать любые мерзости жизни, оправдываясь необходимой ему безграничной свободой самовыражения. Хорошо известно, что в «беспредельном» случае технически «медиаграмотные» злодеи используют медиа и в качестве подспорья для террористических актов, снимая затравленные лица заложников и жертв насилия, реальные пытки, убийства и т.п.

Вот почему этическая теория медиаобразования, опирающаяся на демократические ценности, гуманизм, этническую, национальную, расовую и религиозную толерантность представляется сегодня весьма актуальной.

Об этом в последнее время пишут и западные исследователи. К примеру, М.Бэрон и президент Ассоциации медиаобразования Квебека Л.Розер (L.Rother) отмечают, что текущий политический, социальный и идеологический климат в некоторых странах приводит к возвращению к такого рода этико-протекционистской педагогике, так как учащиеся должны быть защищены от зла, аморального, безнравственного влияния медиа, «прививаться» против «вируса» искусственно созданного коммерчески заинтересованными медийными структурами имиджа потребителя [Baron, Rother, 2003].

И здесь, думается, можно вспомнить и подходы «нравственного кинообразования», предложенные одним из отечественных педагогов еще в 70-х годах XX века: «изображение и осуждение зла в фильме направляется на формирование у юного зрителя а) правильной оценки аморальной сущности зла; б) умения видеть его под любой маской; в) противоборствующей личной позиции по отношению к злу - как в интеллектуальной установке, так и в поведении» [Малобицкая, 1979, с.16].

**3) теория медиаобразования как развития «критического мышления»** (*Critical Thinking Approach, Critical Autonomy Approach, Critical Democratic Approach, Le Jugement critique, L'Esprit critique, Representational Paradigm*) [Gonnet, 2001; Masterman, 1985; 1994; 1997 и др.]

Термин «критическое мышление» определяется Американской философской ассоциацией (АРА) следующим образом: «целестрежденное,

саморегулирующееся суждение, которое завершается интерпретацией, анализом, оценкой и интерактивностью, также как объяснением очевидных, концептуальных, методологических, или контекстных соображений, на которых основано это суждение. ... Идеальное критическое мышление человека обычно связано с любознательностью, хорошей осведомленностью, причиной доверия, непредубежденностью, гибкостью, справедливостью в оценке, честностью в столкновении с личными предубеждениями, благоразумием в суждениях, желанием пересматривать, прояснять проблемы и сложные вопросы, тщательностью в поиске нужной информации, разумностью в выборе критериев, постоянностью в поиске результатов, которые являются столь же точными, как использованные первоисточники. Эта комбинация, связывающая развитие умения критического мышления с пониманием основ рационального и демократического общества» [Cit. from: Ruminski, and Hanks, 1997, p.145].

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

Считается, что аудитории надо дать ориентир в условиях переизбытка разнообразной информации, научить грамотно воспринимать ее, понимать, анализировать, иметь представление о механизмах и последствиях ее влияния на зрителей, читателей и слушателей. Односторонняя или искаженная информация (которая передается, к примеру, телевидением, обладающим большой силой пропагандистского внушения), несомненно, нуждается в осмыслении. Вот почему считается полезным, чтобы учащиеся могли определить: различия между заданными и общеизвестным фактами и требующими проверки; надежность источника информации; пристрастность суждения; неясные или двусмысленные аргументы; логическую несовместимость в цепи рассуждения и т.д. [Masterman, 1997].

Позицию Л.Мастермана разделяет и американский медиапедагог/исследователь Л.М.Симэли [L.M.Semali]: «Критическая медиаграмотность способствует развитию критической позиции преподавателей и учащихся, когда они воспринимают медиатексты или размышляют о них. Чтобы расширить эту практику, я поощряю студентов и преподавателей: 1) тщательно исследовать их начальные представления о

медiateкстах; 2) привлекать в критическом анализе их собственное (идеологическое) восприятие ситуации, описанной или скрытой в рассматриваемом тексте; 3) отделять правду от полуправды, корректность от некорректности, факты от вымысла, действительность от мифа, объективность от предвзятости» [Semali, 2000, p.111].

Являясь последовательным сторонником медиаобразовательной теории развития критического мышления аудитории, Л.М.Симэли четко формулирует свои основные дидактические принципы: «В центре движения критической педагогики, которое я защищаю в моих методах обучения - потребность: 1)развития понимания характера репрезентации действительности в медiateкстах; 2)обеспечения знаниями о социальных, экономических, и политических контекстах, в которых медiateксты произведены разнообразными учреждениями с определенными целями; 3)поощрение интереса к изучению способов, которыми аудитория понимает значение сообщений (то есть изучение процесса выбора, интерпретации, и действия после восприятия медiateкстов в различных контекстах). В целом этот процесс предусматривает критическую позицию студентов и преподавателей, которые могут сопротивляться откровенным расовым, классовым, гендерным предвзятостям и манипуляции в воспринимаемых медiateкстах» [Semali, 2000, p.148].

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/автономному выражению своих мыслей и чувств по поводу прочитанного/услышанного/увиденного.

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

Размышляя об образовательной парадигме «медиа как популярная культура» (popular arts paradigm), основанной на избирательном принципе и ориентации на лучшие произведения искусства, Л.Мастерман справедливо

указывает, что «само понятие избирательности имеет двойной смысл. С одной стороны, оно имеет положительное значение – «выбирать лучшее». С другой стороны, оно означает «несправедливое исключение». (...) Этот скрытый за положительным значением, которое почти все мы одобряем, элемент исключения – в данном случае вкусов и интересов большого числа учащихся, - без сомнения, всегда имел широкую практику». (...) Направление избирательного подхода нашло выражение в явном предпочтении художественных и экспериментальных фильмов 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 взамен популярной общедоступной продукции, которую с жадностью поглощают ученики. Объект же воздействия – вкусы большинства учеников в области массовой информации, - несмотря на продолжающиеся и по сей день попытки привить детям избирательный подход, остался в прежнем состоянии» [Мастерман, 1993а, с.22-23].

Думается, в этих словах Л.Мастермана дана характеристика не только одной из концепций британского медиаобразования, но и ведущей концепции медиаобразования в России. В самом деле, в течение нескольких десятилетий лидеры российской медиапедагогике – О.А.Баранов, 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, шедевров искусства...

Между тем Л.Мастерман считает, что цель формирования у учащихся избирательного подхода на основе неких критериев оценки качества информации помимо всего прочего практически недостижима, так в мире не существует четких и доказательных критериев оценки медиатекстов. «Кажущаяся нам ценной и важной телевизионная хроника может встретить совершенно иную оценку у людей, преследующих другие цели, у тех, кто придерживается иных политических взглядов, принадлежащих к иным культурам и живет в другом обществе или в другое историческое время» [Мастерман, 1993а, с.23]. Так или иначе, нужно будет постоянно сталкиваться с вопросами: «Ценность для кого? Ценность для чего? Ценность, отвечающая каким критериям?» [Masterman, 1997, p.24]. Вместе с тем, Л.Мастерман не призывает отказаться от рассмотрения проблемы ценности медиатекста вообще. «Мы не утверждаем, - пишет он, - что вопросы художественной ценности не должны иметь места в



медиаобразовании. Но мы убеждены, что эти вопросы должны быть отодвинуты из центра педагогического внимания, чтобы облегчить путь к главной цели: развить понимание учащимися медиатекстов, – как и в чьих интересах они создаются, как они организованы, что они означают, как представляют реальность, и как это представление «читается» аудиторией» [Masterman, 1997, p.25].

Таким образом, медиаобразование по Л.Мастерману – это не процесс оценки произведений медиакультуры, а процесс их исследования: «необходимо, - пишет он, - развивать новые пути диалога, когда и учителя, и учащиеся могли учить чему-то друг друга и быть соисследователями» [Masterman, 1997, p.45]. Поэтому значительно перспективнее и лучше изучать не шедевры медиакультуры, а поле взаимодействия медиа и человека, то есть медиаобразование «должно быть направлено на развитие у учащихся понимания особенностей функционирования средств массовой информации, использования ими выразительных средств, механизма создания «реальности» и ее осознания аудиторией. Именно «пониманию» с его акцентом на развитие критического мышления по отношению к медиа необходимо придать основное значение» [Мастерман, 1993а, с.23]. Однако «цель медиаобразования не просто критическое понимание, но «критическая автономия» [Masterman, 1997, p.42], то есть способность человека к самостоятельному аргументированному критическому суждению о медиатекстах. К примеру, в последнее время Л.Мастерман все больше пишет об усилении роли медиарекламы в современном обществе и необходимости ее критического анализа на занятиях [Masterman, 2000, p.7].

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

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

Здесь, в частности, учитываются разработанные Л.Мастерманом так называемые 18 принципов медиаобразования [Masterman, 1998а]:

- 1) медиаобразование – это серьезная и важная область, связанная с большинством социальных структур демократического общества;
- 2) центральная концепция медиаобразования - переосмысление/репрезентация. Медиа не отражают реальность, а переосмысливают/представляют ее, используя систему знаков и символов. Без этого принципа медиаобразование невозможно;
- 3) медиаобразование это процесс, продолжающийся всю жизнь человека. Но

учащиеся для медиаобразования - приоритетная аудитория;

- 4) цели медиаобразования заключаются не только в воспитании критического мышления, но и в развитии критической автономии;
- 5) медиаобразование – 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 (явная переключка с образовательной парадигмой «диалога культур» В.С.Библера – А.Ф.), 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 (снова переключка с концепцией В.С.Библера – А.Ф.), в ходе которых новые знания активно приобретаются педагогами и учащимися.

Здесь Л.Мастерман выделяет такие ключевые понятия, как «обозначение» (denotation), «ассоциация» (connotation), «жанр» (genre), «селекция» (selection), «невербальная коммуникация» (nonverbal communication), «язык медиа» (media language), «натурализм» (naturalism), «реализм» (realism), «аудитория» (audience), «организация» (institution), «конструкция» (construction), «медиавосприятие» (mediation), «репрезентация» (representation), «код/кодирование/декодирование» (code/encoding/decoding), «выделение» (segmentation), «сюжетная структура»

(narrative structure), «источники» (sources), «идеология» (ideology), «риторика» (rhetoric), «рассуждение» (discourse), «субъективность» (subjectivity) и др. [Masterman, 1997, pp.41-42].

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

Потенциальные положительные результаты развития критической медиаграмотности включают:

- хорошую информированность в вопросе медийных трактовок;
- знание влияния ежедневных личных контактов с медиа на образ жизни, отношения и ценности;
- применение ключевых концепций медиаобразования для интерпретации/анализа медиатекстов, чтобы достигнуть глубины их понимания;
- развитие чувствительности к программным тенденциям как к пути изучения культуры;
- знания о проблемах собственности и правительственного регулирования в медийном мире.
- рассмотрение роли медиа в индивидуальном принятии решений; анализ возможных влияний медиатекстов на определенные решения или поведение, воздействия медиа на покупку товаров потребителем, на выбор политических кандидатов, выбор действий или стандартов конфликтов» [Semali, 2000, p.123].

Американские медиапедагоги/исследователи Л.М.Симэли и Э.Уоттс Пэйлиотэ [L.M.Semali, A.Watts Pailliotet] подчеркивают необходимость ориентации на: 1) «развитие критического понимания медийных конструкций; 2) обеспечение школьников/студентов знаниями о социальных, культурных, экономических, и политических контекстах, в которых медиатексты произведены разнообразными учреждениями с определенными целями; 3) поощрение интереса к изучению путей, которыми аудитория воспринимает и анализирует сообщения (то есть изучение процессов выбора, интерпретации и влияния сообщений в различных контекстах). Медиаграмотность расширяет понятие критической грамотности, которая включает критическую позицию ко всем медиатекстам» [Semali, Watts Pailliotet, 1999, p.18].

Размышляя о проблемах теории развития критического мышления/видения, Д.Букингэм (D.Buckingham), подчеркивает, что «особенно важно различить разницу между *цинизмом* и *критикой*. Цинизм является более обобщенным и более дистанцированным понятием, чем критика; это подразумевает тотальное отстранение от текста. ... Грубо

говоря, используется форма популярного клише – «новости - это пропаганда», «всё, что они сообщают вам, - ложь», хотя это может также принимать более рафинированные формы» [Buckingham, 2000, pp.216-217].

Директор французского медиаобразовательного центра CLEMI Ж.Гонне (J.Gonnet), также придерживаясь ориентации на развитие критической мысли, полагает, что главное здесь – помочь учащемуся стать свободным, толерантным гражданином демократического общества, обладающим автономным мышлением [Gonnet, 1997, p.10; 2001, p.24]. Аналогичной позиции придерживается и британец Р.Фергюсон [Ferguson, pp.16-17]. С ними согласен и Д.Букингэм: «педагоги должны дать возможность студентам выстраивать связи между личностью и политикой, и, следовательно, готовить их к активной гражданской позиции в широком диапазоне социальных областей» [Buckingham, 2000, p.223].

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.

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

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

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

Анализ идеологической концепции медиаобразования показывает, что в 20-х – первой половине 80-х она существовала в виде двух основных вариантов – «западного» и «советского». В первом случае медиапедагоги уделяли основное внимание критическому анализу политических, социальных и экономических аспектов медиатекстов своих стран. Во втором

случае медиапедагоги (к примеру, из стран так называемого «социалистического лагеря») полагали, что следует критически анализировать медиатексты, созданные на капиталистическом Западе. «Социалистическая» медиапродукция (особенно напрямую пропагандирующая официальную идеологию) изначально считалась политически верной, поэтому полностью выводилась за рамки такого рода критического анализа (за исключением редких случаев «проявления тенденций ревизионизма») [Лацис, Кейлина, 1928; Урицкий, 1954].

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

К примеру, Д.Букингэм (D.Buckingham) обращает внимание на то, что взгляды видного британского теоретика медиа/медиаобразования Л.Мастермана (L.Masterman) также во многом представляют собой трансформацию идеологической теории медиаобразования: «Несмотря на противоречивость взглядов, наиболее последовательная точка зрения Мастермана основывается на том, что медиа - агенты «доминирующей идеологии», которые направлены на пассивную аудиторию ... Подход Мастермана хорошо подходит к документальным видам медиа, где предполагается, что преподаватель может разоблачать «мистификацию» в соответствии с объективной правдой. Жанры, к которым этот подход не так легко применим, в особенности, недокументальные виды (а они больше всего нравятся молодежи), по сути дела, игнорируются. ... Ясно, что это ставит педагога в весьма противоречивую позицию: с одной стороны, он/она, как уже отмечалось, знает «правду», не доступную его/ее студентам; с другой стороны, преподаватель должен вовлечь учащихся в равный диалог, и избегать репродуктивного обучения. Недостаток детального описания реальной практики учебного занятия делает невозможным увидеть, как это могло бы быть достигнуто. ... Вероятность, что идеология медиатекста может восприниматься разными способами различной аудиторий, или что возможны дискуссии об этом, игнорируется. Предполагается, что студенты

просто будут соглашаться с трактовкой, которую предлагает «объективный» анализ. Если бы только это было так просто!» [Buckingham, 1990, p.7].

**5)экологическая теория медиаобразования** (*Ecologic Approach, Therapy Approach*)[Хилько, 2001; Потятиник, 2002 и др.]

Эта теория опирается на труды известных ученых экологов и философов (В.И.Вернадского, Л.Н.Гумилева и др.). Медиапедагоги-«экологи» убеждены, что необходимо развитие экологии медийного восприятия как составной части медиаграмотности человека, предполагающей терапевтическую умеренность в просмотрах, контроль и ограничения, критический анализ медиатекстов, «использование экологической стратегии противодействия насилию и изображению патологий с экрана, виртуальному взаимодействию через компьютер, и, самое главное, сохранению духовно-эстетической ориентации в рамках собственной зрительской концепции» [Хилько, 2001, с.66].

Основное содержание «экологического медиаобразования» представляет собой синтез положений, взятых из «протекционистской», «эстетической» и «этической» теорий медиаобразования и теории развития критического мышления.

Педагогическая стратегия данного подхода основана на обучении «экологическим принципам» контактов с «виртуальной реальностью», когда экологические проблемы восприятия медийной информации рассматриваются с точки зрения ее нравственно-эстетического содержания, что расширяет «понимание сферы экологической деятельности как духовно-личностных ресурсов» [Хилько, 2004, с.5].

Несмотря на синтетичность в подходах, экологическая теория медиаобразования, на наш взгляд, отчетливо обнаруживает доминанту защитной, предохранительной функции.

**б)теория медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей» аудитории** (*Uses and Gratifications Approach*) [Gripsrud, 1999 и др.].

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 аудитории извлекать из медиа максимум пользы в соответствии со своими желаниями и склонностями.

«Главная проблема, - пишет в этой связи Дж.Грипсруд (J.Gripsrud), - не в том, что медиа делают с аудиторией, а, скорее, что аудитория делает с медиа? Аудитория - это совокупность независимо думающих и действующих индивидуумов, которые используют медиа, чтобы удовлетворить свою потребность в информации, развлечении,

самореализации, социальной принадлежности или идентичности» [Gripsrud, 1999, p.43].

Как мы видим, данная концепция медиаобразования полностью противоположна «инъекционной/предохранительной». Если первая сконцентрирована на отрицательном влиянии медиа, то вторая – на его положительном, полезном эффекте. В тоже время, теория медиаобразования как источника удовлетворения потребностей в чем-то близка к теории медиаобразования как развития «критического мышления», потому что и здесь и там речь идет о развитии у учащихся умения правильно выбрать и критически оценить медиатекст. Однако наш анализ показал, что тут имеются и существенные отличия: согласно теории «потребления и удовлетворения», медиапедагоги опираются на «положительные» стороны медиаинформации, а по концепции развития «критического мышления» – в большей мере - на «отрицательные», то есть пытаются научить аудиторию выявлять манипулятивные медийные воздействия. В этом смысле мы согласны с мнением Д.Букингэма (D.Buckingham): «Бесспорно, мы уважаем и ценим стремление учащихся к развлечению и сформировавшиеся у них знания о культуре, но целью образования должно быть также расширение их точки зрения» [Buckingham, 1999, p.9].

### **7) «практическая» теория медиаобразования (Practical Approach, Technology Approach, Hands-on Making 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 проблема влияния медиа на аудиторию не является ключевой, главное - обучить школьников, студентов (или учителей) использовать медиааппаратуру. Отсюда повышенное внимание к изучению технического устройства медиатехники 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 воспитание: минимум размышлений и анализа, максимум исполнительской, преимущественно коллективной, практики (политизированные массовые парады, шествия,

праздники, хоровое пение 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, видеооператоров, фотографов, «компьютерщиков» и т.д.

Другая разновидность «практического подхода» - использование медиатекстов для иллюстрации материала так называемых предметов «обязательного цикла» - физики, математики, биологии, истории и т.д. «К сожалению, многие педагоги до сих пор применяют средства массовой коммуникации лишь как наглядное средство обучения, не используя воспитательный и эстетический потенциал медиакультуры» [Чельшева, 2002, с.4].

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

Отмечая, какие новые, невероятные прежде интерактивные возможности для практической и аналитической работы открываются перед медиаобразованием в связи с мощным распространением мультимедиа - цифровых технологий в аудиовизуальной, компьютерной сфере, Интернета и т.д., Д.Букингэм и Дж.Сэфтон-Грин [Buckingham and Sefton-Green, 1997, p.301], видят в этом процессе не только плюсы, но и минусы. «Новые цифровые технологии дают своего рода смесь преимуществ и опасностей для медиаобразования. Положительной стороной является то, что теперь в классе можно продуктивно заниматься практической работой. ... Вы можете сегодня монтировать видеоизображение или полностью создавать его на стандартном компьютере. И это значит, что многие концептуальные вопросы (например, селекции или манипуляции с изображениями) могут быть изучены более практическим и понятным путем. ... С другой стороны, такого рода технологии могут потенциально индивидуализировать процесс создания медиапродукции» [Buckingham, 1999, p.10], то есть изолировать



человека от социума, «запеленать» его в «мультимедийный информационный кокон». Вот почему Д.Букингэм резонно выступает за то, чтобы учащиеся обсуждали медиатексты, поставив их в обширный социокультурный контекст, не отрывались от реальной жизни, но активно участвовали в ней.

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

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

В качестве теоретической основы здесь используется культурологическая теория медиа. Утверждается, что медиа, скорее, предлагают, чем навязывают интерпретацию медиатекстов. Аудитория всегда находится в процессе диалога с медиатекстами и их оценивания [Piette & Giroux, p.122]. Аудитория не просто «считывает» информацию, а вкладывает различные смыслы в воспринимаемые медиатексты, самостоятельно их анализирует. Отсюда вытекает главная цель медиаобразования: помочь учащимся понять, как медиа могут обогатить восприятие, знания и т.д. аудитории.

Культурологический подход обуславливает принципы и права обучающегося в процессе медиаобразования:

- принцип добровольности выбора уровня сложности обучения и принцип гуманного сопровождения обучения;
- принцип свободного доступа к любой медийной информации, не являющейся государственной или коммерческой тайной;
- право личности на гуманную педагогическую интерпретацию своих учебных результатов и достижений [Гура, 1994, с.12].

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. К примеру, «отрасли медиаиндустрии все более и более воспринимаются, не столько как агенты правящих классов, но как учреждения, чья власть весьма сомнительна и кардинально зависит от желаний аудитории. ... Значимость больше не расценивается как нечто, свойственное медиатекстам, но как результат взаимоотношений между текстами и аудиторией» [Buckingham, 1990, p.10].

Активный сторонник культурологической теории медиаобразования, британский профессор Э.Харт (A.Hart) утверждал, что медиаобразованная личность знакома с пятью основными принципами медиапедагогике:

-медиа не просто отражают или копируют мир, выбор, анализ и создание медиатекстов происходят в сложном процессе редактирования и переосмысления сообщений;

-зрители не пассивны и предсказуемы, а активны и переменчивы в их реакциях на медиатексты;

-содержание медийных сообщений определяются не только производителями и редакторами, правительствами, рекламодателями и медиамагнатами, но и аудиторией;

·медиа содержат разнообразие различных форм имеющих различные технологии, языки и влияния [Hart, 1991, p.8].

Точку зрения Э.Харта вполне разделяют Д.Консидайн и Э.Хэйли, выделяющие следующие «принципы медиаграмотности: 1)медиа - это конструкции; 2)медиа переосмысляет и конструирует реальность; 3)медиа имеют коммерческие цели; 4)аудитория оценивает смыслы медиатекстов; 5)каждый вид медиа имеет собственные условности и формы» [Considine, и Haley, 1999, pp.28-31].

Наиболее сильны позиции культурологической теории в Великобритании (С.Bazalgette, А.Hart и др.) и Канаде (В.Duncan, С.Worsnop и др.), хотя немало ее сторонников можно найти и в других странах мира (во Франции, в Германии, России и др.).

Вместе с тем, многие исследователи отмечают существенные различия понимания сути и целей медиаобразования в рамках, к примеру, британской педагогики. Э.Харт писал, что здесь возникают весьма широкие трактовки медиаобразование – от учебных видеосъемок пьес – до критического изучения источников информации и аудитории медиа, от неприятия аналитических подходов в пользу творческо-технических - до развития социально направленного обучения [Hart, 1997, p.201]. Вот почему для консолидации действий медиапедагогов всё большее значение имеет представленная ниже обобщенная схема ключевых понятий медиаобразования, основанная на работах К.Бэзэлгэт (С.Bazalgette) [Бэзэлгэт, 1995, с.48], Дж.Баукера [Bowker, 1991] и Э.Харта [Hart, 1997, p.202]:

**Таб.1. Ключевые понятия медиаобразования в Британии**

<b>№</b>	<b>Ключевой вопрос понятия:</b>	<b>Ключевые понятия медиаобразования:</b>
1	Кто передает информацию и почему?	Агентства медиа/Media Agencies
2	Какой это тип текста?	Категории медиа/ Media Categories
3	Как это 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?	Медийные репрезентации (переосмысления)/Media Representations

Вместо шести ключевых «медиаобразовательных» вопросов по К.Бээлгэт американские медиапедагогики Брунер и Тэлли предлагают всего пять:

- как это было создано?
- какие ценности лежат в основе этого?
- какие условности используются в этом?
- для какой аудитории это предназначено?
- кто является собственником этого? Кто извлекает выгоду из этого? [Brunner and Tally, 1999, pp.19-20]. Однако, на наш взгляд, эти вопросы при меньшей структурированности в значительной мере совпадают с «классическим» британским вариантом.

По аналогии обоснованы и ключевые понятия медиаобразования у Д.Консидайна и Дж.Хэйли [Considine, and Haley, 1999, p.28]:

- источник, структура/организация/владелец медиа (Кто сообщает?);
- сообщение, содержание, ценности, идеология (Что сообщается?);
- аудитория (Кому сообщается?);
- форма, стиль, коды, условности, технологии (Каким путем сообщается?);
- влияние и последствия (Каков результат/эффект сообщения?);
- цели, выгода, мотивы (Почему сообщается?).

Приведем также список ключевых понятий (на наш взгляд, не слишком удачно структурированных) по Э.Уоттс Пэллиотэ [Watts Pailliotet, 2000, p.212]:

- действие/последовательность (Что происходит? В каком порядке? Когда и как долго?);
- формы (Какой объект показан? Каковы его особенности?);
- речь/действующие лица (Какие слова использованы? Кто их произнес? Как мы это поняли?);
- пространство/время (Как в медиатексте представлено пространство и время?);
- культура (Какие социальные знания можно усвоить из содержания медиатекста? Что показано, и чего не хватает? Как представлены авторы и персонажи медиатекста в культурно-историческом смысле?);
- влияния/процессы (Какие технологии, художественные направления и производственные процессы были использованы при создании данного медиатекста?).

Наиболее радикально к проблеме типологии основных понятий медиаобразования подошел Д.Букингэм, сокративший их базовый список до четырех: «Есть различные версии ключевых концепций медиаобразования, несколько из которых вошли в документы учебных планов во всем мире. Однако практически они в значительной степени похожи друг на друга. Я использую четыре ключевых концепции: производство (production), язык (language), переосмысление (representation) и аудитория (audience)» [Buckingham, 2003, p.53]. Таким образом, в трактовке Д.Букингэма категории «агентства», «категории» и «технологии» объединены в одну – «производство».

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

Опровергая высказывание Л.Мастермана о том, что одна из ошибок концепции Британского киноинститута состояла в выдвигении 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, К.Тайнер и др.

Бесспорно, модель медиаобразования, основанная на такого рода «ключевых понятиях», не является догмой и может быть усовершенствована. К примеру, Д.Букингэм [Buckingham, 2002] 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).

Как уже отмечалось, канадская система медиаобразования сегодня столь же известна, как и британская. Понятно, что на теорию медиаобразования в Канаде самое серьезное влияние оказали идеи М.Маклюэна [McLuhan, 1964; 1977], хотя достаточно сильное воздействие ощущается и со стороны видных британских медиапедагогов – Л.Мастермана (L.Masterman), К.Бэзэлгэт (C.Bazalgette) и др. 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 четырех/шести ключевых понятий (key aspects), выдвинутых британскими медиапедагогами (Д.Букингэм, К.Бэзэлгэт и др.), канадская система медиаобразования предпочитает более широкий понятийный спектр.

К примеру, предлагается восемь следующих ключевых понятий [Andersen, Duncan & Pungente, 1999, pp.142-143; Duncan, 1989, pp.8-10]:

-все медиатексты являются результатом целенаправленного конструирования;

-каждый медиатекст имеет уникальную эстетическую форму;

-форма и содержание в медиатексте тесно связаны, каждый вид медиа имеет свои особенности языка, намеков и кодирования реальности;

-медиа создает реальность;

- аудитория оценивает значение медиатекста с точки зрения таких факторов как пол, раса, возраст, жизненный опыт;
- медиа имеет социально-политическое и коммерческое значения;
- медиа содержит идеологические и ценностные сообщения.

Последнее воспринимается прямой адаптацией знаменитого тезиса М.Маклюэна: *The medium is the message* (Материя – это сообщение). Очень часто это крылатое выражение переводят по-русски неточно (как «Медиа – это сообщение»). Между тем для более корректного перевода и полноценного понимания смысла фразы можно обратиться к определению, данному «Новой британской энциклопедией»: «медиум – это материя, 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]. 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 медиаконтекста, связанные с их историей, экономическими механизмами, влиянием на аудиторию, типичными жанрами, персонажами, спецификой языка, ролью рекламы, проблемами насилия и секса в прессе, на экране и т.п. [Andersen, Duncan & Pungente, 1999, pp.139-155; Duncan, 1989, pp.11-32 и др.]. При этом большинство деятелей медиапедагогики Канады выступает против использования медиаобразования исключительно в идеологических целях, или только для всестороннего изучения технических характеристик создания медиатекстов (включая устройство аппаратуры).

**9) эстетическая (художественная) теория медиаобразования** (*Aesthetical Approach, Media as Popular Arts Approach, Discriminatory Approach*) [Halls & Whannel, 1964 и др.]

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

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

Приведем лишь одно характерное для эстетической теории медиаобразования суждение, разделяемое немалым числом педагогов: «Главной задачей подросткового и юношеского киноклуба является приобщение юного зрителя к искусству кино, к его признанным ценностям» [Монастырский, 1999, с.133], хотя сюда можно добавить множество цитат, связанных с последовательной ориентацией медиаобразование на изучение шедевров медийных искусств [Пензин, 2001, с.73 и др.].

Анализируя подобного рода подходы, К.Тайнер (K. Tyner), справедливо отмечает, что в эстетической/художественной теории медиаобразования киноискусство находится в более привилегированном положении, чем пресса или телевидение. При этом «некоторые медиатексты, обычно выбранные учителем, считаются «хорошими», а другие, обычно являющиеся фаворитами учащихся, – «плохими». Ценностные вопросы, то есть «хорошее» против «плохого» остаются центральными» [Tyner, 1998, p.115].

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

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

языка, символам и знакам. Вместе с тем, многие учебные программы по медиакультуре сегодня пытаются найти компромиссное решение в спорах «эстетиков» и «прагматиков», сочетая сферу художественного, экспериментального, аналитического медиаобразования с практико-креативными подходами.

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

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

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

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

Материал для семиотического анализа - не только произведения «высокого искусства», но любые тиражируемые объекты – игрушки, туристические путеводители, обложки журналов и т.д. «Даже стиль одежды учащихся, их невербальная коммуникация и их пластика составляет комплекс знаковых систем, созданных одними индивидами и «читаемых» другими» [Watts Pailliotet and others, 2000]. При этом главенствует принцип «непрозрачности» медиатекста, так как медиа не отражают реальность, но переосмысляют/репрезентируют ее. Анализ семиотической теории медиаобразования приводит к мысли, что она является полной противоположностью идеологической, ибо акцентирует проблемы языка медиа, а не политического или социального смысла медиатекста. Зато своими подходами к анализу медиатекстов семиотическая теория медиаобразования в какой-то степени напоминает теорию медиаобразования как развития критического мышления аудитории. Правда, без нажима на исследование манипулятивной роли медиа в обществе.

### ***11) социокультурная теория медиаобразования (Social and Cultural Approach)***

Теоретическая база: культурологическая (необходимость образования как результат развития медиакультуры) и социологическая (как результат



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

### **Выводы**

Проблема с протекционистским, экологическим, идеологическим подходами в медиаобразовании, как, впрочем, и с теорией развития критического мышления, «может быть суммирована в итоге как двойственная, - пишет в этой связи ведущий американский медиапедагог/исследователь К.Тайнер (K.Tyner): а) если медиаграмотность должна быть связана с развитием личности школьника/студента, как центральной фигуры обучения, то нужно/выгодно/справедливо ли, если педагоги будут высмеивать вкусы учащихся в области популярной культуры? б) если цель медиаобразования состоит в том, чтобы вовлечь школьников/студентов в критическое исследование всех форм медиа и путей, которые ведут к развитию независимого мышления, то разве не нужно преподавателям обучать их защищать собственные медиапредпочтения? Это противоречие особенно трудно решить для аудитории учащихся старшего возраста, или когда вкус медиапедагога резко отличается от вкуса его аудитории» [Tyner, 1998, p.148].

Таким образом, анализ теоретических концепций, существующих в медиаобразовании, привел нас к следующим выводам:

-к «защитному» («протекционистскому», «прививочному» и т.д.) подходу можно отнести как «инъекционную», «экологическую», «этическую», «религиозную», так и «эстетическую» теории медиаобразования. Ибо во всех случаях речь идет о том, что педагоги стремятся оградить учащихся от негативного с их точки зрения влияния медиа (включая медиатексты низкого художественного и сомнительного морального качества). Этому влиянию противопоставляются «классические культурные ценности», религиозные каноны 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 «защитных» 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;

-к «аналитическому» подходу в медиаобразовании можно, вероятно, отнести как теорию развития критического мышления, так и идеологическую, семиотическую, культурологическую теории. Впрочем, этические, экологические и эстетические подходы в медиаобразовании также предполагают критический анализ медиатекстов (правда, с иными целями и задачами). Однако мы согласны с К.Тайнер (K.Tyner): невозможно быть уверенным, что детальный анализ боевика или приключенческой видеоигры отвечает желаниям, или позабавит, к примеру, младших школьников [Tyner, 1998, p.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.

-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 последнее время можно обнаружить попытки синтезировать некоторые из приведенных выше теорий. К примеру, Л.Джонсон (L.Johnson) пишет в своей монографии, посвященной проблемам совершенствования личности человека с помощью медиаобразования: «Мы можем предположить модель обучения медиаграмотности в виде трех пересекающихся друг с другом кругов: первый - интеграция в учебные планы школ и вузов, второй – связан с областью терапии, третий - с эстетической сферой. Синтез этих трех кругов представляет собой модель обучения медиаграмотности с образовательным центром. Предлагая такую модель, мы связываем терапию и образование с герменевтикой и эстетическим восприятием» [Johnson, 2001, p.17].

В целом анализ трудов западных ученых приводит к выводу, что в концепциях медиаобразования преобладают воспитательные, обучающие и креативные подходы к использованию возможностей средств массовой коммуникации. В обобщенном виде основные компоненты 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, демократических/гуманистических принципов и пр.), образов и т.д.;

-развитие креативных практических умений на материале медиа.

Порядок реализации этих базовых компонентов в конкретной модели может быть различным в зависимости от того, на какую медиаобразовательную теорию в большей степени опирается конкретный педагог.

Бесспорно, каждый из данных компонентов 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.

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

В итоге аудитория не только получает радость от общения с медиакультурой, но и умения интерпретировать медиатекст (анализировать цели автора, устно и письменно обсуждать характеры персонажей и развития сюжета, этические позиции персонажей и авторов и т.д.), 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 деятелей медиакультуры), владеть критериями и методами оценки медиатекста и т.д. Формирование данных умений, бесспорно, способствует пониманию аудиторией места медиакультуры в обществе эпохи глобализации, так как функционирование медиатекстов связано с социальными, политическими, экономическими,

религиозными, этическими и интеллектуальными аспектами жизни людей; развитию эстетического сознания (восприятия, вкуса и пр.), творческой индивидуальности учащегося (студента), его демократической/гуманистической позиции в современном обществе.

Из проведенного выше анализа можно сделать вывод и о потенциальных направлениях адаптации основных западных концепций 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 западного 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 медиатехники и формирование практических умений для создания собственных медиатекстов, давно уже укоренилась в российском медиаобразовании. 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 развития 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 современном информационном потоке, – важнейшие задачи медиаобразования. Следовательно, необходимо пытаться адаптировать теорию развития критического мышления в процессе медиаобразования к российским условиям.

Семиотическая теория медиаобразования (semiotic approach) в «чистом виде» не слишком распространена на Западе, 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**

- 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, pp.139-162.
- Baran, S. J. (2002). *Introduction to Mass Communication*. Boston-New York: McGraw Hill, 535 p.
- Baron, M., and Rother, L. (2003). *Media Education – an Agent of Change*. <http://edu.of.ru/mediaeducation>
- Barthes, R. (1964). Elements de semiologie. *Communications*, N 4, pp.91-135.
- Bazalgette, C., Bevort, E., Savino, J. (Eds.) (1992) *Media Education Worldwide*. Paris: UNESCO, 256 p.
- Bowker, J. (Ed.) (1991). *Secondary Media Education: A Curriculum Statement*. London: BFI.
- Brunner, C. and Tally, W. (1999). *The New Media Literacy Handbook*. New York: Anchor Books, 229 p.
- Buckingham, D. (1990). Media Education: From Pedagogy to Practice. In: Buckingham, D. (Ed.). *Watching Media Learning. Making Sense of Media Education*. London – New York – Philadelphia: The Falmer Press, pp.3-15.
- Buckingham, D. (1999). Changing Childhoods, Changing Media: New Challenges for Media Education. *Inter Media Education*. N 3, pp.4-11.
- Buckingham, D. (2000). *The Making of Citizens*. London – New York: Routledge, 235 p.
- Buckingham, D. (2002). Media Education: A Global Strategy for Development. Policy Paper for UNESCO. In: Buckingham, D., Frau-Meigs, D., Tornero, J.M. & Artigas, L. (Eds.). *Youth Media Education*. Paris: UNESCO Communication Development Division. CD-ROM.
- Buckingham, D. and Sefton-Green, J. (1997). Multimedia Education: Media Literacy in the Age of Digital Culture. *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, pp.199-211.
- Carlsson, U. & Feilitzen, C. von. (Eds.) (1998). *Children and Media Violence*. Geteborg: UNESCO, 387 p.
- Considine, D.M. and Haley, G.E. (1999). *Visual Messages*. Englewood, Colorado: Teachers Ideas Press, 371 p.
- Duncan, B. (Ed.) (1989). *Media Literacy Resource Guide*. Toronto: Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, the Queen's Printer, 232 p.

- Ellul, J. (1979). *Propaganda*. N.Y., 1979, p.64.
- Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.
- Feilitzen, C. von & Carlsson, U. (Eds.) (2002). *Children, Young People and Media Globalisation*. Goteborg: NORDICOM, Goteborg University, 262 p.
- Ferguson, R. (1997). Moyen de communication de mass, education et democratie. *Revue Educations*. 1997. N 14, pp.16-20.
- Gonnet, J. (1997). Modes et permanences. *Revue Educations*. 1997. N 14, pp.10-15.
- Gonnet, J. (2001). *Education aux medias: Les controverses fecondes*. Paris: CNDP, Hachette, 144 p.
- Gramsci, A. (1971). *Selection from the Prison Notebooks*. N.Y.: International Publishers.
- Gripsrud, J.(1999).*Understanding Media Culture*. London – New York: Arnold & Oxford University Press, 330 p.
- Hall, S. & Whannel, P. (1964). *The Popular Arts*. London: Hutchinson.
- Hart, A. (1991). *Understanding Media: a Practical Guide*. London: Routledge, 268 p.
- Hart, A. (1997). Textual Pleasures and moral Dilemmas: Teaching Media Literacy in England. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.199-211.
- Hart, A. (1998a). Introduction: Media Education in the Global Village. In: Hart, A. (Ed.). *Teaching the Media. International Perspectives*. Mahwah – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, pp.1-21.
- Hart, A. (2000). Probing the New Literature: A Meta-language for Media. *Telemidium. Journal of Media literacy*. Vol. 46. N 1, p.21.
- Hart, A. (Ed.) (1998b). *Teaching the Media. International Perspectives*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 208 p.
- Johnson, L.L. (2001). *Media, Education, and Change*. New York: Peter Lang, 183 p.
- Leavis, F.R., & Thompson, D. (1933). *Culture and Environment*. London: Chatto & Windus.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group, 341 p.
- Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.15-68.
- Masterman, L. (1998a). *18 Principles of Media Education*. In: <http://www.screen.com/mnet/eng/med/class/support/mediacy/edec/masterman.htm>
- Masterman, L. (1998b). Media Education Revolution. In: Hart, A. (Ed.). *Teaching the Media. International Perspectives*. Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, p.x.
- Masterman, L. (2000). New Paradigms and Directions. *Telemidium. Journal of Media literacy*. Vol. 46. N 1, p.7.
- Masterman, L., Mariet, F. (1994). *Media Education in 1990s' Europe*. Strasbourg: Council of Europe, pp.6-59.
- McLuhan, M, Hutchon, K. And McLuhan, E. (1977). *City as Classroom : Understanding Language and Media*. Richmond Hill, Ontario: Irwin Publishing.
- McLuhan, M. (1964).*Understanding Media*. New York : McCraw-Hill.
- Metz, C. (1964). Le Cinema: Langue ou langage? *Communication*, N 4, pp.52-90.
- Piette, J. & Giroux, L. (1997). The Theoretical Foundation of Media Education. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick and London: Transaction Publishers, pp.89-134.
- Potter, W.J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.
- Pungente, J.J. and O'Malley, M. (1999). *More Than Meets the Eye: Watching Television Watching Us*. Toronto: McClelland & Stewart Inc., 255 p.
- Ruminski, H. and Hanks, W. (1997). Critical Thinking. In: Christ, W.G. (Ed.). *Media Education Assessment Handbook*. Mahwan, New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, pp.143-164.
- Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.
- Semali, L.M., Watts Pailliotet, A. Introduction (1999). In: Semali, L.M., Watts Pailliotet, A. (Eds.) *Intermediality. The Teachers' Handbook of Critical Media Literacy*. Boulder: Wesview Press, pp.1-29.
- The New Encyclopaedia Britannica*, Vol. VI, 1984, p.751.
- Tyner, K. (1998). *Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 p.
- Watts Pailliotet, A., Semali, L., Rodenberg, R.K., Giles, J.K., and Macaul, S.L. (2000). Intermediality: Bridge to Critical Media Literacy. *The Reading Teacher*. Vol. 54, N 2, pp.208-219.
- Worsnop, C. (1994). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Mississauga: Wright Communication, 179 p. (Second Edition: 1999).
- Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе. Тверь: Изд-во Тверского гос. пед. ун-та, 2002. – 87 с.

- Бээлгэт К. Ключевые аспекты медиаобразования//Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. М., 1995. – 51 с.
- Гура В.В. Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов, 1994. – 17 с.
- Лацис, А., Кейлина, Л. Дети и кино. – М.: Теакнопечать, 1928. – 88 с.
- Малобицкая З.С. Киноискусство как средство нравственно-эстетического воспитания учащихся старших классов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Алма-Ата, 1979. – 23 с.
- Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//Специалист. 1993 (а). № 4. С.22-23.
- Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//Специалист. 1993 (б). № 5. С.31-32.
- Монастырский В.А. Киноискусство в социокультурной работе. Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. ун-та, 1999. 147 с.
- Одинцова С.М. Кинообразование в педагогическом институте//Проблемы современной кинопедагогике/Ред. П.А.Черняев, И.С.Левшина. – М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования РФ, 1993. – С.113.
- Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. - Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. - 176 с.
- Пензин С.Н. Кинообразование в университете//Вестник Воронежского гос. ун-та. – 2001. - № 1. – С.70-73.
- Потятиник, Б. В. Віртуальна оаза в пустелі реального//Oasis. – 2002. – № 1. – С.28-48.
- Урицкий Н.З. Кино во внеклассной работе. – М.: Гос. учебно-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1954. – 120 с.
- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ... д-ра. пед. наук. – М., 1989.
- Усов Ю.Н. Медиаобразование. Программа для учащихся 10-11 класса общеобразовательной школы//Основы экранной культуры. Цикл программ/Рук.Ю.Н.Усов. – М., 1998. – С. 55-59.
- Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – 124 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: Изд-во ЦВВР, 2001. – 708 с.
- Хилько Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. – Омск: Изд-во Сиб. фил. Рос. ин-та культурологии, 2001. – 446 с.
- Хилько Н.Ф. Социокультурные аспекты экранного медиаторчества. – М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2004. – 96 с.
- Чельшева И.В. Основные этапы развития медиаобразования в России: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 2002. – 23 с.
- Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. - М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. - 66 с.
- .....

### **Глава 3. Базовые медиаобразовательные модели в ведущих странах Запада**

Разработанные за рубежом модели медиаобразования можно, вероятно, обобщить в следующем виде:

**-образовательно-информационные модели** (изучение теории и истории, языка медиакультуры и т.д.), опирающиеся в основном на культурологическую, эстетическую, семиотическую, социокультурную теории медиаобразования [подробный анализ такого рода теорий см. в: Федоров, 2001, с.20-34; Fedorov, 2003];

**-воспитательно-этические модели** (рассмотрение моральных, религиозных, философских проблем на материале медиа), опирающиеся в основном на этическую, религиозную, идеологическую, экологическую, протекционистскую и др. теории медиаобразования;

**-практико-утилитарные модели** (практическое изучение и применение медиатехники), опирающиеся в основном на теорию «потребления и удовлетворения» и практическую теорию медиаобразования;

**-эстетические модели** (ориентированные прежде всего на развитие художественного вкуса и анализ лучших произведений медиакультуры), опирающиеся в основном на эстетическую/художественную и культурологическую теории медиаобразования;

**-социокультурные модели** (социокультурное развитие творческой личности в плане восприятия, воображения, зрительной памяти, интерпретации, анализа, самостоятельного, критического мышления по отношению к медиатекстам любых видов и жанров и т.д.), опирающиеся в основном на социокультурную, культурологическую, семиотическую, этическую теории медиаобразования и теорию развития критического мышления.

При этом данные модели и теории далеко не всегда существуют в чистом виде, но часто связаны между собой.

Повсеместное распространение медиа, появление новых информационных технологий, на наш взгляд, позволяет в современных условиях успешно применять и развивать практически многие существующие модели медиаобразования, интегрировать и синтезировать их.

**Медиаобразовательная модель Л.Мастермана [Masterman, 1985; 1997]**

**Определение понятия «медиаобразование».** Центральная и универсальная концепция медиаобразования – переосмысление/репрезентация. Медиаобразование прежде всего – исследовательский процесс, не навязывающий какие-либо культурные/эстетические ценности. Медиаобразование базируется на изучении ключевых понятий, которые в большей степени являются аналитическими инструментами, чем альтернативным содержанием. Эффективность медиаобразования может быть оценена двумя принципиальными критериями: способностью учащихся



применять полученные знания в новых ситуациях и спектром обязательств, интересов, мотиваций, обретенных аудиторий [Masterman, 1997, pp.40-43].

**Концептуальная основа:** теория развития «критического мышления», идеологическая и семиотическая теории медиаобразования.

**Цели:** научить аудиторию пониманию того, как медиа переосмысляет/представляет реальность, «декодировать», критически анализировать медиатексты, ориентироваться в информационном/идеологическом потоке современного общества.

**Задачи:**

-обучение аудитории пониманию того: 1) на ком лежит ответственность за создание медиатекстов, кто владеет средствами массовой информации и контролирует их? 2) как достигается необходимый эффект? 3) каковы ценностные ориентации создаваемого таким образом мира? 4) как его воспринимает аудитория? [Masterman, 1985].

-развитие у аудитории критического, демократического мышления, «критической автономии», умений понимать скрытый смысл того или иного сообщения, противостоять манипулированию сознанием индивида со стороны медиа.

**Организационные формы:** автономное и интегрированное медиаобразование в учебных заведениях различных типов.

**Методы** медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний - *словесные* (лекция, рассказ, беседа, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню 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 с целью развития критического мышления); *исследовательские* (организация исследовательской деятельности учащихся). При этом *исследовательский метод* является для Л.Мастермана ведущим.

**Основные разделы содержания медиаобразовательной программы** (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «идеология медиа», «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа», «аудитория медиа» и др.):

-медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы школы/вуза;

-медиаобразовательные задания автономного характера для школ/вузов.

Например, сравнение нескольких типов медийных репрезентаций, дискуссия на темы «медиа и пропаганда», «медиа и идеология», выявление

сходства и различия в анализе литературных и аудиовизуальных текстов, анализ медиастереотипов и т.д. [Masterman, 1997, pp.51-54].

**Области применения:** учебные учреждения различных типов.

**Медиаобразовательная модель А.Силверблэма [Silverblatt, 2001]**

**Определение понятия «медиаобразование».** Медиаобразование направлено на развитие способностей человека воспринимать, обсуждать, анализировать, и создавать медийную информацию и получать удовольствие от этого, развитие критического независимого мышления, понимания процесса массовой коммуникации, медийных влияний на аудиторию [Silverblatt, 2001, pp.2-3, p.423].

**Концептуальная основа:** элементы теории развития критического мышления и культурологической, семиотической, практической теорий медиаобразования.

**Цели:** развитие критической автономии личности – умения, которые дают возможность школьникам/студентам быть осознанно независимыми от однообразных предпочтений медиатекстов. Педагоги поощряют учащихся задавать вопросы о медиа, применяя подходы, которые помогают систематически идентифицировать сообщения и их цели.

**Задачи:** развитие у аудитории следующих умений:

- различение фактов, поддающихся проверке и ценностным утверждениям;
- определение надежности сообщения или источника медиатекста;
- определение точности сообщения в медиатексте;
- дифференциация гарантированных и негарантированных утверждений в медиатекстах;
- выявление предвзятости в медиатекстах;
- идентификация явных и неявных предположений в медиатекстах;
- распознавание логических несоответствий в медиатекстах;
- определение силы аргумента автора медиатекста [Silverblatt, 2001, pp.2-3].

**Организационные формы:** интегрированное и автономное медиаобразование в учебных и внеучебных заведениях различных типов.

**Методы** медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний - *словесные* (лекция, рассказ, беседа, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *исследовательские* (организация исследовательской деятельности учащихся). При этом на занятиях преобладают практические, творческие задания.

**Основные разделы содержания медиаобразовательной программы** (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как

«агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа» и др.):

-медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы школы/вуза;

-медиаобразовательные задания автономного характера для школ/вузов.

В число таких заданий входят: контент-анализ, нарративный анализ, исторический, структурный, жанровый анализ медиатекстов, анализ характеров персонажей медиатекстов,

**Области применения:** учебные учреждения различных типов.

*Медиаобразовательная модель К.Бэзэлгэт [Bazalgette, 1989; 1995],*

*Д.Букингэма [Buckingham, 2003] и Э.Харта [Hart, 1991, 1998]*

**Определение понятия «медиаобразование».** В целом совпадает с определением, одобренным ЮНЕСКО: «*Медиаобразование (media education)* связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как: 1) анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты; 2) определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст; 3) интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа; 4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории; 5) получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции. Медиаобразование является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию и является инструментом поддержки демократии. ... Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования» [Recommendations... UNESCO, 2001, p.152].

**Концептуальная основа:** культурологическая, семиотическая и практическая теории медиаобразования.

**Цели:** опираясь на шесть ключевых понятий медиаобразования «агентство медиа» - (agency), «категория медиа» (category), «язык медиа» (language), «технология медиа» (technology), «репрезентация медиа» (representation), «аудитория медиа» (audience) - готовить людей к жизни в демократическом медийном обществе. Правда, в трактовке Д.Букингэма ключевые понятия «агентства», «категории» и «технологии» объединены в одно – «производство» [Buckingham, 2003, p.53].

**Задачи:**

-развивать способности к восприятию, «декодированию», оценке, пониманию, анализу медиатекстов;

- развивать знания социальных, культурных, политических и экономических смыслов и подтекстов медиатекстов;
- развивать у аудитории способности к критическому мышлению;
- развивать коммуникативные способности личности;
- обучать человека самовыражаться с помощью медиа;
- обучать человека идентифицировать, интерпретировать медиатексты, экспериментировать с различными способами технического использования медиа, создавать медиапродукты/тексты;
- давать знания по теории медиа и медиакультуры.

**Организационные формы:** интегрированное и автономное медиаобразование в учебных и внеучебных заведениях различных типов.

**Методы** медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний - *словесные* (лекция, рассказ, беседа, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *исследовательские* (организация исследовательской деятельности учащихся). При этом на занятиях преобладают практические, творческие задания: содержательный, текстуальный анализ, моделирование, создание собственных медиатекстов и пр. Здесь, вероятно будет не лишним вспомнить слова В.С.Библера о том, что «текст, изобретаемый учеником (в контексте данной культуры и в контексте диалога с этой культурой) – основная форма, итог, результат ученического освоения исходного материала» [Библер, 1992, с.15].

**Основные разделы содержания медиаобразовательной программы** (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа» и др.):

- медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы школы/вуза;
- медиаобразовательные задания автономного характера для школ/вузов.

К примеру, учебная программа, разработанная руководимым К.Бэзэлгэт образовательным отделом Британского киноинститута, содержит восемь базовых подходов, основанных на рассмотрении вышеизложенных ключевых понятий медиаобразования и реализованных через творческие задания [BFI, 2000, p.7]:

- Freeze Frame («Замораживание кадра»); Sound and Image («Звук и изображение»);
- Spot the Shots («Место и кадр»); Top and Tail («Начало и конец»); Attracting Audiences («Привлечение аудитории»); Generic Translations («Видовые

трансформации»); Cross-media Comparisons («Сравнения медиатекстов»); Simulation («Имитация»).

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

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

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

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

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

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

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

Что касается методики «Имитации», то она рассчитана на то, что учащиеся будут разыгрывать роли продюсеров/авторов медиатекста, модифицируя его для различных возрастных групп, критикуя его с различных точек зрения, пытаясь «продать» различным телеканалам и прокатным фирмам и т.д.

Как мы видим, в целом данная методика полностью соответствует теории о шести ключевых понятиях медиаобразования, среди сторонников которой -

К.Бэзэлгэт (Cary Bazalgette) , Э.Харт (Andrew Hart) и многие другие британские медиапедагоги.

Если говорить о содержании *интегрированного подхода* к медиаобразованию, то Д.Букингэм (D. Buckingham), к примеру, считает, что учащиеся должны изучать

*1) на занятиях по курсу родного языка/литературы:*

- экономические операции индустрии печати/прессы, и ее интеграцию с другими медийными отраслями;
- роль рецензий на книги, рекламы, литературных конкурсов, книжных магазинов и клубов как средства распространения/распределения книг потенциальным читателям;
- медийное создание/поддержку репутаций (или брэнда) отдельных авторов (здравствующих и ушедших из жизни);
- особенности адаптаций/экранизаций печатных текстов в разных исторических периодах и обстоятельствах, для различной аудитории;
- сравнительные возможности и лимиты различных медиа (например, в строении характеров персонажей, в авторской точке зрения, атмосфере, и т.д.);
- репрезентацию/переосмысление фактов и мнений в документальной печати и других медиатекстах;
- репрезентации (или отсутствие оных) различных социальных групп в печатных текстах, связанные с социальной позицией авторов;
- целевые группы аудитории для рекламы (дизайн, язык, используемый на суперобложках, и на витринах магазинов);
- читательские предпочтения различных групп аудитории, влияние аудитории на выпуск новых публикаций, тиражей [Buckingham, 2003, p.96].

*2)на занятиях по курсу иностранных языков:*

- как медиа в стране изучаемого языка использует устную лексику, например в рекламе;
- как можно сравнить медиатексты и агентства медиа в других странах и в своей стране;
- как медиа передают текущие события в изучаемой стране (например, международные новости в газетах или спортивных программах);
- как национальная идентичность представлена в медийных сообщениях (включая открытки и туристские брошюры);
- каковы пути, которыми те же самые медиатексты распространяются в различных странах.

*3)на занятиях по курсу истории:*

- как исторические события и периоды могут быть представлены в различных жанрах медиатекстов, документальных и вымышленных;
- как медиатексты используются как пример при изучении истории, и как оценивается их значимость и ограничения;
- как различные источники и очевидцы объединялись и манипулировали медийной репрезентацией прошлого;

-как исторические персонажи использовались медиа в целях властей или влияния.

-историческое воздействие изменений и событий в медийном мире.

4)на занятиях по курсам точных и естественных наук:

-методы, используемые производителями медиатекстов для отражения научных процессов и природы;

-как ученые и научный прогресс представлены в популярной медиакультуре;

-как научное знание передано в дискуссиях и проблемных медиатекстах, и каковы здесь различные интерпретации;

-как доверие к науке используются в рекламных передачах;

-научные процессы, вовлеченные в определенные формы технологии медиа (типа видео или создания фильма).

5)на занятиях по курсу музыки:

-как редактирование скоординировано с музыкой и немзыкальным звуком в фильмах и на телевидении;

-как различные музыкальные формы используются, чтобы создать атмосферу и эмоциональные реакции аудитории;

-как различные типы музыки «упакованы» и продаются различной аудитории по радио и другим медиа;

-как музыкальная индустрия связана с другими областями отраслей медийной промышленности;

-как использование визуальных изображений в рекламе и музыкальных «конвертах» создает «имиджевый брэнд» исполнителя [Buckingham, 2003, pp.90-91].

**Области применения:** учебные учреждения различных типов.

**Медиаобразовательная модель Дж.Поттера [W.J.Potter, 2001]**

**Определение понятия «медиаобразование».** Медиаобразование – путь к достижению медиаграмотности, которая требует широкой перспективы, не ограниченной чтением или другим единственным навыком. Широкая перспектива основана развитой структуре знания. Мы строим эту структуру знания, используя наше умение выбрать информацию и синтезировать ее. Мы можем все время увеличивать нашу степень грамотности. Медиаграмотность многомерна. Мы должны приобретать широкую познавательную, эмоциональную, эстетическую и моральную информацию. Медиаграмотные люди способны видеть гораздо больше в конкретном сообщении. Они лучше разбираются в процессах создания и выбора медиатекстов и в их значении. Медиаграмотные люди с большей вероятностью могут получить от медиатекстов то, что они хотят. Таким образом, аудитория, находящаяся на более высоком уровне медиаграмотности, обладает более высоким уровнем понимания, управления, и оценки медийного мира [Potter, 2001, p.12].

**Концептуальная основа:** синтез культурологической, эстетической, этической, семиотической и практической теорий медиаобразования.

**Цели:** развить наше понимание медиа и их сообщений; усиливать наш контроль над процессом интерпретации, и таким образом, повышать нашу способность к оценке медиа/медiateкстов.

**Задачи:**

- развивать способности к восприятию, «декодированию», оценке, пониманию, анализу медiateкстов;
- развивать знания социальных, культурных, политических, этических, эмоциональных и экономических смыслов и подтекстов медiateкстов;
- развивать у аудитории способности к критическому мышлению;
- развивать коммуникативные способности личности;
- обучать человека самовыражаться с помощью медиа;
- обучать человека идентифицировать, интерпретировать медiateксты, экспериментировать с различными способами технического использования медиа, создавать медиапродукты/тексты;
- давать знания по теории медиа (например, типологию медийных воздействий на аудиторию) и медиакультуры.

**Организационные формы:** интегрированное и автономное медиаобразование в учебных и внеучебных заведениях различных типов.

**Методы** медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний - *словесные* (лекция, рассказ, беседа, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медiateкстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медiateкста с целью развития критического мышления); *исследовательские* (организация исследовательской деятельности учащихся). При этом на занятиях, разработанных Дж.Поттером, преобладают практические/творческие задания.

**Основные разделы содержания медиаобразовательной программы** (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа» и др.):

- медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы школы/вуза;
- медиаобразовательные задания для автономных курсов в школах/вузах.

К примеру, аудитории предлагается анализ:

- схемы персонажей:* медиа имеют дело с персонажами/стереотипами, которые мы можем легко распознавать;
- схемы повествования:* это - формулы фабул, используемых медиа. Они содержат элементы, убеждающие нас, что данный медiateкст - вымышленная история о преступлении, криминальные новости, комедия, и т.д.;
- схемы установки на восприятие,* т.к. установка влияет на наши ожидания;



-*тематической схемы*: эти схемы помогают нам понять суть сюжета. Это структура знания более высокого порядка, чем предыдущие три;

-*риторической схемы*. Это - вывод аудитории о цели (информация, развлечение, моральный урок) создателей медиатекста [Potter, 2001, p.74].

**Области применения:** учебные учреждения различных типов.

**Канадская медиаобразовательная модель:** *Н.Андерсен, Б.Дункан, Дж.Пандженге [Andersen, Duncan & Pungente, 1999], К.Ворсноп [Worsnop, 1999], Л.Розер [Rother, 2002] и др.*

**Определение понятия «медиаобразование».** В целом совпадает с определением, одобренным ЮНЕСКО: «*Медиаобразование (media education)* связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как: 1) анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты; 2) определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст; 3) интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа; 4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории; 5) получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции. Медиаобразование является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию и является инструментом поддержки демократии. ... Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования» [Recommendations... UNESCO, 2001, p. 152].

**Концептуальная основа:** синтез культурологической, эстетической, идеологической, семиотической и практической теорий медиаобразования.

**Цели:** опираясь на семь ключевых положений медиаобразования (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) готовить людей к жизни в демократическом медийном обществе.

**Задачи:**

-развивать способности к восприятию, «декодированию», оценке, пониманию, анализу медиатекстов;

- развивать знания социальных, культурных, политических и экономических смыслов и подтекстов медиатекстов;
- развивать у аудитории способности к критическому мышлению;
- развивать коммуникативные способности личности;
- обучать человека самовыражаться с помощью медиа;
- обучать человека идентифицировать, интерпретировать медиатексты, экспериментировать с различными способами технического использования медиа, создавать медиапродукты/тексты;
- давать знания по теории медиа и медиакультуры.

**Организационные формы:** интегрированное и автономное медиаобразование в учебных и внеучебных заведениях различных типов.

**Методы** медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний - *словесные* (лекция, рассказ, беседа, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *исследовательские* (организация исследовательской деятельности учащихся). При этом на занятиях канадских медиапедагогов преобладают практические, творческие задания (содержательный, текстуальный анализ, моделирование, создание собственных медиатекстов и пр.).

**Основные разделы содержания медиаобразовательной программы** (касающиеся изучения указанных выше ключевых положений медиаобразования):

- медиаобразовательные задания, интегрированные в базовые курсы школы/вуза;
- медиаобразовательные задания автономного характера для школ/вузов.

К примеру, К.Ворсноп (C.Worsnop) предлагает 186 видов творческих заданий для учащихся, которые в основном не требуют сложной аппаратуры (аннотация, «мозговой штурм», рисунок, коллаж, плакат, кроссворд, дневник, дискуссия, драматизация, эссе, интервью, репортаж, рецензия, сценарий, игра и т.д.).

Вот лишь некоторые из этих оригинальных творческих заданий:

- как давно возникла медиакультура? Подготовьте сообщение на тему «Краткая история развития медиа»;
- как присутствие или отсутствие масс-медиа влияет на общество? Представьте себе, что вам надо рассказать о медиа человеку, который никогда с ним не сталкивался. Напишите короткое эссе о влиянии медиа [Worsnop, 1994, p.102];
- выделите типичных персонажей игровых видов медиа (фильмов, рассказов, телепередач) [Worsnop, 1994, p.118];

-используя фрагменты из разных журналов, составьте новый журнал для новой аудитории [Worsnop, 1994, p.146];

**Области применения:** учебные учреждения различных типов.

### **Выводы**

Наш анализ показал, что к медиаобразовательной модели с доминантой на развитие критического мышления аудитории, предложенной Л.Мастерманом, в значительной степени близки модели С.Минкинен [Minkinen, 1978, pp.54-56] и некоторых других медиапедагогов. Однако значительно большее число медиапедагогов придерживаются синтеза социокультурной, образовательно-информационной и практико-утилитарной моделей, представленных в модели, поддерживаемой К.Бэзэлгэт [C.Bazalgette], Д.Букингэмом [D.Buckingham] и Э.Хартом [A.Hart]. Нам представляется, что к такого рода модели тяготеют теоретические и методические взгляды Дж.Баукера [J.Bowker], Б.Бахмайера [B.Bachmair], Ж.Гонне [J.Gonnet] и руководимой им ведущей медиаобразовательной организации Франции CLEMI, Д.Консидайна [D.Considine], Б.Мак-Махона и Р.Куин [B. McMahon, and R.Quin], Т.Панхоффа [T.Panhoff], Дж.Поттера [J.Potter], А.Силверблэта [A.Silverblatt], Л.М.Симэли [L.M.Semali], К.Тайнер [K.Tyner], бельгийской медиаобразовательной организации СЕМ (Conseil de l'Education aux Medias) и других известных медиапедагогов.

Наш анализ показал также, что медиаобразовательная модель, предложенная ведущими канадскими медиапедагогами, довольно близка к модели К.Бэзэлгэт и других известных европейских медиапедагогов, хотя, бесспорно, имеет и свои отличия, прежде всего – в более толерантном отношении к изучению эстетического/художественного спектра медиакультуры.

Мы полагаем, что вполне убедительно обобщенная медиаобразовательная модель [Рис.1], отражающая взгляды ведущих западных теоретиков, исследователей и практиков, представлена в трудах американского медиапедагога С.Бэрэна (S.J.Baran).

**Рис. 1. Модель развития медиаграмотности аудитории: структура блоков, связанных с медиаобразовательными знаниями и умениями [Baran, 2002, p.60]**

Понимание и уважение силы влияния медиатекстов.	Способность размышлять о медиатекстах критически, независимо от того насколько влиятельны их источники.	Способность различать эмоциональную и аргументированную реакцию при восприятии.	
Знание специфики языка различных медиа и способность понимать их воздействия, независимо от сложности медиатекстов.	Знание условностей жанра и способность определять их синтез.	Развитие компетентного мнения о содержании медиатекста.	Способность и готовность сделать усилие, чтобы воспринимать, понять содержание медиатекста и отфильтровывать «шум».
<b>^ Фундамент (элементы медиаграмотности) ^</b>			
Развитие способностей к наслаждению, пониманию и	Развитие способности к пониманию и оценке моральных установок	Развитие надлежащих и эффективных творческих	

оценке содержания медиатекстов.	создателей медиатекстов.	способностей для создания медиатекстов.
<b>^ Стратегии анализа и обсуждения медиатекстов ^</b>		
Понимание содержания медиа как медиатекста, связанное с глубиной погружения в культуру и жизнь.	Знание типологии влияния медиа на аудиторию.	
<b>^ Понимание процесса массовой коммуникации ^</b>		

Как мы видим, обобщенная модель, сформулированная С.Бэрэном, опирается на культурологическую, семиотическую, этическую, практическую теории медиаобразования и теорию развития критического мышления аудитории, что еще раз подтверждает наш вывод относительно того, что современные педагоги все чаще (и в разнообразных сочетаниях) синтезируют различные теории в моделировании своей деятельности. По сути, данная модель представляет собой синтез социокультурной, образовательно-информационной и практико-утилитарной моделей и отражает не только западные медиаобразовательные концепции, но и подходы, разработанные Е.Л.Вартановой Е.Л. и Я.Н.Засурским [Вартанова, Засурский, 2003], С.И.Гудилиной [Гудилина, 2004], Л.С.Зазнобиной [Зазнобина, 1998], А.В.Спичкиным [Спичкин, 1999], К.М.Тихомировой [Тихомирова, 2004], А.В.Шариковым [Шариков, 1991] и другими известными российскими медиапедагогами и исследователями медиа.

Таким образом, за рубежом существует целый ряд перспективных медиаобразовательных моделей, которые используются в процессе образования и воспитания. При этом анализ основных моделей показал, что в настоящее время наиболее типичными являются медиаобразовательные модели, представляющие собой синтез социокультурной, образовательно-информационной и практико-утилитарной моделей.

При этом медиаобразовательные модели по типу британских и канадских в настоящее время имеют наибольшее распространение и поддержку в большинстве стран мира.

Современные медиаобразовательные модели ориентируются на максимальное использование потенциальных возможностей медиаобразования в зависимости от стоящих перед ним целей и задач; им присущи вариативность, возможность целостного или фрагментарного внедрения в образовательный процесс.

Методика, предложенная при реализации современных моделей, как правило, базируется на циклах (блоках, модулях) творческих и игровых заданий, которые могут использоваться педагогами как в учебной, так и во внеучебной деятельности. Важная особенность рассмотренных моделей - широкий диапазон внедрения: школы, вузы, учреждения дополнительного образования и досуговой деятельности; при этом медиаобразовательные занятия могут проходить в форме отдельных уроков, факультативов, спецкурсов, интегрированных в различные учебные предметы, применяться в кружковой работе и т.д.

### **Примечания**

- Andersen, N., Duncan B. & Pungente, J.J. (1999). Media Education in Canada – the Second Spring. In: Feilitzen, C. von, and Carlsson, U. (Eds). *Children and Media: Image. Education. Participation*. Goteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom, pp.139-162.
- Bachmair, B. (1993). *TV Kids*. Ravensburg: Buchverlag.
- Baran, S. J. (2002). *Introduction to Mass Communication*. Boston-New York: McGraw Hill, 535 p.
- Bazalgette, C., Bevort, E., Savino, J. (Eds.) (1992) *Media Education Worldwide*. Paris: UNESCO, 256 p.
- Bowker, J. (Ed.) (1991). *Secondary Media Education*. London: British Film Institute.
- British Film Institute (2003). *Look Again!* London: British Film Institute, 60 p.
- Conseil de l'Education aux Medias (1996). *L'Education `a l'Audiovisuel et aux Medias*. Bruxelles: CEM - Conseil de l'Education aux Medias, Fondation Roi Baudouin, 152 p.
- Considine, D.M. and Haley, G.E. (1999). *Visual Messages*. Englewood, Colorado: Teachers Ideas Press, 371 p.
- Duncan, B. (Ed.) (1989). *Media Literacy Resource Guide*. Toronto: Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, the Queen's Printer, 232 p.
- Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.
- Gonnet, J. (2001). *Education aux medias: Les controverses fecondes*. Paris: CNDP, Hachette, 144 p.
- Greenaway, P. (1997). Media and Arts Education: A Global View from Australia. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick and London: Transaction Publishers, pp.187-198.
- Hart, A. (1991). *Understanding Media: A Practical Guide*. London: Routledge, 268 p.
- Hart, A. (1998). Introduction: Media Education in the Global Village. In: Hart, A. (Ed.). *Teaching the Media. International Perspectives*. Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, pp.1-21.
- Hodgkinson, A.W. (1964). A Specimen Screen Education Syllabus. In: Hodgkinson, A.W. (Ed.) *Screen Education*. Paris: UNESCO, pp.26-27.
- Kubey, R. (1998). Obstacles to the Development of Media Education in the United States. *Journal of Communication* (Winter), pp.58-69.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group, 341 p.
- Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.15-68.
- McMahon, B. and Quin, R. (1999). Australian Children and the Media Education, Participation and Enjoyment. In: *Children and Media. Image.Education.Participation*. Goteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom, pp.189-203.
- Minkinen S. (1978). *A General Curricular Model for Mass Media Education*. Paris: UNESCO.
- Moore, G.J. (1969). The Case for Screen Education. In: Stewart, F.K. and Nuttall, J. (Eds.). *Screen Education in Canadian Schools*. Toronto: Canadian Education Association, pp.6-26.
- 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, 2002. – С.36-37.
- Potter, W.J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.
- Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: *Outlooks on Children and Media*. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, p. 152.
- Rother, L. Media Literacy and At-Risk Students: A Canadian Perspective.*Telemedium, The Journal of Media Literacy*. 2002. Vol.48. N 2.
- Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.
- Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.

- Stewart, F.K. and Nuttall, J. (1969). What's the Idea? In: Stewart, F.K. and Nuttall, J. (Eds.). *Screen Education in Canadian Schools*. Toronto: Canadian Education Association, p.5.
- Tyner, K. (1998). *Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 p.
- Worsnop, C. (1994). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Mississauga: Wright Communication, 180 p.
- Worsnop, C. (1999). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Second Edition. Mississauga: Wright Communication.
- Бээлгэт К. Ключевые аспекты медиаобразования//Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. М., 1995. – 51 с.
- Вартанова Е.Л., Засурский Я.Н. Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели//Информационное общество. – 2003. - № 3. – С.5-10.
- Гудилина С.И. Перспективы развития медиаобразовательных технологий//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. – М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. – С.71-78.
- Гура В.В. Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения: Дис. ... канд. пед. наук. – Ростов, 1994.
- Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественно-научные дисциплины начального общего и среднего общего образования//Медиаобразование/Под ред. Л.С.Зазнобиной. – М.: Изд-во Москов. ин-та пов. квалификации работников образования, 1996. – С.72-78.
- Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // Стандарты и мониторинг в образовании. - 1998.- N 3.- С. 26-34.
- Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. – Курган: Изд-во Курган. ин-та повышения квалификации и переподготовки работников образования, 1999. – 114 с.
- Тихомирова К.М. Визуальные средства обучения в системе медиаобразовательных технологий в начальных классах//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. – М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. – С.243-268.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов-на-Дону: Изд-во ЦВВР, 2001. – 708 с.
- Шариков А.В., Черкашин Е.А. Экспериментальные программы медиаобразования. – М.: Академия педагогических наук, НИИ средств обучения, 1991. - 43 с.
- .....

## **4. Основные этапы истории развития медиаобразования в западных странах**

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

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

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

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

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

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

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

В октябре 1947 года под патронажем Министерства по делам молодежи и спорта Франции был открыт Национальный институт молодежи и массового образования (L'I.N.J.E.P. – Institute national de la jeunesse et de l'education 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).

В марте 1949 года во Франции состоялась педагогическая конференция, на которой были предложены следующие направления развития медиаобразования: -дальнейшее развитие сети киноклубов, деятельность которых включала бы: изучение истории и языка кинематографа, его связи с различными видами

искусств; анализ и обсуждение фильмов; проведение практических занятий по съемке и монтажу;

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

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

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

История медиаобразования в **Великобритании** также насчитывает уже несколько десятилетий. Еще в 1929 году Британское управление образованием убеждало преподавателей развивать у учащихся уровни вкуса и оценки кинофильмов [Brown, 1991, p.57]. Как и во многих других странах, это движение началось с кинообразования, а затем охватило более широкий спектр (пресса, радио, телевидение, видео, реклама, Интернет и т.д.).

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

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

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

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

### **Примечания**

Brown, J.A. (1991). *Television 'Critical Viewing Skills' Education: Major Media Literacy Projects in the United States and Selected Countries*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associated, Publishers, 371 p.

*Cahiers pedagogiques* (1986). N 240, p.6.

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

Freinet, C. (1927). *L'imprimerie a l'ecole*. Boulogne: Ferrary.

Martineau, M. (Ed.) (1988). *L'enseignement du cinema et de l'audiovisuel*. Paris: CinemAction, 299 p.



#### **4.2. Доминанта «художественной концепции» в медиаобразовании на Западе в 50-х – 60-х годах XX века**

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

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

К дискуссии о медиаобразовании подключился и один из его основоположников – С.Френе, отметивший, что кино и фотография - не только развлечение и средство обучения, не только искусство, но новая форма мышления и самовыражения [Freinet, 1963, p.12]. Он был убежден, что «школьники должны овладеть языком аудиовизуальных медиа» [Freinet, 1963, p.4] по аналогии с практическим познанием азов живописи. Ведь если вы сами не рисуете и смотрите на картину, это одно, а если вы сами умеете рисовать, то лучше сможете оценить работу другого художника» [Freinet, 1963, p.13].

С начала 60-х годов школьное и университетское аудиовизуальное образование (курсы по кинообразованию читались в 23-х университетах) развивалось под влиянием достижений европейского «авторского кино», прежде всего французской «новой волны» (nouvelle vague). В киноклубах 60-х большой популярностью пользовались леворадикальные идеи антиколониального (начало 60-х) и маоистского (вторая половина 60-х) толка, что неоднократно приводило к конфликтам с властями. Однако у киноклубного движения были и критики. К примеру, отмечалось, что «ведущий киноклуба, избежавший опасностей субъективности и неопределенности, слишком часто впадал в холодный анализ «технологий». Этот подход ... в медиаобразовании подается иногда под прикрытием фразеологии, заимствованной из семиотики, но без полного понимания семиотического подхода» [Bennett, 1977, p.14].

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

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

В 1950 году в *Британии* первоначально сформировалась концепция «экранного образования», когда «три школьных учителя основали Общество кино/телеобразования (Society for Education in Film and Television (SEFT)). ... Термин «экранное образование» (screen education) появился как международный в начале 1960-х. До этого был больше распространен термин «кинообразование» (film education), но с развитием телевидения возникло убеждение, что два экранных медиа должны быть соединены для образовательных целей» [Moore, 1969, p.10]. Под воздействием теории «авторского кинематографа», медиаобразование в Британии было связано в 60-х годах XX века с изучением «медиа как популярной культуры» в лучших ее образцах (*popular arts paradigm*). В то же время на развитие медиаобразования в Британии определенное влияние оказали идеи выдающегося канадского исследователя медиакультуры М.Маклюэна (M.McLuhan). И хотя в 1964 году «не больше чем в дюжине из 235 педагогических колледжей Англии и Уэльса предлагали студентам вспомогательные курсы по экранному образованию» [Marcussen, 1964, p.73], начиная с 60-х, медиакультура в том или ином виде стала изучаться в большинстве британских университетов.

Главная проблема состояла в том, чтобы найти необходимое время для медиаобразования в школьном расписании. В ряде школ в Англии в начале 60-х экранное образование успешно преподавалось автономно. Но уже тогда британские медиапедагоги полагали, что медиаобразование должно быть «представлено шире, ... и более логично связать экранное образование с преподаванием родного языка» [Higgins, 1964, p.51].

Отчетливую ориентацию британских педагогов 60-х в сторону эстетической теории медиаобразования можно проследить в учебной программе, подготовленной А.Ходгкинсоном (Hodgkinson) с целями: «увеличить понимание и удовольствие, получаемые учащимися от телевидения и кино; их познание человеческого общества и индивидуальной уникальности; обеспечить самозащиту против коммерческой и другой эксплуатации; поощрить самовыражение не только в традиционных формах (разговор, письмо, рисунок, и т.д.) но на языке экрана (создание фильмов)» [Hodgkinson, 1964, p.26].

Тематический план этой учебной программы выглядел следующим образом:

«Первый год обучения:

1. Введение: потребность в коммуникации: ее характер и формы; экранная коммуникация.
2. Основы: фотография, оптика, восприятие, постоянство видения, техническое развитие кинематографа, телевидения.

3. История: родословная кино и телевидения: изучение основных этапов развития и т.д. Сюжет в фильме.
4. Грамматика экрана: изображения, движение, звук. Простой технический словарь («съемка», «редактирование» и т.д).

Второй год обучения:

1. Кинопроизводство: производство, прокат, продажа, прибыль. Влияние аудитории. Роль критики.
2. Телевизионная промышленность: компании, производящие передачи и рекламу. Законы о ТВ. Будущее телевидения.
3. Процесс создания фильмов.
4. Телепроизводство: различия между кино- и телепроизводством.
5. Экран и другие искусства: Сравнения с литературой, драмой, поэзией, и т.д.

Третий год обучения:

1. Дальнейший анализ и обсуждение избранных фильмов и фрагментов, с акцентом на содержании. Тематика фильмов: вестерны, путешествия, преступления, войны, и т.д. Обсуждение текущего репертуара телевидения и кино. Опыт критического анализа.
2. Упражнения в написании сценариев, основанных на простых случаях, которые могут быть легко сняты в учебных условиях в качестве упражнения.
3. Съемка фильма» [Hodgkinson, 1964, p.26-27].

Британские медиапедагоги тех лет хорошо понимали дискриминационный подход эстетической теории медиаобразования. «Дискриминация/разборчивость означает ... обнаружение разницы между явлениями/предметами. ... Обучение дискриминации/разборчивости означает обучение выявления различия между хорошими и плохими фильмами. ... Цель в том, чтобы научить детей не только выявлять, но и обоснованно предпочитать хорошее» [Higgins, 1964, pp.31-32].

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

Медиаобразование в *Швейцарии* развивалось под влиянием французской и немецкой медиапедагогики. Швейцария – многоязыковая страна. 64% процента швейцарцев говорят по-немецки (главные города – Берн, Цюрих и Базель), 19% - по-французски (главные города – Женева и Лозанна), 8% - по-итальянски (главные города – Лугано и Локарно), 0,6% - по-ретроромански (при этом 20% швейцарского населения – иностранцы, например, многочисленные чиновники аппаратов ООН и ЮНИСЕФ в Женеве). Швейцария – федеративное государство, где каждый из 26-ти кантонов имеет свой собственный учебный план. Начиная с 20-х годов медиаобразование в Швейцарии было основано на частных инициативах, и ограничивалось акциями в плане дополнительного образования. В 50-х – 60-х годах (как, впрочем, и в настоящее время) здесь не было четких стандартов изучения медиакультуры в школах. Учебные планы некоторых кантонов лишь содержали общие цели медиаобразования, но нигде не было сказано о его

конкретных методах и инструментах. Таким образом, преподаватели интерпретировали учебный план индивидуально (то есть от нулевой медиаобразовательной составляющей до продвинутых курсов, опирающихся на передовые достижения медиапедагогов). В 60-х годах XX века в Швейцарии получил довольно широкое распространение медиаобразовательный подход развития критического мышления, интегрированный в дисциплины по искусству и родному языку. В некоторых гимназиях медиакультура преподавалась даже как самостоятельный предмет.

Медиаобразование в *Голландии* долгое время ограничивались специальными показами в молодежных клубах и организациях без дальнейшего продолжения педагогической работы. «Наиболее активными были религиозные организации, которые создали специализированные учреждения - две протестантских и одну католическую - для обеспечения информацией относительно качества фильмов и их обсуждения. Очень важно, они также организовывали кинообразование молодежи и преподавателей. Эти курсы отличались настойчивым морализаторством и сформировали первую группу голландских кинопедагогов» [Kruger, 1977, p.34].

В 1968 году медиаобразование в Нидерландах получило дополнительный импульс: новый закон для средних школ. В нем был сделан серьезный акцент на развитии способностей ребенка. Курсы по киноискусству смогли теперь официально стать факультативами в средних школах, что было первым шагом к официальной интеграции аудиовизуального образования в расписание.

Вместе с тем, наиболее важным был третий этап мер, предпринятых голландским правительством. В 1969 стартовали курсы экранного образования для преподавателей (240 часов). По их окончании удостоверения выдавались только тем педагогам, кто успешно выполнял творческий медиаобразовательный проект с их собственным классом и готовил об этом письменный отчет [Kruger, 1977, p.34].

Как и во многих других странах, медиаобразование в *Скандинавии* возникло еще в 20-х годах (сначала на материале кинематографа). В Дании, к примеру, с 1961 по 1969 год целая глава официального образовательного школьного стандарта была посвящена экранному искусству. Для поддержки медиаобразования в 1966 была создана Dansk Filmlaererforening (Национальная Ассоциация кинопедагогов), она начала активно выпускать медиаобразовательную литературу и способствовать обмену идеями между преподавателями. Министерство образования Дании продолжило финансировать курсы по медиа. Новые преобразования учебных планов во всех датских школах начались в 1969 году [Pedersen, 1977, pp.48-49].

Были намечены «четыре важных области медиаобразования: а) просмотр и анализ экранных произведений; б) сравнение литературных текстов и фильмов; с) подробный анализ произведений киноискусства; d) изучение телевидения» [Pedersen, 1977, p.50].

В рамках кинообразовательной парадигмы, ориентированной на эстетическую концепцию, развивалось медиаобразование в Финляндии, Норвегии и Швеции.

Медиаобразование на американском континенте до 50-х годов находилось в зачаточном состоянии. Известно, что *Канада* - родина знаменитого теоретика медиа – М.Маклюэна (М. McLuhan). Именно он еще в 50-е годы разработал первый в стране специальный учебный курс, касающийся изучения медиакультуры. Как и во многих других странах, история медиаобразования в Канаде началась с курсов по основам киноискусства. В 60-х годах XX века кинообразование стало обычным явлением в канадских средних школах [Andersen, Duncan & Pungente, 1999, p.140]. Это движение получило название Screen Education - «Экранное образование». В 1968 Отдел образования в Онтарио учредил новую должность ассистента в области экранного образования [Moore, 1969, p.11]. В это же время 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.

Как и в Британии, канадские медиапедагоги тех лет в своих практических действиях опирались в основном на эстетическую/дискриминационную теорию медиаобразования: «идея экранного образования, - писали они в инструктивном документе, - состоит в том, чтобы избавить детей от пассивного просмотра фильмов и телепередач, чтобы научить их оценке, повышать уровень их избирательности, восприятия и анализа экранных медиатекстов, увеличивать их удовольствие от контакта с экраном, их понимание киномастерства. ... Есть две стороны этого. Первый относится к оценке фильма и телепередачи как художественным произведениям. Другой должен помочь молодежи выработать самозащиту против возможной манипуляции/эксплуатации, помочь учащимся объективно справиться с огромной властью визуальных медиа. Короче говоря, цель экранного образования в том, чтобы научить молодежь критическому пониманию и избирательности/дискриминации - видеть различия между хорошими и плохими фильмами/телепередачами ... и, идя далее, учить их предпочитать и воспринимать лучшее» [Stewart, and Nuttall, 1969, p.5].

Подтверждение такого рода эстетической ориентации мы находим в трудах канадского медиапедагога Дж.Мура: «Мы должны столкнуться с прямыми вызовами экрана - не только из-за степени влияния телевидения и фильмов, но также и потому, что они могут обеспечивать нас богатым опытом культуры и способностью к высоким уровням художественного развития» [Moore, 1969, p.9].

Еще в 1911 году, когда в *США* был основан Национальный Совет преподавателей английского языка (National Council of Teachers of English), педагоги обсуждали тему образовательное значение кинофильмов [Costanzo, 1992, p.73]. Так что медиаобразование в США в какой-то степени существовало

в виде отдельных направлений с 20-х - 30-х годов XX века (кинообразование, медиаобразование на материале прессы и радио). К примеру, профессор Э.Дэйл (Edgar Dale) из университета Огайо пропагандировал школьное медиаобразование на материале прессы еще в конце 1930-х. Однако обучение такого рода касалось в основном специализированных факультетов (кинематографии, журналистики) немногих университетов и не носило массового характера. Однако с 1958 года в США стала внедряться в школах программа «Газета в классе», которая спонсировалась прессой через Американскую Газетную Ассоциацию (American Newspaper Publishers Association (ANPA)). В нее были вовлечены 95000 преподавателей из 34000 школ и больше пяти миллионов учащихся [Sim, 1977, p.75].

И если к концу 1940-х, только пять американских университетов имели кинофакультеты, то к началу 1950-х, по крайней мере, еще полдюжины вузов предлагали широкий спектр учебных кинокурсов. А к середине 60-х годов курсы по радио и телевидению читались уже в двух сотнях колледжей, и число такого рода курсов превысило две тысячи» [Marcussen, 1964, p.74].

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

Однако в большинстве случаев «экранное» медиаобразование использовало медиатехнику (к примеру, учащиеся овладевали умениями обращаться с кино-телеаппаратурой), а не изучало собственно медиакультуру. То есть с помощью аудиовизуальной аппаратуры снимались какие-то сюжеты, или медиаматериалы служили иллюстрацией 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, посвящавших занятия изучению киноязыка, эстетике фильма.

Конечно, школьное медиаобразование в США не было обязательным. Но учителя-энтузиасты пытались расширить рамки медиапредпочтений своих

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

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

В 1962 году в Осло состоялась представительная международная конференция по «экранному» медиаобразованию. В ее итоговом документе были определены следующие приоритетные цели: «помочь зрителям лучше понимать то, что они видят на экране; поощрять аудиторию к осознанному

выбору в экранных предпочтениях; способствовать большей компетентности аудитории в своих суждениях, чтобы извлекать больше пользы из тех произведений (документальных и игровых), которые могут обогатить их жизнь» [Recommendation..., 1964, p.78]. Среди рекомендаций, принятых конференцией, можно выделить следующие:

-введение и интеграцию экранного образования в расписание учебных заведений (средних и высших), в неофициальное и внешкольное экранное образование при наличии необходимых медиаматериалов и средств получения их;

-уделение внимания телевизионным аспектам экранного образования;

-подготовку преподавателей экранного образования («мы обращаемся к министерствам образования, властям и другим учреждениям не только, чтобы поддержать то, что уже делается, и поощрить преподавателей включаться в экранное образование, но также, чтобы расширять это в направлении для более всесторонних курсов для преподавателей. ... Курсы изучения экранных медиа должны быть внедрены в учебные планы педагогических вузов»);

-расширение международного сотрудничества в области экранного медиаобразования» [Recommendation..., 1964, pp.77-79].

### **Примечания**

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

Bennett, S. (1977). Media Education in Western Europe. France. In: *Media Studies in Education*. Paris: UNESCO, pp.12-20.

Costanzo, W.V. (1992). *Reading the Movie*. Urbana, Illinois: National council of Teachers of English, 201 p.

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

Kruger, G. (1977). Media Education in Western Europe. The Netherlands. In: *Media Studies in Education* (1977). Paris: UNESCO, pp.33-38.

Marcussen, E.B. (1964). Teaching Screen Education to the Teachers. In: Hodgkinson, A.W. (Ed.) *Screen Education*. Paris: UNESCO, pp.72-76.

Higgins, A.P. (1964). Education in Television. In: Hodgkinson, A.W. (Ed.) *Screen Education*. Paris: UNESCO, pp.31-62.

Hodgkinson, A.W. (1964). A Specimen Screen Education Syllabus. In: Hodgkinson, A.W. (Ed.) *Screen Education*. Paris: UNESCO, pp.26-27.

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

Moore, G.J. (1969). The Case for Screen Education. In: Stewart, F.K. and Nuttall, J. (Eds.). *Screen Education in Canadian Schools*. Toronto: Canadian Education Association, pp.6-26.

Pedersen, J. (1977). Media Education in Scandinavia. Denmark. In: *Media Studies in Education*. Paris: UNESCO, pp.48-56.

Recommendations of the International Meeting on film and Television Teaching (Oslo, Norway, 7-13 October 1962. In: Hodgkinson, A.W. (Ed.) (1964). *Screen Education*. Paris: UNESCO, pp.72-79.

Sim, J.C. (1977). Mass Media Education in the U.S.A. In: *Media Studies in Education*. Paris: UNESCO, pp.74-88.

Stewart, F.K. and Nuttall, J. (1969). What's the Idea? In: Stewart, F.K. and Nuttall, J. (Eds.). *Screen Education in Canadian Schools*. Toronto: Canadian Education Association, p.5.

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



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

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

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

- 1) «используя короткометражные сюжеты о зарождении кинематографа, заниматься с учащимися практическими упражнениями по разложению процесса движения на его отдельные компоненты и наоборот;
- 2) ввести понятие жанра фильма или телепередачи;
- 3) использовать практические занятия на основе фотографий, афиш, комиксов, для ознакомления учащихся со структурой изображения и его возможностями;
- 4) объяснять на конкретных примерах как происходит создание фильма (сценарий, съёмка, трюки, эффекты, озвучивание, монтаж);
- 5) опираясь на искусство фотографии, постепенно подвести учащихся к созданию собственных коротких фильмов (2-3 минуты, без звука);
- 6) выбирать с учащимися музыкальные отрывки, которые могли бы сопровождать некоторые эпизоды, комментировать звуковой и музыкальный ряд известных фильмов;
- 7) проводить практические занятия по звукозаписи;
- 8) организовывать обсуждения известных фильмов, соответствующих возрасту и интересам учащихся, стимулируя их к высказыванию собственной оценки, её аргументации, анализу увиденного» [Chevallier, 1980, p.13].

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

В министерском документе 1978 года можно отчетливо проследить синтез «эстетической» и «практической» медиаобразовательных концепций:

- «приобщать школьников к съёмкам собственных фото/видеосюжетов с использованием различных типов аппаратов и объективов;
- познакомить аудиторию с историческими этапами развития кинематографа и его техническими возможностями;
- дать понятие жанра (вестерн, комедия, драма, трагедия и т.д.);

-посредством просмотра выдающихся произведений кинематографа изучать творчество великих режиссёров, сценаристов и т.д.;

-на практическом уровне организовывать создание самими учащимися небольших видеоматериалов, как немых, так и озвученных» [Chevallier, 1980, p.14].

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

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

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

Показательным проектом в сфере медиаобразования во Франции стала Неделя прессы в школе (Semaine de la Presse dans l'ecole), которая проводится с 1976 года. При этом понятие «пресса» не ограничивается лишь печатными медиа, но включает в себя также радио или телевизионное вещание (преимущественно региональных станций). Неделя прессы нацелена на

совместную работу школьников с профессиональными журналистами. Как правило, учащиеся сами должны выяснить способы функционирования медиа, это происходит с помощью *learning by doing* (обучение через деятельность), в том числе в цикле имитационных творческих заданий (то есть заданий, практически имитирующих процесс создания медиатекстов различных видов и жанров). В Неделе прессы, как правило, участвуют около 7000 французских школ. Так только в 1996 году Неделя прессы было охвачено четыре миллиона школьников и 250 тысяч педагогов, около 600 средств информации (местных и региональных газет, телеканалов, радиостанций, издательств и т.д.).

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

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

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

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

Несмотря на то, что французские учебные заведения (а это в основном – государственные учреждения) испытывают постоянную нехватку финансирования, еще в 1985-1986 годах правительство Франции осуществило знаменательный проект компьютеризации школ в рамках программы «Информатика для всех». Правда, тогда была использована система государственного французского концерна «Томпсон», уже и в то время далеко

не самая современная (поэтому даже сегодня не все французские школы имеют доступ к Интернету). К тому же во Франции существует собственная сетевая компьютерная система (Minitel), которая, увы, скорее, ухудшает, чем улучшает приобщение французов к международной сети. Долгое время тормозило широкое внедрение Интернета во Франции и влиятельная компания France Telecom (FT), которая поддерживала слишком высокие цены на свои услуги.

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

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

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

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

Большим влиянием в 70-х годах XX века пользовалась теория журнала *Screen*, которая «завуалировано была рассчитана на элитную часть преподавателей. Аудитория медиа в основном считалась обманутой и управляемой (часто на иррациональном уровне): школьным учителям предписывалось разоблачать «доминирующую идеологию» медиатекстов, непосредственно нападая на источники удовольствия и предпочтения учащихся. На учителей возлагалась миссия членов теоретического авангарда, ответственных за предупреждение масс о медийных манипуляциях. ... Позже задача медиаобразования в школах перешла к журналу *Screen Education* (дочернему изданию *Screen*), и именно здесь наиболее остро обнаружились противоречия. Однако главная проблема здесь состояла в том, что монополистический анализ идеологической роли медиа также должен был

примениться к образованию в целом. ... система образования была расценена как главный идеологический государственный аппарат с функцией идеологического воспроизводства [Buckingham, 1990, p.5].

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

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

К.Бэзэлгэт (C.Bazalgette) - координатор работ по медиаобразованию в Британском киноинституте и одна из главных «архитекторов» становления медиаобразовательной политики Соединенного Королевства на протяжении последних 15 лет - считала, что медиаобразование должно быть нацелено на создание более активного и критически грамотного, требовательного медиапользователя, который сможет содействовать развитию большего разнообразия спектра медиапродукции [Bazalgette, 1989]. При этом наиболее эффективным путем развития медиаобразования был признан интеграционный подход.

Однако оказалось, что к середине 90-х годов XX века медиакультура во многих случаях преподавалась поверхностно. На занятиях редко использовались киноматериалы, да и телевизионные передачи тоже далеко не всегда становились темой для обсуждения. В отличие от университетов, медиаобразовательные уроки не имели должного веса в школах, кроме того, не хватало целенаправленной подготовки учителей данного курса (они обучались в ходе реализации школьной программы).

По понятным причинам медиаобразование в *Ирландии* всегда испытывало влияние соседней Британии. Одна из первых медиаобразовательных инициатив в Ирландии была выдвинута Католическим Центром коммуникаций в 1968. С 70-х годов XX века одним из медиаобразовательных центров стал Ирландский киноинститут (Irish Film Institute): конференции, семинары, летние школы, курсы для преподавателей, учащихся и взрослой аудитории. Первое серьезное упоминание о медиаобразовании как части образовательного стандарта появилось в Ирландии в 1978 году. В 1984 году возникла его расширенная версия, в которой говорилось о том, что медиаобразование призвано развить у аудитории

понимание характера и функций массовой коммуникации в современном обществе и приобрести большую социальную компетентность [McLoone, 1983]. В 80-е годы были сделаны попытки интегрировать медиаобразовательные аспекты в некоторые школьные дисциплины. Поощрялось участие школьников и студентов в практических занятиях (создание различных медиатекстов - теленовостей, радиопередач, видеопрограмм и т.д.). С 90-х годов педагогам предоставляется возможность широкого маневра в области интегрированного медиаобразования (изучение прессы, телевидения, кинематографа и т.д.). Обучение может быть сконцентрировано вокруг каких-то избранных тем (типы персонажей медиатекста, изображение в нем конфликтов, стереотипов, реклама, практические упражнения и пр.) [O'Neil, 2000; O'Neil & Howley, 2002].

Медиаобразование продвигалась вперед и в других европейских странах. К примеру, в 1973 году *голландский* Институт «Кино и молодежь» (Institute for Film and Youth) издал первое в стране руководство по аудиовизуальному образованию, с практической информацией относительно методов творческой работы. С 1975 года кинообразование в средних школах стало осуществляться в 120 средних школах [Kruger, 1977, p.35].

С 1972 в *Дании* «медиаобразование было введено в колледжи, готовящих преподавателей детского сада. ... Медиаобразование осуществлялось во многих педагогических вузах, а иногда и на независимых дополнительных курсах» [Pedersen, 1977, p.52].

Благодаря активной позиции финских медиапедагогов и исследователей С.Минкинен (S.Minkkinen) и К.Норденстренга (K.Nordenstreng), начиная с 70-х годов скандинавские страны вошли в число медиаобразовательных лидеров Европы, а медиаобразование в *Финляндии* стало интегрироваться в школьные дисциплины с 70-х годов.

Еще в 1970 году С.Минкинен и К.Норденстренг разработали медиаобразовательную программу [Minkkinen and Nordenstreng, 1984], которая включала в себя разделы по истории развития медиа, структуре и языку массовой коммуникации, проблемам воздействия и восприятия медиатекстов. Эта программа была официально включена в учебные планы средних школ и «интегрирована в базовые предметы (филологические, художественные, социальными, экологические) ... Министерство образования предложило, чтобы педагогические колледжи ввели специальные курсы медиаобразования - примерно 20 занятий» [Minkkinen, 1977, p.58].

Затем С.Минкинен по поручению ЮНЕСКО подготовила обширный отчет и рекомендации по медиаобразованию различных ступеней. В качестве основных целей медиаобразования там назывались когнитивные, этические, философские и эстетические [Minkkinen, 1978, p.50]. С.Минкинен выделила следующие основные медиаобразовательные темы: 1) история, настоящее и будущее массовой коммуникации; 2) структура, технология производства медиатекстов; 3) содержание медиатекстов, репрезентация в них объективной реальности; 4) влияние медиа на аудиторию [Minkkinen, 1978, pp.54-56]. Для

своего времени это был весьма прогрессивный документ, хотя он и основывался в какой-то степени на парадигме Г.Лассуэла (H.Lasswell), в которой коммуникация представлялась улицей с односторонним движением – от источника информации (медиа агентства) – к пассивной аудитории [Lasswell, 1948].

С 1977 года медиаобразование было официально включено в национальный учебный план для средней школы и в *Норвегии*. Разделы, связанные с медиа, интегрированы в такие дисциплины, как прикладное искусство, музыка, языки и др. Ранее медиапедагоги в основном придерживались «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 и содержал ряд интересных идей, но не обеспечивал последовательную систему методов и обучения. Кроме того, стала очевидной нехватка квалифицированных преподавателей [Dahl, 1984].

За океаном в этот период медиаобразование испытывало определенные трудности. В 70-х годах XX века медиапедагоги в *Канаде* были лишены государственного финансирования и целенаправленной поддержки. Несмотря на это в апреле 1978 года, в Торонто была основана Ассоциация медиаграмотности (Association for Media Literacy – AML) под руководством Б.Дункана (B.Duncan). Теперь эта организация насчитывает свыше тысячи членов.

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

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

и т.д.). К середине 70-х годов «приблизительно от 35 % до 40 % общего количества средних школ ... предлагали учащимся модули или курсы, определенно обозначенные как «Медиа» или «Массовая коммуникация» [Sim, 1977, p.86], в основном ориентированные на изучение телевидения.

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» (*critical viewing*), 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 XX века, изображением насилия на американских экранах. В результате правительство США при активной поддержке департамента по образованию выделило денежные средства для введения учебного курса «критического видения» в систему всех ступеней общего образования. Вместе с тем, после того, как беспокойство политиков по поводу насилия на телеэкранах ослабло, исчезло и финансирование этого медиаобразовательного курса. Его интеграция в учебный процесс оказалась поверхностной и недолговечной. И как результат, доказательства эффективности так и не были собраны. Далеко не все учителя захотели включиться в процесс развития «визуальной грамотности» (*visual literacy*) в школе. По-видимому, многих из них так и не удалось заинтересовать движением «критического видения», новыми технологиями в области образования. Однако в целом проекты медиаобразования в США в 70-е годы неплохо финансировались. Учебные программы и методические материалы отличались профессионализмом и творческим подходом [Tyner, 1998].

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

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

В 1981 году финансирование медиаобразования американским правительством было уменьшено, так как приоритетными считались программы, направленные против наркотиков и подростковой преступности. Но и в 80-е годы медиаобразование в США продолжало расширять сферу своего влияния. Одна за другой в разных штатах страны возникали педагогические и исследовательские ассоциации, поставившие своей целью внедрение изучения тех или иных аспектов медиа и медиакультуры в учебный процесс школы и вуза. В большинстве университетов (включая педагогические факультеты) курсы по медиа стали в 80-х годах обычным явлением. Однако,



медиаобразование так и не получило статуса обязательной дисциплины в начальной и средней школе. Конечно, США, в отличие, скажем, от Норвегии и Финляндии, огромная по территории и многонаселенная страна. Однако американский исследователь Р.Кьюби [Kubey, 1998, p.59] полагает, что развитию медиаобразования мешали не только географические и демографические факторы. Определенным тормозом к консолидации усилий медиаобразования стала американская структура образования в целом, когда каждый из 50-ти штатов имеет свою независимую политику в области средней и высшей школы, а каждое учебное заведение - собственные учебные планы и программы. Кроме того, в отличие от других англоязычных стран (к примеру, Канады или Великобритании), ведущие медиаобразовательные сообщества США – Национальный телемедиа-совет, Центр медиаграмотности и Центр медиаобразования находятся вне системы официального образования.

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

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

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

Бесспорно, в 80-х все больше и больше американских преподавателей приобщались к ведению факультативных курсов по медиаобразованию. Но увеличение количества медиапедагогов в школах имело и свои отрицательные стороны. Отсутствие эффективных стандартных программ по медиаобразованию, пригодных для адаптации в средних школах, привело к тому, что каждый из преподавателей вырабатывал свою педагогическую

линию. Медиаобразование приобретало аморфную смесь стандартов, целей и задач. В результате американское медиаобразование заняло в школьном учебном плане место своеобразного «бутика»: редкого, дорогого и экзотического [Tyner, 1998].

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

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

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

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

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

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

### Примечания

- Bazalgette, C. (Ed.) (1989). *Primary Media Education: A Curriculum Statement*. London: BFI.
- Buckingham, D. (1990). *Media Education: From Pedagogy to Practice*. In: Buckingham, D. (Ed.). *Watching Media Learning. Making Sense of Media Education*. London – New York – Philadelphia: The Falmer Press, pp.3-15.
- Chevallier, J. (Ed.) (1980). *Cine-club et action educative*. Paris: CNDP, 64 p.
- CLEMI (1996). *L'Actualite' et les medias ` a l'ecole primaire, au college et au licee*. Paris: CLEMI, 120 p.
- Conseil de l'audiovisuel (1998). *22 Ans d'ensingnement du cinema ` a Geneve*. Geneve: CCEC, 116 p.
- Dahl, A.G. (1984). *Mediekunnskap*. Oslo.
- Kehittamissuunnitelma (1999) *Koulutus ja tutkimus vuosina 1999–2004*. Helsinki: Opetusministerio.
- Kruger, G. (1977). *Media Education in Western Europe. The Netherlands*. In: *Media Studies in Education* (1977). Paris: UNESCO, pp.33-38.
- Kubey, R. (1998). *Obstacles to the Development of Media Education in the United States*. *Journal of Communication* (Winter), pp.58-69.

- Lasswell, H.D. (1948). *The Structure and Function of Communication in Society*. In: Bryson (Ed.). *The Communication of Ideas*. New York: Harper.
- Masterman, I. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, pp.15-68.
- McLoone, M. (1983) *Media Studies in Irish Education*. Dublin: Irish Film Institute.
- McLuhan, M. (1967) . *The Gutenberg Galaxy*. London: Routledge & Kegan Paul, 294 p.
- Minkinen S. (1978). *A General Curricular Model for Mass Media Education*. Paris: UNESCO.
- Minkinen, S. (1977). Media Education in Scandinavia. Finland. In: *Media Studies in Education* (1977). Paris: UNESCO, pp.56-68.
- Minkinen S., Nordenstreng K. (1983). Finland: Brave Plans and Grave Problems. *Perpects*. Vol. XIII. N 2.
- Minkinen S., Nordenstreng K. (1984). *Finland: Vers l'egalite' devant l'information et la culture*. Paris: UNESCO, p. 215-230.
- O'Neill, B (2000) Media Education in Ireland. *Irish Communications Review*, Vol. 8, pp.57-64.
- O'Neill, B. & Howley, H. (2002). Teaching the Media in Ireland . In: Hart, A. / Suss, D. (Eds.) *Media Education in 12 European Countries*. Zurich: Swiss Federal Institute of Technology.
- Pedersen, J. (1977). Media Education in Scandinavia. Denmark. In: *Media Studies in Education* (1977). Paris: UNESCO, pp.48-56.
- Quin, R. and McMahon, B. (1999). Theory and Practice of Media Education. *Educating for the Media and the Digital Age*. Vienna: Federal Ministry of Education, UNESCO, pp.31-35.
- Sim, J.C. (1977). Mass Media Education in the U.S.A. In: *Media Studies in Education* (1977). Paris: UNESCO, pp.74-88.
- Suss, D., Bernhard, E. and Schlienger, A. (2002). Media Education in Switzerland – Determining its Position. In: Hart, A. / Suss, D. (Eds.) *Media Education in 12 European Countries*. Zurich: Swiss Federal Institute of Technology.
- Tyner, K. (1998). *Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 p.

.....

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

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

CLEMI осуществляет свои программы в сотрудничестве с ЮНЕСКО, Министерствами образования, культуры и иностранных дел Франции, Институтом новой школы (l'Institute cooperatif de l'ecole moderne), продолжающим дело С.Френе; такими организациями, как «Коммуникационная инициатива» (ICOM: Initiation `a la communication), Активный юный телезритель (JTA: Jeune telespectateur actif), «Проекты образовательного действия» (PAE: Projets d'action), Ассоциация молодежной прессы (APIJ: Association presse information jeunesse), Ассоциация образовательной прессы (APE: Association presse enseignement), Комитет информации образовательной прессы (CIPE: Comite' d'information pour la presse dans l'enseignement), медиаобразовательными организациями из Британии, Бельгии, Швейцарии, Испании, США, Португалии, Аргентины, Бразилии, России и других стран. Координаторы CLEMI есть практически во всех крупных французских городах - Бордо, Дижоне, Гренобле, Лилле, Лионе, Ницце, Страсбурге, Тулузе и др.

CLEMI обладает собственной медиатекой (60000 экземпляров различных школьных журналов и газет, 500 видеокассет и более 500 книг, около сотни докторских и магистерских диссертаций, отчетов по исследованиям и т.д.) и работает не только с учителями, студентами и школьниками, но также с организаторами досуга, журналистами, библиотекарями. В среднем за один год CLEMI организует специальные курсы для 15 тысяч учителей [CLEMI, 1996, p.16]. Примерная тематика этих курсов такова: «Медиа на уроке», «Как изображение используется в медиа?», «Телевизионная информация и Европа», «Репортажи,

документация, педагогическое использование», «Учиться с новостями», «Чтение - в библиотеке и на уроке» и др. В частности, педагоги вместе со своими классами посещают редакции газет, радио/телеканалов. После чего школьникам предоставляется возможность самим сделать небольшой выпуск новостей.

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

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

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

Коллектив CLEMI считает, что медиаобразование может интегрироваться с любыми традиционными учебными дисциплинами [CLEMI, 1996, pp.38-110]. В 1994-1996 годах сотрудники CLEMI провели исследование качественного влияния медиаобразования на школьников. В программе участвовали 55 учителей и сотни учащихся из нескольких 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. С другой стороны, оказалось, что интегрированное медиаобразование благотворно сказалось и на профессиональных успехах педагогов – на их умении вести занятия в форме диалога, с использованием более продвинутых технологий обучения [Bevort, Cardy, De Smedt, Garcin-Marrou, 1999, pp.51-52]. В 1999 году результаты данного исследования были обобщены и опубликованы в монографии [Bevort, Cardy, De Smedt, Garcin-Marrou, 1999], имевшей широкий резонанс среди медиапедагогов Европы.

С 1995 года, уже на международном уровне, сотрудники CLEMI развернули программу FAX. В ее рамках учащиеся выпускали школьные газеты, которые потом пересылались по факсу в разные страны. Сейчас эта программа выходит на уровень Интернета. Что не удивительно - в последние годы CLEMI все большее внимание уделяет медиаобразовательным возможностям мировой компьютерной сети [Bevort, Breda, 2001]. В частности, в начале XXI века была разработана программа «Эдюканет» (Educanet), призванная развивать критическое, самостоятельное мышление по отношению к интернетной информации, ответственность учащихся при работе во «всемирной паутине». Эта программа, рассчитанная на французских и бельгийских учащихся, получила поддержку со стороны Европейского Союза. Ее созданию предшествовали исследования, в ходе которых были протестированы опрошены 1500 школьников в возрасте от 8 до 18 лет и 60 взрослых – педагогов и родителей. Все они стали участниками цикла творческих заданий, связанных с работой в Интернете, коллективных обсуждений интернетных текстов [Bevort, Breda, 2001].

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

обосновывают свои образовательные технологии в данной области. Вот почему общая направленность медиаобразования на демократические и культурные ценности обогащается различными педагогическими концепциями [Gonnet, 2001, p.8].

Национальный центр педагогической документации (CNDP) разрабатывает учебные пособия для медиаобразования разных уровней. Примерно в том же направлении (разработка и распространение буклетов, учебных видеокассет, CD-ROMов и т.д.) действует и аудиовизуальная педагогическая ассоциация APTE (Audiovisuel pour tous dans l'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](http://www.cleml.org)).

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

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

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

Надо также учитывать, что по некоторым французским телеканалам и в прессе осуществлялась пропаганда, направленная против Интернета: в тенденциозных текстах шла речь только о негативных сторонах (насилие, детская порнография и др.) и о том, что для пользования веб-сайтами якобы необходимо обязательное знание английского языка. Кроме того, как и в России, пожилые учителя не желают заниматься новыми медиа (по данным CLEMI, только 20% французских учителей уделяют должное внимание



современным видам медиа). Правда, в конце 90-х во Франции стала осуществляться новая программа информатизации школ (согласно ей, у каждого класса, например, должен был быть свой собственный адрес электронной почты и доступ в Интернет). Финансовое обеспечение этого проекта взяли на себя региональные власти и министерство образования. Новыми коммуникационные возможности способствуют тому, что учебные заведения в небольших населенных пунктах теснее связываются между собой и могут обмениваться информацией и материалами исследований, использовать компьютеры на уроках гуманитарных и точных наук. У учителей есть возможность обратиться в банк данных CNDRP (Centre National de Recherche Pédagogique) и оттуда «скачать» те или иные учебные материалы.

Важнейшим ключевым понятием в медиаобразовании во Франции является словосочетание *l'éducation critique aux médias (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 медиаккультуры, но и осознавать, какую роль она играет в окружающей действительности (медиа как средство самовыражения человека, как средство его культурного развития и пр.), как медиатексты влияют на аудиторию и т.д. [см. Bazalgette, Bevort, E. & Savino, 1992; Bevort, Cardy, De Smedt, Garcin-Marrou, 1999; Gonnet, 2001 и др.].

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

90-е годы XX века и начало XXI стали весьма плодотворными для развития медиаобразования и в **Британии**. В 1996 году в Англии на базе педагогического факультета Саутэмптонского университета (The University Southampton, UK) открылся Центр медиаобразования (Media Education Centre), который возглавил профессор Э.Харт (A.Hart). Данный центр стал инициатором широкомасштабных научных исследований, как на британском, так и на международном уровнях. Главными проектами центра (а до этого -исследовательской группы Э.Харта) в 90-х годах прошлого века стали исследования «Медиаобразование на уроках английского языка» и «Международные перспективы медиаобразования». Результаты этих исследований нашли воплощение в книгах и статьях [Hart, 1988; 1991; 1998 и др.], были доложены на конференциях и семинарах, в том числе и на международном уровне. Центр вот уже несколько лет готовит магистров и докторов наук в области медиаобразования, проводит занятия специализированных курсов. На рубеже XXI века Э.Харт развернул еще

одно крупное исследование под названием «Евромедиапроект», целью которого стал анализ современного состояния медиаобразования в европейских странах. К сожалению, внезапная смерть Э.Харта в январе 2002 года не позволила ему завершить руководство исследованием. Итоги европейского медиаобразовательного проекта были подведены рабочей группой исследователей под руководством швейцарского ученого и медиапедагога, профессора Цюрихского университета Д.Сюсса [Hart & Suss, 2002].

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

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

К.Бэзэлгэт (С. Bazalgette) выделяет 5 факторов, 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 [Bazalgette, 1997, pp.72-74].

Конечно, было бы несправедливо делать Британский киноинститут «козлом отпущения» за все трудности, которые испытывало медиаобразование в Британии, т.к. правительственные реформы, бюрократизм, преобразование национального учебного плана с опорой на традиционные предметы и на централизованную консервативную образовательную политику самым серьезным образом повлияли на этот процесс. Поэтому стратегия Британского киноинститута в области медиаобразования в известной степени была адаптирована к сложившимся условиям.

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

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

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

Между тем, Д.Мёрфи (D. Murphy) из Академии в Абердене считает, что сетования К.Бэзэлгэт на аморфность медиаобразовательной концепции преувеличены, так как она «требует такой последовательности и

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

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

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

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

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

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

оказывали поддержку учителям, преподававшим основы медиакультуры» [Hart, 2000].

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

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

Л.Мастерман рассматривает личность К.Бэзэлгэт и Британский киноинститут как единое целое и предполагает, что суждения первой представляют собой выражение политики последнего. По словам Л.Мастермана, К.Бэзэлгэт «присвоила себе право говорить от имени Британского киноинститута» [Masterman, 2002, p.2].

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

может себе позволить выразить свое личное мнение по той или иной образовательной проблеме.

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

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

Последние методические разработки Британского киноинститута были распространены среди преподавателей в количестве 10000 копий, при этом анализ обратной связи показал, что 94% педагогов из 155 школ с одобрением отнеслись к базовым принципам медиаобразования, отраженным в издании, 72% нашли, что это полностью отвечает их потребностям, а 59% фактически использовали методы, которые были предложены BFI. 71 % преподавателей высказал интерес к внедрению методики, разработанной Британским киноинститутом, в курсах географии, истории, искусства и граждановедения [Bazalgette, 2002a, p.16].

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

Что же касается спектра партнеров Британского киноинститута, то их список включает сотню, в том числе такие организации, как Национальная образовательная стратегия (National Literacy Strategy), Национальная молодежная программа (National Youth Agency), Независимая телевизионная комиссия (The Independent Television Commission), Комиссия по стандартам

вещания (The Broadcasting Standards Commission), Британский музей (The British Museum), Лондонский еврейский культурный центр (The London Jewish Cultural Centre), Институт образования (The Institute of Education) при Лондонском университете (University of London), Открытый университет (The Open University) и др. Хотя большинство этих учреждений находится в Лондоне, Британский киноинститут продолжает расширять границы медиаобразовательного сотрудничества в английских регионах, с организацией «Шотландский экран» (Scottish Screen), с кинокомиссией Северной Ирландии (The Northern Ireland Film Commission) и центром медиаобразования в Уэльсе (Media Education Wales), с региональными кинотеатрами и независимыми киноканалами по программам обучения учителей и учащихся [Bazalgette, 2002a, 2002b].

В целом спор двух лидеров британского медиаобразования, думается, нельзя оценить под углом безоговорочной поддержки только одной позиции. Л.Мастерман обнаружил уязвимые места в медиаобразовательной деятельности Британского киноинститута. Однако его позиция выглядит, во-первых, чрезвычайно резкой и излишне идеологизированной, во-вторых, носит оттенок откровенной личной неприязни к К.Бэзэлгэт, в-третьих, не учитывает специфику работы Британского 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 [Buckingham, 2002].

Правда, здесь возможна и критика с другой позиции – с точки зрения эстетической теории медиаобразования. К примеру, А.С.Брейтман убежден, что «акцентируя социально-коммуникативные функции экранных искусств в ущерб эстетической, британская модель медиаобразования утрачивает одно из самых эффективнейших средств эстетического и художественного развития учащихся» [Брейтман, 1999, с.17]. По этому поводу можно заметить, что такого рода позиция Британского института вполне осознана и базируется не на эстетической (считающейся в Британии устаревшей), а на культурологической теории медиаобразования.

В начале XXI века Британский киноинститут продолжает активно разрабатывать новые медиаобразовательные программы. Так в 2003 опубликовано учебное пособие для медиапедагогов, работающих с детьми от трех до одиннадцати лет, где, в частности, раскрывается методика проведения занятий на тему «Медиа и мораль» [BFI, 2003, pp.39-40]. В мае 2004 года Британский киноинститут стал одним из организаторов Европейской конференции по медиаобразованию в Белфасте.

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

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

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

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

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

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

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



могут выбрать учащиеся средней школы – Film & Media Studies, Media Studies и медиаобразование на продвинутом уровне – Media Studies Advanced. Учителей (и будущих учителей) в области медиаобразования готовят сегодня многие британские колледжи и университеты (например, Лондонский университет).

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

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

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

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

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

При этом имелось в виду, что главными целями медиаобразования должны быть подготовка активной аудитории, умеющей самостоятельно анализировать различные медиатексты, творчески использовать средства массовой коммуникации для развития личности [Conseil de l'Education aux Medias, 1996, pp.10-11].

Среди важнейших целей медиаобразования выделяется также формирование у учащихся гражданской ответственности в современном демократическом обществе [Conseil de l'Education aux Medias, 1996, p.15]. Это связано в первую очередь с тем, что многие политические группы и

партии пытаются (например, в ходе предвыборной борьбы) манипулировать общественным сознанием с помощью прессы, радио, Интернета и других средств медиа. Понятно, что гражданин, ответственный член общества, должен уметь анализировать медиатексты с различной социально-политической ориентацией, уметь обосновать свою собственную позицию по отношению к той или иной информации.

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

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

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

Помимо национальных организаций, связанных с медиаобразованием, в Бельгии базируются и медиаобразовательные ассоциации международного масштаба. К примеру, в течение нескольких десятилетий активно работала Международная католическая радио/телевизионная ассоциация (UNDA: International Catholic Association for Radio and Television), издававшая регулярный бюллетень [UNDA, 2000] и объединявшая медиапедагогов разных стран, приверженных христианским ценностям. В 2002 году эта организация была преобразована во Всемирную католическую медиаассоциацию SIGNIS (L'Association catholique pour la communication, The world Catholic Association for Communication, [www.signis.net](http://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 Д.Шреттер (D.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 [Schretter, 1999, pp.151-152].

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

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

Как и в Бельгии, изучение медиакультуры пришло в школы *Германии*, как правило, в интегрированном в обязательные дисциплины виде [Spanhel, 1999]. Медиаобразование вошло в курсы общественных наук, географии,

искусства и т.д. По мысли многих современных немецких педагогов, изучение медиакультуры должно помочь развитию гражданского самосознания учащихся, развить их критическое мышление. Сегодня около 72% немецких учителей в той или иной степени регулярно используют элементы медиаобразования на своих уроках.

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

Еще один исследовательский центр по медиаобразованию существует в Мюнхене. Заметное место на карте медиаобразования в Германии занимает Кассельский университет. Здесь работает центр медиапедагогики под руководством профессора Б.Бахмайера [Bachmair, 1990; 1993; 1996; 1997]. Центр связан с рядом высших учебных учреждений во Франции, Италии и Испании и осуществляет научно-исследовательские проекты, связанные с подготовкой будущих медиапедагогов. Б.Бахмайер координирует также Проект «Сократ», суть которого – развитие медиакультуры и медиаобразования студентов европейских университетов («Европейская программа по медиа и изучению культур»). Немецкое общество медиапедагогики и культурной коммуникации (ГМК) поручило Б.Бахмаеру взять на себя координацию международной медиаобразовательной сети и конкретизировать медиапедагогику в разрезе национальной культуры и европейского развития медиа. В 1998-1999 годах исследовательская группа под руководством Б.Бахмайера проделала контент-анализ передач девяти крупнейших телеканалов, вещающих на территории Германии а также восприятие этих передач детской аудиторией.

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

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

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

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

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

-«медиавоспитание»: «определение целей, которые должны ставиться в соответствии с проблемами медиа, и педагогически обоснованных мер, необходимых для достижения этих целей» [Tulodziecki, 1989, p.21];

-«медиадидактика»: «область дидактики, где идет речь о том, какие медиа могут или должны использоваться для достижения педагогически обоснованных целей» [Tulodziecki, 1989, p.21];

-«медиаисследование»: «охватывает все научные действия, чтобы найти и/или проверить цели, средства, свидетельства, гипотезы, имеющие отношение к медиа, и также их систематизировать» [Tulodziecki, 1989, p.21];

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

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

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

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

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

-«практическая», основанная на конкретной работе аудитории с медиатехникой: к примеру, школьники осваивают технику фото и видео,

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

-«информационно-технологическая». Цель этой концепции - передача знаний и навыков по эффективному обращению с новыми информационными и коммуникационными технологиями. В основе ее лежит идея о том, что в ближайшем будущем нельзя будет обойтись без компьютерных знаний, поэтому в школах должен преподаваться предмет «компьютерная грамотность» [Huther, Schorb, Brehm-Klotz, 1990, p.163].

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

Синтез теологии, церковной деятельности и 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. [Landesmedienstelle jugendschutz niedersachsen, 1990; 1994].

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

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

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

В отличие от многих других стран немецкие разработки в области медиапедагогике хорошо знакомы в *Австрии*, где медиаобразование официально интегрировано в обязательные дисциплины начальных и средних школ с 1973 года. Оно получает активную и целенаправленную государственную поддержку - в Министерстве образования Австрии имеется специальный отдел, который занимается проблемами медиапедагогике.

Курсы по медиакультуре читаются также в университетах, молодежных медиacentрах, 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. Медиapedагоги стремятся развивать критическое мышление аудитории, творческие способности учащихся на материале практических упражнений с медиатекстами и т.д. В основном медиаобразовательные занятия охватывают такие темы, как развитие способностей к восприятию, основы визуальной грамотности, медиастереотипизация, язык медиа, влияние медиа на развитие демократических процессов в обществе и т.д.

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

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

Несколько менее интенсивно, чем в Австрии, развивается медиаобразование в соседней *Швейцарии*. В 2001 году парламент одобрил бюджет в 100 миллионов швейцарских франков для дальнейшего обучения преподавателей современным информационным технологиям. Однако внедрение информационных технологий в учебные заведения также не гарантирует того, что педагоги будут на занятиях преследовать медиаобразовательные цели. Бесспорно, преподаватели старшего поколения больше внимания обращают на печатные медиа (книги и прессу), в то время, как молодые – на мультимедийные компьютерные системы. А возможности для целенаправленного медиаобразования в Швейцарии, одной из самых богатых стран мира, имеются немалые. К примеру, большинство средних школ имеет собственную медиатеку - с книгами, журналами, CD-ROMами, видеокассетами. В каждой школе есть несколько видеомagneтофонов с телемониторами в классах и видеокамера [Doelker, 1994; Frohlich, Mitarbeiter, 1994; Moser, 2000; Suss, Bernhard, Schlienger, 2002].

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



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

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

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

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

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

На датском фоне современное положение в медиаобразовании в *Норвегии* выглядит более выигрышно. Учебный план, введенный в действие с 1997 года, предусматривает целенаправленное изучение медиатекстов (телевизионных, интернетных, газетных и т.д.), их роли в социуме и т.д. Значительное место в плане отводится практическим занятиям, на которых учащиеся могут создавать свои собственные медиатексты, обсуждать, анализировать телепередачи, статьи, фильмы и т.д. В школьных занятиях медиаобразовательного цикла на практику отводится 60% учебных часов, и только 40% - на теорию [Panhoff, p.36].

Правда, некоторые норвежские исследователи [Tonnessen, 2002] отмечают, что социальные проблемы, связанные с функционированием медиа, теперь незаслуженно отошли на второй план. Впрочем, учебный план

предусматривает широкий круг дисциплин по выбору, поэтому медиаобразовательные знания и умения учащихся могут быть существенно расширены факультативно.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

В *Испании* медиаобразование интегрировано в школьные учебные планы с 1990 года и на элективной основе, поэтому его внедрение в учебный процесс зависит от школы и преподавательского состава. До этого в течение многих лет обучение на материале средств массовой коммуникации осуществлялось силами нескольких ассоциаций: Entrelines (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 [Huerta, 2002]. Немалая поддержка медиаобразованию была оказана со стороны крупнейших испанских педагогических журналов. В ряде испанских университетов также издавались книги на медиаобразовательную тему и проводились научные исследования.

Приоритет изучения письменных текстов долгое время препятствовал попыткам введения аудиовизуального обучения в школах. Развитию медиаобразования мешало также недостаточное финансирование. Многие

испанские педагоги заявляют, что они положительно относятся к медиакультуре, но практически пытаются защитить учащихся от вредного воздействия средств массовой коммуникации. «Защитной» («инъекционной») концепции придерживается не менее трети учителей. Примерно столько же педагогов ведут занятия в рамках «эстетической» («медиа как популярное искусство») парадигмы, оставшиеся 30% педагогов основываются в своих подходах на теории медиаобразования как развития критического мышления и семиотической теории [Huerta, 2002].

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

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

Дисциплины медиаобразовательного цикла читаются во многих испанских вузах – в Мадридском университете (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.

Пионером в области медиаобразования в *Италии* стал Болонский университет, где был разработан учебный план, предусматривающий изучение визуальных искусств, историю кинематографа, медиа и т.д. Он получил поддержку Министерства высшего образования Италии. Курсы, связанные с теми или иными аспектами медиакультуры читались профессурой мировой величины – Умберто Эко (Umberto Eco), Фурио Колombo (Furio Colombo) и др.

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

В 1991 году Министерство высшего образования и научных исследований утвердило программу для курсов медиаобразования в шести

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

Несмотря на все достижения европейского медиаобразования, за последние 10-15 лет лидерство в этой области уверенно захватила **Канада**. Во всяком случае, медиакультура здесь неотъемлемый компонент школьных учебных планов по английскому языку. Курсы по медиа читаются практически во всех канадских университетах. И почти в каждой канадской провинции существует своя ассоциация деятелей медиаобразования, которая проводит научно-методические конференции, выпускает медиаобразовательную периодику (газеты, журналы), публикует учебно-методические материалы и т.д. Один из лидеров канадской медиапедагогике 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 [Worsnop, 1994, p.43]. Думаю, что такая позиция может убедить многих скептиков, считающих, что в школе нужно, к примеру, изучать экологию, но не следует изучать медиакультуру...

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

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

В 1991 году в Ванкувере возникла Канадская ассоциация медиаобразования (CAME: Canadian Association for Media Education). В 1994 эта ассоциация организовала летние курсы для учителей и стала публиковать учебные пособия и рекомендации. В этом же году Ассоциация заинтересовала своими проектами Министерство образования. В итоге это

привело к тому, что осенью 1996 года Британская Колумбия стала первой из западных провинций, внедрившей обязательное изучение медиа в школьный учебный процесс (в курсах по искусству и английскому языку [Andersen, Duncan & Pungente, 1999, p.156]).

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

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

Наряду с Канадой и Великобританией, *Австралия* – один из наиболее продвинутых стран современного мира в области медиаобразования. Изучение медиа предусматривается здесь школьными учебными планами всех австралийских штатов. Деятели медиаобразования в Австралии объединены в профессиональную ассоциацию – 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 [McMahon, and Quin, 1999, p.191]. При этом медиаобразование (в Австралии также применяется термин Media Studies Viewing) осуществляется в основном в старших классах, хотя затрагивает и начальную школу. В старших классах существуют автономные курсы под названием Media Studies, но медиаобразование также интегрировано в такие дисциплины, как «Английский язык», «Искусства», «Технологии» и т.д. Большинство австралийских педагогов верит, что медиаграмотность необходима для учебного процесса, «так как это медиа – средство распространения культуры и источник новых знаний» [Greenway, 1997, p.187]. Имеется в виду также, что в учебном процессе надо учитывать медиапредпочтения аудитории, понимать важность удовольствия от контакта с медиатекстами [McMahon, and Quin, 1997, p.317].

В Западной Австралии, например, медиаобразование уже давно включено в учебный план средних школ для учащихся возраста 12-17 лет. В

начальных классах нет никакого формального учебного плана по медиаобразованию, однако оно интегрировано в курс английского языка. Занятия медиаобразовательного цикла проводятся преподавателями, прошедшими соответствующую подготовку на специальных курсах.

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

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

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

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

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

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

В то же время медиаобразование в США поначалу развивалось не столь интенсивно, однако к началу XXI века уже можно говорить о сложившейся системе американской медиапедагогике, 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. К началу 90-х годов XX века более чем тысяча вузов США предлагала студентам свыше 9000 учебных курсов по кино и телевидению [Costanzo, 1992, p.73].

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

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

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.).

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 [Kubeu, 1998; Tuner, 2000]. Важно подчеркнуть, что принятие государственных образовательных стандартов местными округами является добровольным, хотя подобные стандарты полезны в качестве образцов и является средством распространения медиаобразования.

В 90-е годы медиаобразование в США использовалось как образовательная стратегия для телевизионной реформы, пропаганды здорового образа жизни, и как противодействие опасным стереотипам в мультикультурном обучении - другими словами, как продолжение «инъекционной» модели, которая стремится защитить аудиторию от вредного влияния медиа. К примеру, в специальной брошюре, опубликованной в 1997 году Американским министерством здравоохранения и социальной сферы [Kubeu, 1998, p.65], медиаобразование превозносилось как лучшее средство борьбы с наркоманией. Исследования, проведенные с 70-х по 80-е годы, продолжали использоваться медиапедагогами, чтобы подкрепить аналогичные аргументы. В результате повестка дня исследований в области медиаобразования в США во многом оставалась той же, что и в 80-е годы, хотя и существенно расширилась за счет мощного влияния на аудиторию мультимедийных компьютерных систем и Интернета.

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

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

культурой. Вероятно, было бы неплохо, если бы американские ученые последовали совету К.Тайнер: перешагнули через стадию определения терминологии и приняли терминологию медиаобразования, уже устоявшуюся в мире.

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

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

Ведущий американский медиапедагог и исследователь К.Тайнер убеждена, что потребуются 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 [Tuner, 1998].

Американские медиапедагоги отчетливо видят и иные трудности, возникающие на пути широкого распространения медиаобразования: «Одно из самых больших препятствий не связано с медиаграмотностью вообще, - пишут Д.Консидайн и Дж.Хэли, - но отражает суть эгоцентрической культуры Соединенных Штатов» [Considine, и Haley, 1999, р.хх], нередко упускающей великолепные возможности для продуктивного осуществления «диалога культур» с другими странами мира.

**Выводы.** Подытоживая сказанное, можно отметить, что в начале XXI века медиаобразование в ведущих странах Запада вышло на уровень массового развития, опираясь на серьезные теоретические и методические разработки. Однако медиаобразование стало массовым явлениям далеко не во всех европейских странах, не говоря уже о странах Африки или Азии. Вот почему, по мнению Совета Европы, Комитет министров должен обратиться к правительству и соответствующим властям государств – членов Совета Европы (а, значит, и России) с целью:

- поощрить разработку и продвижение программ развития медиаграмотности детей, подростков и взрослых;
- развивать разработку и распространение медиаобразовательных программ обучения педагогов;
- вовлечь образовательные структуры, организации родителей, медиапрофессионалов, службы Интернет, неправительственные организации, и т.д. в активный диалог по проблемам медиаобразования;
- исследовать пути поддержки предложения лучших образовательных программ различных медиа и продвижения медиаобразования [Council of Europe, 2000].

#### **Примечания**

- Andersen, N., Duncan B. & Pungente, J.J. (1999). Media Education in Canada – the Second Spring. In: Feilitzen, C. von and Carlsson, U. (Eds.). *Children and Media: Image. Education. Participation*. Geteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom, pp.139-155.
- Aparici, R. (1999). “Glocalisation” Against “Glototalitarism”. In: *Educating for the Media and the Digital Age*. Vienna: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, pp.37-43.
- Baake & Kubler (1989). *Qualitative mediaen – und kommunikationsforschung*. Tubingen.
- Bachmair, B. (1993). *TV Kids*. Ravensburg: Buchverlag.
- Bachmair, B. (1997). *Cosa fa TV ai bambini? Edutrice elle di ci*. Torino: Leumann.
- Bachmair, B., Charlton, M. (1990). *Mediaenkommunikation im alltag*. Munchen: Sur Verlag.
- Bachmair, B., Kress, G. (1996) *Holen-inszenierung wrestling. Beitrage zur padagogischen genre-forschung*. Opladen.
- Batts, D. (1986). *Media Education in Scottish Secondary Schools*. Stirling: University of Stirling.
- Bazalgette, C. (1997). An Agenda of the Second Phase of Media Literacy Development. *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, pp.69-78.
- Bazalgette, C. (1999). *Sabre-Tooth Tigers and Polar Bears. Paper Given to the Association for Media Education in Scotland*, Unpublished, pp.13, 20.
- Bazalgette, C. (2002a). British Film Institute: Current Education Activities//*Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент*/Отв. ред. А.В.Федоров. – М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. – С. 14-19.
- Bazalgette, C. (2002b). *Open Letter to Len Masterman*. Circular e-mail. May 16, 2002.
- Bazalgette, C., Bevort, E. & Savino, J. (1992). *L’Education aux medias dans le monde: Nouvelles orientations*. Paris - London: BFI, CLEMI, UNESCO, 120 p.
- Bevort, E., Breda, I. (2001) *Les jeunes et Internet*. Paris: CLEMI, 160 p.
- Bevort, E., Cardy H., De Smedt, T., Garcin-Marrou, I. (1999) *Evaluation des pratiques en education aux medias, leurs effets sur les enseignants et leurs élèves*. Paris: CLEMI, 152 p.
- BFI Department for Education (1995). *English in the National Curriculum*. London: BFI. Par. 1f.
- BFI Department for Education (1999). *Making Movies Matter. Report of the Film Education Working Group*. London: BFI. 94 p.

- BFI Department for Education (2003). *Look Again! The Teaching Guide to Using Film & Television with Three-to Eleven-year Olds*. London: British Film Institute, 60 p.
- Buckingham, D. (2002). Media Education: A Global Strategy for Development. Policy Paper for UNESCO. In: Buckingham, D., Frau-Meigs, D., Tornero, J.M. & Artigas, L. (Eds.) *Youth Media Education*. Paris: UNESCO Communication Development Division.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity, 219 p.
- CLEMI (1996). *L'Actualite' et les medias `a l'ecole primaire, au college at au lycee*. Paris: CLEMI, 120 p.
- Conseil de l'Education aux Medias (1996). *L'Education `a l'Audiovisuel et aux Medias*. Bruxelles: CEM - Conseil de l'Education aux Medias, Fondation Roi Baudouin, 152 p.
- Conseil de l'Education aux Medias (1998). *L'Education aux medias – Formation des enseignants `a l'Universite' – Pourquoi? Comment?* Bruxelles: CEM - Conseil de l'Education aux Medias, 90 p.
- Conseil de l'Education aux Medias (1999). *L'ecole mise @u Net*. Bruxelles: CEM - Conseil de l'Education aux Medias, 33 p.
- Conseil de l'Education aux Medias (2000). *Au-dela de la technologie – L'education aux medias et au multimedia*. Bruxelles: CEM, 33 p.
- Considine, D.M. and Haley, G.E. (1999). *Visual Messages*. Englewood, Colorado: Teachers Ideas Press, 371 p.
- Corominas, A. (1994). *La comunicacion audiovisual y su integracion en el curriculum*. Barcelona: Ed. Grao.
- Costanzo, W.V. (1992). *Reading the Movie*. Urbana, Illinois: National council of Teachers of English, 201 p.
- Council of Europe (2000). Recommendation. Media Education. In: <http://assembly.coe.int/Documents/AdoptedText/TA00/EREC1466.htm>
- Doelker, C. (Ed.) (1994) *Leitfaden Medienpädagogik. Angebote und Dienstleistungen*. Zurich: Pestalozzianum Zurich.
- Feilitzen, C. von. (1999). A Rational for Media Education. In: *Educating for the Media and the Digital Age*. Vienna: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, pp.4-11.
- Frohlich, A. und Mitarbeiter (1994) *Medienpädagogik. Wegleitung für alle Schulstufen*. Liestal: Verlag des Kantons Basel-Landschaft.
- Gonnet, J. (2001). *Education aux medias: Les controverses fécondes*. Paris: CNDP, Hachette, 144 p.
- Greenaway, P. (1997). Media and Arts Education: A Global View from Australia. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick and London: Transaction Publishers, pp.187-198.
- Hart, A., & Suss, D. (Eds.) (2002) *Media Education in 12 European Countries*. Zurich: The Swiss Federal Institute of Technology. <http://e-collection.ethbib.ethz.ch/show?type=bericht&nr=246>
- Hart, A. (1998). *Teaching the Media: International Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 208 p.
- Hart, A. (1988). *Making 'The Real World'*. Cambridge: CUP.
- Hart, A. (1991). *Understanding the Media*. London: Routledge, 268 p.
- Hart, A. (2000a). Innovation and Inertia. In: *Media Teaching in English, Communications*, p.25.
- Hart, A. (2000b). Probing the New Literature: A Meta-language for Media. *Telemidium, Journal of Media Literacy*. Vol. 46. N 1, p.21.
- Hiegemann & Svoboda (1994). *Handbuch der mediaenpädagogik*. Opladen.
- Huerta, R. (2002). Teaching Media in Catalan (Teaching Media in Spain) . In: Hart, A./Suss, D. (Eds.) *Media Education in 12 European Countries*. Zurich: Swiss Federal Institute of Technology.
- Huther, Schorb, Brehm-Klotz (1990). *Grundbegriffe der medienpädagogik*. Boblingen.
- International Research Forum on Children and Media (2000). N 9, pp.4-5.
- Kubey, R. & Baker, F. (2000). Has Media Literacy Found a Curricular Foothold? *Telemidium. The Journal of Media Literacy*. Vol. 46. N 1, pp.8-9, 30.
- Kubey, R. (1998). Obstacles to the Development of Media Education in the United States. *Journal of Communication* (Winter), pp.58-69.
- Landesmedienstelle jugendschutz niedersachsen (1990). *LJS-INFO-Dienst, Medienpädagogik*.
- Landesmedienstelle jugendschutz niedersachsen (1994). *LJS-INFO-Dienst, Medien pflastern ihren weg*.
- MacCabe C. (2000). The Institute and the Rising Tide. An Interview with Colin MacCabe. *Screen*. Vol. 41. № 1, Spring 2000, p.5.
- Martineau, M. (Ed.) (1988). *L'enseignement du cinema et de l'audiovisuel*. Paris: CinemAction, 299 p.
- Martineau, M. (Ed.) (1991). *L'enseignement du cinema et de l'audiovisuel dans l'Europe des douze*. Paris: CinemAction, 433 p.
- Masterman, L. (2002) *Down Cemetery Road: Why the BFI's Proposals for Moving Image Education are no Good*. London, 106 p.
- Masterman, L. & Mariet, F. (1994). *L'Education aux medias dans l'Europe des annees 90*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 180 p.
- McMahon, B. and Quin, R. (1997). Living with the Tiger: Media Education Issues for the Future. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick and London: Transaction Publishers, pp.307-321.
- McMahon, B. and Quin, R. (1999). Australian Children and the Media Education, Participation and Enjoyment. In: *Children and Media. Image.Education.Participation*. Goteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom, pp.189-203.
- Moser, H. (2000) *Einführung in die Medienpädagogik*. Opladen: Leske & Budrich.
- Murphy, D. (2001). Some Observations. *AMES News*, January 2001, p.13.
- Niesyto, H. (1996). Video and Intercultural Communication. In: Feilitzen, C. von and Carlsson, U. (Eds.) *Children and Media: Image. Education. Participation*. Goteborg: UNESCO & Nordicom, pp.323-326.
- Panhoff, T. (2002). The Amandus Experience: A Norwegian Concept of Practical Film Work//*Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент*/Отв. ред. А.В.Федоров. – М.: Изд-во Гос. ун-та управления. - С. 36-37.
- Schorb, B. (1995). *Medienalltag und handeln*. Opladen.
- Schretter, D. (1999). EAAME/AEEMA: European Association for Media Education. In: *Educating for the Media and the Digital Age*. Vienna: UNESCO, Federal Ministry of Education and Cultural Affairs, pp.151-154.
- Spanhel, D. (1999). An Approach to Integrating Media Education into Everyday School Life and Instruction at Secondary School Level. In: *Educating for the Media and the Digital Age*. Vienna: Federal Ministry of Education and UNESCO, pp.155-161.
- Suss, D., Bernhard, E. Schlienger, A. (2002) Media Education in Switzerland – Determining its Position In: Hart, A. / Suss, D. (Eds.) *Media Education in 12 European Countries*. Zurich: Swiss Federal Institute of Technology.

- Tonnessen, E.S. (2002). Media Education in Norway. In: Hart, A./Suss, D. (Eds.) *Media Education in 12 European Countries*. Zurich: Swiss Federal Institute of Technology.
- Tufte, B. (1999). Media Education in Europe. Special Focus on the Scandinavian Countries. In: *Educating for the Media and the Digital Age*. Vienna: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, pp.162-176.
- Tulodziecki, G. (1989). *Mediaenerziehung in schule und unterricht*. Bad Heilbrunn.
- Tyner, K. (1998). *Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 p.
- Tyner, K. (1999). *New Directions for Media Education in the United States*. Paper presented at the UNESCO International Conference. Vienna.
- Tyner, K. (2000). Directions and Challenges for Media Education. *Telemidium. The Journal of Media Literacy*. Vol. 46. N 1, p.4.
- UNDA (2000). *Educommunication-News/UNDA: International Catholic Association for Radio and Television*. N 50, 12 p.
- Worsnop, C. (1994). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Mississauga: Wright Communication. 180 p.
- Бевор, Э. Юные, медиа и медиаобразование//*Средства коммуникации и проблемы развития личности ребенка*/Ред. А.В.Шариков. – М.: ЮНПРЕСС, 1994. – С. 29-35.
- Брейтман А.С. Основы киноискусства. – Хабаровск: Изд-во Дальневосточного гос. ун-та путей сообщения, 1999. – 112 с.
- Гонне, Ж. Школьные и лицейские газеты/Ред. и вст. ст. А.В.Шарикова. – М.: ЮНПРЕСС, Народное образование, 2000. – 200 с.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в США и Канаде//*США-Канада: Экономика. Политика. Культура*. – 2004. - № 9. – С.96-104.
-

### **5. Методика медиаобразования в зарубежных странах**

Как уже отмечалось, ведущие медиапедагоги **Британии** убеждены, что с расширением современных цифровых технологий критическое мышление по отношению к кино, видео, телевидению становится неотъемлемой частью грамотности в целом, «поэтому так важны умения создавать и использовать медиатексты» [Burns and Wall, 1990, p.4]. В связи с этим предлагается педагогическая методика, призванная облегчить британским учителям медиаобразование школьников. Данная методика содержит восемь базовых подходов, основанных на рассмотрении вышеизложенных ключевых понятий медиаобразования [BFI, 2003, p.7]:

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

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

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

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

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

Методика изучения механизмов «Привлечения аудитории» рассчитана на то, что учащиеся смогут собрать пакет различного рода информации по медиакультуре (рецензии, рекламу, фотографии, саундтреки и т.д.), на

основании которой можно подготовить групповую «презентацию» того или иного медиатекста или составить коллаж на его тему. И все это ради того, чтобы понять причины успеха медиатекста у аудитории.

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

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

Что касается методики «Имитации», то она рассчитана на то, что учащиеся будут разыгрывать роли продюсеров/авторов медиатекста, модифицируя его для различных возрастных групп, критикуя его с различных точек зрения, пытаясь «продать» различным телеканалам и прокатным фирмам и т.д.

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

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

Понимание термина «агентство»/agency (в смысле источника медиаинформации и людей, которые владеют, создают и распространяют медиатексты) дошкольниками «может показаться далеко отстоящим от понимания шестнадцатилетних, но важно видеть связь между ними. Каждый человек сознает, что любые тексты не возникают сами по себе, но создаются – даже, если они не знают, кем и для чего. В разговоре детей по поводу медиа часто звучат такие фразы, как «Они сделали это так, потому что...», или «Они никогда не показывают...». Таким образом, дети в самом раннем возрасте используют понятие «агентство», правда, заменяя его абстрактным термином «они», чтобы «указать на существующие «за кулисами» медиатекстов сферы влияния» [Бэзэлгэт, 1995, с.19].

Естественно, теория медиаобразования как формирования критического мышления (как, впрочем, и культурологическая) предполагает, что учащиеся старшего возраста должны стремиться к пониманию более сложных вопросов – таких, как давление государственной системы, в той

или иной степени влияющей на медиа, цензура (в частности, возрастные ограничения при продаже, прокате и демонстрации медиатекстов), разделение функций в медиапроизводстве, источники финансирования медиапродукции и т.д. Однако так или иначе, ключевым здесь будет понимание разницы в смысле медиатекста в зависимости от того, каким «агентством» он создан (например, на деньги создателя «Звездных войн» Джорджа Лукаса, ООН или фирмы, производящей жевательную резинку). Многие британские педагоги в этом смысле хорошим результатом учебных занятий считают не простое запоминание информации школьниками, но их умения задавать «ключевые» вопросы (key questions). Например: «Взгляды какой телекомпании отражает такой-то ведущий теленовостей?», «Почему такая-то книга выпущена маленьким тиражом, а такая-то – большим?», «Почему режиссер А. получил в Голливуде 300 миллионов долларов на съемки фильма, а режиссер В. всегда работает с относительно малым бюджетом?» и т.д. Нельзя не согласиться с К.Бэзэлгэт [Бэзэлгэт, 1995, с.20] – прогресс в усвоении материала, построенного вокруг такого ключевого понятия медиаобразования, как «агентство»/agency, скорее всего, будет характеризоваться постепенным углублением понимания, что на окончательный вариант медиатекста могут оказать влияние многие переменные факторы, а эти факторы, в свою очередь, влияют друг на друга весьма сложными путями. И что пути эти бывают часто «непрозрачными», скрытыми от посторонних глаз и, следовательно, как правило, не могут быть до конца исследованы со стороны аудитории.

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

В своей методической работе британские педагоги успешно используют и другой ключевой термин медиаобразования – «категория» (category). Анализ научных исследований в области медиа показывает, что существует несколько способов определения категории медиатекста. К примеру, это может быть видовая (документальные, игровые, научно-



популярные и т.д. произведения) или жанровая категория медиатекста (репортаж, портрет, интервью, комедия, драма и т.д.). «Но суть, главное в «категории», как ключевом понятии медиаобразования, не сводится к тому, чтобы просто по-разному обозначить тексты. Главное, понять, как категории медиа определяют связанные с текстами ожидания и тем самым оказывают влияние на то, как их понимают (...). Разделение медиатекстов по категориям может стать, таким образом, методом развития представлений учащихся о том, как понимают тексты и как (и зачем!) они создаются. Установление и обсуждение категорий раскрывает каркас законов и условностей, которые и служат категориям опорой. (...) Ученики могут выбирать, использовать и, вероятно, ломать формальные элементы и условности, которые характеризуют специфические категории. Поэтому термин «категория» служит мощным методом организации мышления, а стало быть – развития идей и в ходе производства, и в ходе анализа» [Бэзэлгэт, 1995, с.23-25]. Например, популярный американский сериал «Звездные войны» (Star Wars) отличается от другого американского сериала «Звездный путь» (Star Track) по сюжету, составу съемочной группы, уровню спецэффектов и т.д., однако оба они относятся к одной и той же категории – игрового кинематографа фантастического жанра. Хотя, безусловно, может наблюдаться и процесс взаимопроникновения, синтеза видов и жанров, нарушающих четкость определения «категории» (к примеру, в знаменитом фильме американского режиссера Роберта Земекиса «Кто подставил кролика Роджера?»/Who Framed Roger Rabbit?(1988) синтезированы игровой и анимационный виды киноискусства).

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

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

влияние оказывают данные технологии на конечный результат?» [Бэзэлгэт, 1995, с.28].

Британские медиапедагоги проводят практические занятия, направленные на обучение школьников созданию своими силами небольшого медиатекста (школьной газеты, передачи для школьного телевидения, короткого видеофильма и т.д.). При этом происходит соответствующее «ролевое» распределение на «режиссеров», «операторов», «актеров», «ведущих», «репортеров», «колумнистов» и т.д. Кстати, такие практические подходы предлагаются и российскими деятелями медиаобразования (О.А.Баранов, Ю.И.Божков, А.В.Спичкин, А.В.Федоров, А.В.Шариков 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» [Бэзэлгэт, 1995, с.31]. Здесь культурологические и эстетические подходы в медиаобразовании (как и подход, ориентированный на формирование «критического мышления») перекликаются с «семиотической» теорией и методикой медиаобразования, предполагающей чтение и анализ медиатекста, как синтеза знаков и символов, «кодов».

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

после этого осуществляется плавный переход к интерпретации и оценке медиатекста.

Здесь также практикуются учебные «игры» практического содержания – кадрирование изображений и фотографий (изучение системы планов), съемки видеокамерой под различными углами (изучение понятия «ракурс») и т.д. В итоге понимание учащимися языка медиа включает «более сложные идеи о том, как определенные наборы смыслов могут быть закодированы: каким образом можно обозначить изменения времени и места действия в медиатекстах, или как могут быть показаны типичные характеры и ситуации» [Бэзэлгэт, 1995, с.36]. Например, каков «код» изображения «плохих парней», а какой – «Золушки» или «Супермена». Или, в качестве более сложного варианта – как нарушаются или разрушаются стандартные «коды» медиатекста в пародии или в «экспериментальном авангарде», как обыгрываются в постмодернистской стилизации традиционные «коды» классических медиатекстов.

Тут, наверное, можно покритиковать педагогическую методику, ориентированную только на развитие 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 studies approach), на наш взгляд, совершенно справедливо считают, что «аудитория учится медиаязыкам, применяет те или иные категории, выносит суждение о манере преподнесения информации» [Бэзэлгэт, 1995, с.39]. Школьная аудитория, даже одного возраста, тоже весьма дифференцирована по интересам и степени подготовленности к любой деятельности. Здесь играют роль такие факторы, как наследственность, макро/микросреда, предыдущий опыт воспитания и образования. Следовательно, восприятие одного и того же медиатекста учащимися/студентами одной и той же учебной группы 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 преподавателем может вызывать разные реакции у одних и тех же детей и подростков. Вот почему, методика работы с ключевым понятием «аудитория» предполагает начинать занятие именно с обсуждения подобных ситуаций. Рекомендуются также коллективные обсуждения медиаработ самих учащихся – любительских фотографий, видеосюжетов, рекламных плакатов, газет и т.д.

Прогресс в усвоении материала, связанного с понятием «аудитория», проявится тогда, когда «учащиеся обретут способность обсуждать диапазон и разнообразие реакций аудитории, а также связанные с ними проблемы вкуса, соответствия, законов и кодов практической деятельности, цензуры и правовые вопросы. Всё это можно исследовать посредством практической и критической работы. На более продвинутом уровне учащиеся могут изучать теории о воздействии медиа на аудиторию, а также то, как аудитория принимает, обсуждает или отвергает всё то, что распространяют «агентства». Изучение «аудитории» помогает учащимся тщательно рассматривать предположения о влиянии медиа, которые, как правило, характерны для общественных споров. Изучая опыт восприятия своих собственных и созданных другими текстов, они должны обрести способность с большей уверенностью изучать и вырабатывать свои собственные ценности и отношения» [Бэзэлгэт, 1995, с.41].

Методика изучения ключевого понятия «репрезентация» (representation) предполагает, что медиатексты по-разному соотносятся с действительностью, они не являются ее зеркальным отражением, а создают свои версии «виртуальной реальности». Изучение этого понятия находится в тесной связи с такими понятиями как «агентство», «аудитория», «язык медиа», «категория» и «технология», так как на каждом уровне производственных решений «агентства» нужно отобрать, включить или исключить материал в связи с «категорией» и «технологией». Это решение оказывает влияние на то, каким языком излагается медиатекст, и как его

понимает аудитория. При этом каждый из этих аспектов оказывает влияние на репрезентацию медиатекста.

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

Особый интерес представляет группа методов, направленных на развитие творческого и критического мышления аудитории. К примеру, практические занятия по созданию медиатекстов (с опорой на понятия «агентство», «категория», «язык», «технология», «аудитория», «репрезентация»), проблемный анализ содержания медиатекстов (с опорой на понятия «категория», «язык», «технология»), изучение проблемных ситуаций, связанных с производством («агентство» и др.), распространением и восприятием («аудитория», «репрезентация»), моделирование ситуации или процесса («агентство», «технология», «аудитория» и др.) с помощью, к примеру, ролевой игры и пр. [Burns and Wall, 1990; BFI, 1990; Hart, 1991 и др.].

К примеру, учащимся предлагаются творческие задания [BFI, 1990]:

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

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

**Таблица 1. Базовая структура сюжетных стереотипов в медиатексте**

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

**Таблица 2. Структура сюжетных стереотипов детективного жанра**

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

**Таблица 3. Структура сюжетных стереотипов мелодраматического жанра**

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

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

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

-чтение сценарной строки (к примеру: «он сидит около костра и читает письмо, затем бросает его в огонь»). Подготовка (с использованием покadroвых 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**

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

**Таблица 5. Конкретное проявление жанровых стереотипов в медиатексте**

<b>Компоненты медиатекста:</b>	<b>название/ жанр</b>	<b>название/ жанр</b>	<b>Название/ жанр</b>	<b>название/ жанр</b>
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.»**

<b>категория:</b>	<b>описание репрезентации данной категории в медиатексте:</b>	<b>типичность данной репрезентации:</b>
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»).

Реализация идей интегрированного медиаобразования связано с рядом постоянно возникающих в тех или иных странах проблемных вопросов: «Где медиаобразование вписывается в существующий учебный план? Какова главная проблема учебного плана по отношению к медиаобразованию? Что является полем специализированных медиаконцепций и языка? В чем роль практической работы, и как это касается теории медиаобразования? Как мы можем создавать соответствующие критерии оценки?» [Hart, 1991, p.11].

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

-ясное понимание педагогом целей обучения:

-продуктивное обсуждение этих целей с учащимися, с учетом их собственных комментариев, приоритетов и энтузиазма;

-регулярность проверки, анализа, (а если нужно - и пересмотра) целей занятий [Masterman, 1997, p.19].

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

-способностью учащихся использовать свои знания (критические идеи и принципы) в новых ситуациях:

-уровнем обязательств, интереса и мотивации, которыми обладают учащиеся» [Masterman, 1997, p.43].

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

На занятиях медиаобразовательного цикла в *Бельгии* рассматриваются всевозможные связи между этими категориями [Conseil de l'Education aux Medias, 1996, p.34]. К примеру, при рассмотрении понятия «язык медиа» предусматривается обучение учащихся:

-идентифицировать форму, типичные ситуации, знаки в медиатекстах; трансформировать вид языка (пересказать словами или рисунками аудиовизуальный текст и т.д.);

-понимать язык медиа, уметь читать знаковую систему медиатекста и применять медиатексты для коммуникации;

-использовать различные формы языка для создания собственного медиатекста; конструировать различные повествовательные структуры в медиатексте и т.д.; осознавать двойственность природы мышления, связанного с медиа – синкретичного, ассоциативного, аналитического и рационального [Conseil de l'Education aux Medias, 1996, p.36].

Ключевыми вопросами здесь становятся следующие:

-кто производит медиатекст?

-для кого этот медиатекст предназначен?

-какие средства выражения использованы в медиатексте?

-к какому виду/жанру относится медиатекст?

-какие смыслы он содержит, и как они представлены?

-какие технические средства использованы для создания медиатекста? [Conseil de l'Education aux Medias, 2000, p.6].

Практические задания строятся на основе следующих творческих заданий: создание афиш к медиатекстам, школьных радио/телепередач, анализ медиатекстов разных видов и жанров, фото/видеосъемка с последующим критическим анализом полученных результатов [Conseil de l'Education aux Medias, 1995, pp.12-21].

В этом контексте любопытен опыт медиаобразования на материале прессы, который нашел свое практическое применение в специальном издании бельгийских медиапедагогов [Journal de Board, 2001]. Например, учащимся предлагается проанализировать любые три из 15 предложенных ежедневных газет разной социально-политической направленности. А потом

- заполнить соответствующие таблицы, в которых необходимо дать характеристику и оценку различным газетным разделам и рубрикам:
- анализ макета газеты;
- выделение ключевых тем, жанров в конкретных изданиях;
- анализ конкретной газетной статьи, фотографии, интервью, репортажа и т.д. [Journal de Board, 2001, pp.3-7];

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

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

- определять категории медиа (виды, жанры и т.д.);
- критически анализировать и сравнивать медиатексты;
- классифицировать жанры и функции медиа, категории медиатекстов;
- оценивать различные виды и жанры медиа и их влияние на язык, технологии, аудиторию средств массовой коммуникации [Conseil de l'Education aux Medias, 1996, p.28];
- квалифицированно использовать информацию (поиск информации, понимание, что медиа – это средство для отражения реальности и воображения и т.д.).

*Австралийские* медиапедагоги Б.Мак-Махон и Р.Куин [McMahon and Quin, 1997, p.315] предлагают методику медиаобразования, которая предусматривает «контекст» (исходные базовые знания аудитории, совместная работа и активность аудитории), «цели» (обучение), «стратегии» («знания»: работа с текстами, исследования, исходные факты, данные, альтернативные представления, критика и т.д.; «практические задания»: видеосъемка, написание сценария и т.д.; «ценности»: этическое рассмотрение, культурные ожидания, альтернативные точки зрения, моральные суждения), «итоговые результаты» (умение «читать» медиатекст, анализировать его значимость и ценность и т.д.), «оценку результатов медиаобразования» (ориентация в мире медиакультуры, самостоятельное продолжение медиаобразования в дальнейшем).

В итоге «медиаобразованные учащиеся» должны [McMahon and Quin, 1997, pp.316-317]:

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

Конечно, западные медиапедагоги анализируют и трудности, с которыми сталкиваются учителя и студенты, изучающие средства массовой коммуникации. К примеру, *канадский* исследователь К.Ворсноп

справедливо видит одну из главных опасностей в ортодоксальном мышлении, когда учитель думает, что «медиаинформация вредна, и вы нуждаетесь в защите от нее» [Worsnop, 1994, p.33]. 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» [Worsnop, 1994, p.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 [Worsnop, 1994, p.45]. На пути эффективного медиаобразования не должны стоять технические трудности. Ведь медиа можно изучать даже не имея видеокамеры или киноаппарата, – используя на практических занятиях фотографии, иллюстрированные журналы, газеты и т.д. В этом плане К.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.).

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

Известно, что в российской медиапедагогике проблеме оценки знаний и умений аудитории никогда не уделялось особого внимания. Вероятно, по причине того, что медиаобразование в России еще не получило обязательного для обучения школьников и студентов статуса. До сих пор российские учителя, увлеченные медиаобразованием, радуются уже самой возможности вести медиауроки. Но, так как в Канаде медиаобразование стало обязательным во всех школах, возникла проблема оценки соответствующих знаний и умений учащихся, необходимость разработки инструментария такого рода оценки и т.д. Так была сконструирована пятиуровневая шкала для оценки содержания выполненных учащимися заданий (с учетом валидности, аутентичности, достоверности и достаточности). Такого рода шкала позволяет более точно оценить творческие работы учащихся, так как один и тот же ученик может, к примеру, получить «хорошо» за идею своей работы, но «плохо» за ее техническое исполнение [Worsnop, 1996, p.51].

В последние годы методика медиаобразования вполне успешно разрабатывается и в *США*. Естественно, что здесь американские педагоги не могли не воспользоваться опытом знаменитого педагога Джона Дьюи (J.Dewey) (1859-1952). Он был убежден, что «опыт ребенка уже содержит в себе элементы – факты и истины, - аналогичные составляющим учебный предмет, разработанный взрослыми. Еще более важным представляется то, как его опыт наполняется установками, мотивами и интересами, участвующими в развитии и структурировании предмета вплоть до его логического построения» [Dewey, 1976, pp.277-278]. Поэтому учебная программа должна подсказать учителю, что конкретные «возможности, достижения в области истины, красоты и поведения открыты для этих детей. Отныне изо дня в день вы должны создавать подобные условия, чтобы их собственная деятельность неуклонно развивалась в данном направлении – к их самореализации» [Dewey, 1976, p.291]. Таким образом, очевидно, что Дж.Дьюи выступал против авторитарного подхода в образовании и ратовал за подход творческий, опирающийся на различные виды и формы деятельности учащихся, в значительной степени соответствующие их возможностям и интересам, за развитие критического мышления аудитории (к примеру, в дискуссионных клубах).

Бесспорно, американские медиапедагоги в своих методических подходах опирались и опираются на элементы данной концепции. Не менее серьезное влияние на развитие процесса медиаобразования в США оказали труды М.Маклюэна (М. McLuhan), Л.Мастермана (L. Masterman), К.Бэзалгэт (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 [Tyner, 1998, pp.186-187] предлагает следующие пути использования аудиовизуальных медиа в классе:

- 1) анализ информации (развитие «критического мышления»). Анализ медиатекстов может носить интердисциплинарный и интерактивный характер;
- 2) участие школьников в создании учебной медиапродукции (videосъемке), 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.

Известный американский медиапедагог/исследователь А.Силвэрблэт (А. Silverblatt) считает, что развитию понимания медиатекстов могут помочь следующие вопросы:

*«А. Функции медиатекстов.*

1. Какова цель создания медиатекстов?



2. Хочет ли медиакоммуникатор, чтобы вы думали или вели себя специфическим образом в результате получения информации?

3. Содержит ли создание медиатекстов:

- a) скрытую функцию?;
- b) многократную функцию?;
- c) неопределенную функцию?;
- d) ложные функции?;
- e) функции конкуренции?

*В. Сравнение медиа.*

1. Каковы отличительные характеристики медиа?

2. В какой степени выбор медиа затрагивает:

- a) стратегию коммуникации?
- b) стиль коммуникации?
- c) содержание коммуникации?

*С. Медиакоммуникатор.*

1. Кто отвечает за создание медиатекстов?

2. Каковы демографические характеристики медиакоммуникаторов?

3. Как эти характеристики затрагивают содержание и перспективу производства медиатекстов?

*Д. Аудитория.*

1. Для кого предназначен медиатекст?

2. Для одного или большего числа типов аудитории?

3. Какая аудитория может считаться целевой?

a. с какими персонажами медиакоммуникатор хочет вас отождествить?

b. какую идеологию эти персонажи выражают?

4. Какие ценности, опыт и перспективы принимаются аудиторией? Влияют ли эти общедоступные ценности, опыт, или перспективы на ее понимание или интерпретацию медиатекстов?

5. Как опыты и перспективы индивидуального члена аудитории затрагивают его/ее интерпретацию медиатекста?

6. Как выбор аудитории влияет на стратегию, стиль, и содержание медиатекстов?

7. влияют ли стратегия, стиль, и содержание медиатекста на понимание их аудиторией?» [Silverblatt, 2001, pp.42-43].

Многие педагоги и исследователи считают, что наиболее эффективные методические подходы в рамках теорий медиаобразования как развития «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 медиа, здоровья населения или предохранения от вредных влияний» [Tyner, 1998, p.122]. Например, созданная в США программа использования прессы в образовании – NIE (The Newspaper-in-Education) начиная еще с 30-х годов ставит своей целью развитие способностей к критическому чтению газет и журналов и содействовать пониманию демократической роли прессы в современном обществе [Tyner, 1998, p.126]. В этом же ключе действовал американский образовательный центр (U.S. Office of Education), разрабатывая программы, направленные на развитие у аудитории понимания психологического воздействия рекламы, стиля и содержания медиатекстов, умения отличать факты от вымысла.

Педагог-исследователь Стэнфордского исследовательского центра Барбара Минз [Means, 1994, pp.1-21] выдвинула методическую концепцию «учения с вовлечением». Вот некоторые ее показатели:

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

Это не простая задача, зависящая от того, насколько учителя и учащиеся могут позволить себе быть «вовлеченными». Например, для того чтобы проанализировать медиатекст, учащиеся должны обсудить взаимодействие между понятиями «Категория» (Category), «Язык» (Language), «Репрезентация» (Representation), «Технология» (Technology) и т.д. Анализ любого из этих аспектов раскроет то или иное значение, но медиаграмотность – это способность не к поверхностному декодированию текста, а - к разгадыванию сложных ассоциаций, символов, содержащихся в медиатексте. В ходе этого процесса учащиеся пробираются к смыслу через все более глубокий анализ нюансов и сложностей каждого из этих аспектов и того, как они взаимодействуют. Более того, каждый человек привносит свои накопленные знания и опыт в «чтение», в дополнение к тому смыслу, который пытались зашифровать создатели медиатекста.

Американская система образования в целом всегда опиралась на широкий круг практических заданий и упражнений. Эта методика получила название «обучение через проекты» или «проектные учебные курсы». Как правило, для выполнения подобных проектов учащиеся объединяются в группы.

Бесспорно, эффективность медиаобразования целиком и полностью зависит от уровня соответствующей подготовки педагогов. Поэтому важнейшим аспектом медиаобразования является медиаобразование

учителей и будущих учителей. В начале 1999 года американский «Форум по образованию и технологиям» опубликовал доклад о статусе технологии и образования в США. В докладе сказано, что школы тратят в десять раз больше средств на компьютеры и Интернет, чем на обучение учителей пользоваться этими высокотехнологичными инструментами. На рубеже XXI века американские школы в среднем, тратят около 88 долларов в год на одного ученика, чтобы обеспечить учебный процесс компьютерной техникой и только 6 долларов на подготовку учителей использовать эту технику в учебном процессе. 87000 американских школ имеют около шести миллионов компьютеров (то есть почти по 70 компьютеров на одну школу) и около 80 % школ имеют доступ в Интернет. Однако только 20% американских учителей готовы использовать такую технику на своих уроках, хотя формально компьютерные курсы были организованы для 78% педагогов [Tyner, 1999, pp.262-263].

Конечно, в высших учебных заведениях медиа используются более широко и интенсивно. К примеру, преподаватели помещают план курса, программы, списки литературы и заданий в сеть Интернет. Студенты ищут там информацию, относящуюся к данному курсу, сдают письменные работы по электронной почте. Используя эту почту, студенты могут общаться с преподавательским составом (так называемые «виртуальные часы работы»). Вся библиотечная картотека также занесена в компьютерную базу данных и т.д. Вместе с тем, во многих случаях медиа используются как вспомогательные ресурсы к старой репродуктивной системе образования. И студенты по-прежнему не получают полноценного медиаобразования, предполагающего изучение медиаязыка, проблем аудитории, восприятия, критического анализа и пр.

Анализ исследований [Kubey, 1997; Means, 1994; Tyner, 1998; 1999 и др.] и практического опыта американских медиапедагогов показывает, что можно выделить следующие методы медиаобразования учащихся. По источникам получения знаний: словесные (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия), наглядные (иллюстрация и демонстрация медиатекстов) и практические (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровням познавательной деятельности: объяснительно-иллюстративные (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией), репродуктивные (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа, для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), проблемные (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста, к примеру, с целью развития «критического мышления», частично-поисковые или эвристические, исследовательские (организация поисково-творческой деятельности обучения) методы получения новых знаний и умений.

Американский медиапедагог Дебора Леверанз [Leveranz, 1996] систематизировала требования к знаниям и умениям, которые предъявляются к учащимся школ различных штатов США в процессе медиаобразования.

Вот основные из них:

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

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

*А. Аспект доступа к медиа (включая терминологию).*

Младший школьный возраст:

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

Известно, что большинство педагогов США – активные сторонники использования индивидуальных проектов в обучении. С этой точки зрения характерен список такого рода учебных проектов, разработанный известным американским медиапедагогом Л.М.Симэли [Semali, 2000, pp.229-231]:

- распределение медиатекстов на разные темы по категориям;
- перечисление достопримечательностей, звуков, запахов, вкусов и чувств (физических и эмоциональных), чтобы передать ваше медиавосприятие;
- выявление сюжетной конструкции эпизода вашего любимого медиатекста;
- рассказ о фабуле медиатекста, исходя из вашего видения;
- описание основных характеров персонажей медиатекста;
- подготовка устного/визуального резюме вашего восприятия медиатекста;
- сравнение вашего восприятия с другим восприятием подобного медиатекста;
- написание письма, рассказывающего другу о вашем восприятии какого-либо медиатекста;
- придумывание песни, отражающей ваше медиавосприятие;
- написание стихотворения, отражающее ваше восприятие медиатекста;
- создание коллажа на основе вырезок текстов и изображений из старых газет/журналов.
- создание постера, отражающего ваше медиавосприятие;
- подбор музыки, соответствующей вашему восприятию конкретного медиатекста;
- подбор/создание рисунка, отражающего вашу трактовку медиатекста;
- создание диорамы сцены из медиатекста;
- создание иллюстрированной книги;
- подготовка пантомимы о важной для вас части медиатекста;
- написание текста к пантомиме другого учащегося/студента;
- создание настольной или физической игры, основанной на вашем медиавосприятии;
- съемка «фильма» вашего восприятия медиатекста;
- подготовка драматизации на основе вашего восприятия медиатекста;
- придумывание анекдотов или загадок, связанных с вашим восприятием медиатекста;

- описание самых забавных, мрачных, счастливых и наиболее невероятных случаев из вашей жизни;
- написание рассказа-сиквел/буриме совместно с другими школьниками/студентами;
- создание альбома для вырезок интересных фактов и информации, основанной на вашем восприятии.
- составление сборника цитат важных высказываний (исходя из вашего видения);
- написание текста сообщения для теленовостей, связанного со случаем из вашей жизни.
- продумывание ваших ответов воображаемых репортерам;
- написание воображаемого интервью с кем-либо по вашему выбору;
- составление/съемка телерепортажа;
- подготовка газеты с историями, основанными на вашем медиавосприятии;
- подготовка журнала, рассказывающего о вашей будущей жизни;
- создание рекламы, коротко отражающей ваше медиавосприятие;
- придумывание рекламных лозунгов, которые могли бы использоваться в будущем;
- создание образов новых медийных персонажей, их диалогов;
- перечисление испытаний (физических, эмоциональных, моральных и пр.), с которыми придуманный вами медийный персонаж должен столкнуться;
- разработка карты местности, где происходит история медиатекста. Включение туда важных географических особенностей (типа озер, рек, и т.д.). Объяснение событий, происходивших в различных местах;
- создание «линии времени», чтобы показать последовательности событий в истории;
- изготовление марионеток для пальцев, изображающих определенные сцены медиатекста, постановка кукольного спектакля по некоторым эпизодам;
- написание сценария для кукольного представления;
- создание мультипликации, книжки комиксов, вашей собственной анимационной версии их персонажей, написание их диалогов;
- написание киносценария;
- проведение научного эксперимента, связанного с вашей точкой зрения на медиа и медиаобразование.

На наш взгляд, данные задания отчетливо перекликаются с разработанным нами циклом литературно-имитационных, театрализованно-ситуативных, изобразительно-имитационных творческих заданий для российских школьников/студентов [Федоров, 2001, с.64-85].

### **Примечания**

British Film Institute (2003). *Look Again!* London: British Film Institute, 60 p.

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

Burns, D. and Wall, I. (1990). *Film English Curriculum. Narrative. Characters and Settings. Genre. Audience. Teachers' Notes*. London: Film Education.

Conseil de l'Education aux Medias (1995). *L'Education aux medias en 12 questions*. Bruxelles: CEM - Conseil de l'Education aux Medias, 32 p.

- Conseil de l'Education aux Medias (1996). *L'Education `a l'Audiovisuel et aux Medias*. Bruxelles: CEM - Conseil de l'Education aux Medias, Fondation Roi Baudouin, 1996, 152 p.
- Conseil de l'Education aux Medias (2000). *Au-dela de la technologie – L'education aux medias et au multimedia*. Bruxelles: CEM - Conseil de l'Education aux Medias, 33 p.
- Dewey, J. (1976). *Philosophy of Education*. Carbonale: Southern Illinois University Press, pp.277-291.
- Film Education. Методическое пособие по кинообразованию*: Пер. с англ. – М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1990. – 124 с.
- Hart, A. (Ed.) (1998). *Teaching the Media: International Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 208 p.
- Hart, A. (1991). *Understanding Media: a Practical Guide*. London: Routledge, 268 p.
- Journal de Board*. Bruxelles: CEM, 2001, 16 p.
- Leveranz, D. (1996). *Media, analysis and Practice*.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia, 341 p.
- Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A. ) and London (U.K.): Transaction Publishers, pp.15-68.
- McMahon, B. and Quin, R. (1997). Living with the Tiger: Media Education Issues for the Future. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick and London: Transaction Publishers, pp.307-321.
- Means, B. (1994). *Using Technology to Advance Educational Goals. Technology and Education Reform*. San Francisco: Jossey-Bass, pp.1-21.
- Moving Images in the Classroom. A Secondary Teacher's Guide to Using Film & Television* (2000). London: British Film Institute, English & Media Centre, Film Education, 64 p.
- Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.
- Sholle, D. and Denski, S. (1995). Critical Media Literacy: Reading, Remapping, Rewriting. In: McLaren, P., Hammer, R., Sholle, D., Reilly, S. *Rethinking Media Literacy. A Critical Pedagogy of Representation*. New York: Peter Lang, pp.7-31.
- Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.
- Tyner, K. (1998). *Literacy in the digital world: Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 p.
- Tyner, K. (1999). New Directions for Media Education in the United States. In: *Educating for the Media and the Digital Age*. Vienna: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs and UNESCO, pp.251-271.
- Worsnop, C. (1994). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Mississauga: Wright Communication.
- Worsnop, C. (1996). *Assessing Media Work*. Mississauga: Wright Communication.
- Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века//Школа диалога культур: идеи, опыт, проблемы/Под ред. В.С.Библера. – Кемерово: АЛЕФ, 1993. - С.9-106.
- Бээлгэт К. *Ключевые аспекты медиаобразования*//Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. Москва, 1995. – 51 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: Изд-во ЦБВР, 2001. – 708 с.

**6. Кто есть кто в зарубежном медиаобразовании: краткие биографии ведущих зарубежных медиапедагогов**

**Андерсен, Нил (Neil Andersen)** – один из ведущих канадских медиапедагогов, свыше 20 лет занимается медиаобразованием школьников. Читал спецкурсы по медиаобразованию для учителей в университете Торонто. Активно занимается методической и исследовательской работой в области медиаобразования. Автор ряда учебных пособий. Неоднократный участник многих национальных и международных конференций по медиаобразованию.

**Избранные работы Н.Андерсена**

Andersen, N. (1989). *Media Works*. Toronto: Oxford University Press.

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, pp.139-162.

**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 трудов 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.

**Ауфдерхейд, Патрисия (Patricia Aufderheide)** – профессор American University, журналистка, медиакритик (*In These Times, Progressive, Independent*), автор многочисленных работ по медиаобразованию, образовательных телепередач.

**Избранные работы П.Ауфдерхейд**

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

Aufderheide, P., and others (1997). *Conglomerate and the Media*. N.Y.: New Press and New York University.

Aufderheide, P. (1999). *Communication Policy and the Public Interest*. N.Y.: Guilford Press.

**Ауфенангер, Стефан (Stefan Aufenanger)** – изучал педагогику, социологию, психологию и историю искусства в университете Майнца.

Затем работал научным сотрудником и ассистентом в Педагогическом институте 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.

#### ***Избранные работы С.Ауфенангера***

Aufenanger, S. (1996). Neue Medien als padagogische Herausforderung. In: *Praktische Theologie*. N 31, pp.261-267.

Aufenanger, S. (2003). Situation und Perspektiven der Medienpadagogik. *Medien Praktisch*. N 27, pp.12-14.

Aufenanger, S. (2004). *Der Familien-PC*. Berlin 2004.

***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 Киля. С 1978 года - профессор воспитания и медиапедагогики 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.

#### ***Избранные работы Б.Бахмайера***

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

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

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

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

***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. (в том числе и в США – по гранту Фонда Эйзенхауэра). Автор ряда научных работ и монографий. Неоднократная участница многих национальных и международных конференций по медиаобразованию.

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

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

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

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

**Букингэм, Дэвид (David Buckingham)** – профессор Института образования при Лондонском университете (University of London, Institute of Education). Руководитель ряда исследовательских проектов по тематике взаимоотношений детей и медиа, медиаобразования, автор многочисленных статей и книг по проблемам медиаобразования. Один из признанных мировых лидеров в области медиаобразования.

### **Избранные работы Д.Букингэма:**

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.

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

Buckingham, D. (2000). *The Making of Citizens*. London – New York: Routledge.

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

**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 организаторов 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.Бэээлгэт 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.Бэээлгэт:***

- 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*. London: 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 médias. 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. In: *Educating for the Media and the Digital Age*. Vienna: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs, UNESCO.
- Bazalgette, C. (2002). British Film Institute: Current Education Activities. In: *Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Ред. А.В.Федоров. – М.: Гос. ун-т управления, 2002. – С.14-19.*

***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 Кембридже 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, они описаны доступным и ясным языком, понятным любому читателю, не являющемуся специалистом 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.

Worsnop, C. (1994). *Popular Culture*. Toronto: McGraw Hill Ryerson.

Worsnop, C. (1996). *Assessing Media Work*. Mississauga: Wright Communication.

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

Worsnop, C. (1999). *Media Connections in Ontario*. Mississauga: Wright Communication.

Worsnop, C. (2002). New Developments in Media Education Curriculum. In: Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Ред. А.В.Федоров. – М.: Гос. ун-т управления, 2002. – С.19-20.

***Геретилагер, Ингрид (Ingrid Geretschlaeger)*** – доктор наук, глава Австрийского движения в поддержку медиакомпетентности. Профессор Венского 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.

#### ***Избранные работы И.Геретшлагер***

Geretschlaeger, I. (1977). *Medienpadagogik - Eine Analyse der Medienpadagogischgen Literatur 1970 bis 1976.*

Geretschlaeger, I. (1982). *Die Fernsehnutzung bei Kindern mit und ohne Auslandsempfang. Media Education in Australia/Austria.*

Geretschlaeger, I. (1989). *Aus der Medienwerkstatt. Gestaltungsmittel erkennen und erproben, Hintergrunde erforschen.* Wien.

Geretschlaeger, I. (1991). *Kindermedien - eine Berg- und Talfahrt in die Wunderwelt.* Andreas Schnider Verlags Atelier, Graz-Budapest.

**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, созданной 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.Шарикова 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 недавняя книга Ж.Гонне «Медиаобразование: плодотворные споры» (2001).

#### ***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.

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

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.

Gonnet, J. (2003). *Les medias et la curiosite' du monde.* Paris: PUF.

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.

**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.

***Избранные работы П.Гриэнэвея***

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

**Гудмэн, Стив ( Goodman)** – директор видеочентра в Нью-Йорке, один из активных деятелей медиаобразования в США. Автор многих публикаций и проектов в области медиапедагогике. Участник национальных и международных конференций.

***Избранные работы С.Гудмэна***

Goodman, S. (2003). *Teaching Critical Literacy in the Documentary Workshop*. In: *Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент*/Ред. А.В.Федоров. – М.: Гос. ун-т управления, 2002. – С.22-24.

Goodman, S. (2003). *Teaching Youth Media*. New York and London: Teacher College Press, 129 p.

**Дал, Эшли Гур (Asle Gire Dahl)** – профессор National College for Teachers of Commerce, Honefoss (Норвегия). Одна из пионеров движения медиаобразования в Норвегии, в частности – медиаобразования учителей. Активно занимается дидактическими вопросами медиапедагогике. Автор ряда научных трудов и монографий. Неоднократный участник многих национальных и международных конференций по медиаобразованию

***Избранные работы Э.Г.Дал***

Dahl, A.G. (1981). *Media Education in Norway*. Oslo: Ministry of Church and Education.

Dahl, A.G. (1983). *L'initiation aux medias en milieu scolaire. Perspectives*, XIII (2), pp.213-223.

Dahl, A.G. (1984). *Mediekunnskap*. Aschehoug: Utvalgte kapitler.

Dahl, A.G. (1985). *Media Education for Teachers in the Northern Countries (Scandinavia)*. Trstrand, pp.24-43.

**ДеГаэтано, Глория (Gloria DeGaetano)** – лектор Seattle Pacific University, одна из самых активных американских медиапедагогов. Неоднократный организатор медиаобразовательных семинаров для родителей и учителей. Автор учебных пособий «Телевидение и жизнь наших детей» (*Television and the Lives of Our Children*) и «Screen Smarts» и образовательных видеофильмов.

***Избранные работы Г.ДеГаэтано***

DeGaetano, G. & Bander, K. (1996). *Screen Smart. Family Guide to Media Literacy*. Boston-New York: Houghton Mifflin Company.

**Джанателли, Роберто (Roberto Giannatelli)** – профессор, доктор наук, один из лидеров движения медиаобразования в Италии, организатор семинаров и летних школ медиапедагогике для учителей, автор многих статей и книг, редактор журнала Ассоциации медиаобразования Италии.

Неоднократный участник многих национальных и международных конференций по медиаобразованию.

***Избранные работы Р. Джанателли***

Giannatelli, R., Rivoltella, P.C. (1994). *Teleduchiamo*.

Giannatelli, R., Rivoltella, P.C. (1995). *Le Impronte di robinson. Mass Media, cultura popolare, educazione*.

***Джонсон, Лесли (Lesley L. Johnson)*** – доктор наук, заместитель директора медиобразовательного проекта в Babson College и профессор Northeastern University в Бостоне (США). Автор многих трудов по проблемам медиа и медиаобразования, участница ряда научных конференций – в Америке и за ее пределами.

***Избранные работы Л. Джонсон***

Johnson, L. L. (2001). *Media, Education, and Change*. New York: Peter Lang.

***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 *Telemidium: The Journal of Media Literacy*. В последние годы выпускает Интернет-газету *Barry's Bulletin* на сайте <http://www.media-awareness.ca/eng/>

***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.

***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.

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

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

Jacquinot, G. (Ed.) (2002). *Les Jeunes et les medias. Perspectives des recherche dans le monde*. Paris: L'Harttman.

***Карон, Андре́ (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.

Caron, A.H. & Jolicoeur, A.E. (1996). *Syntese de la reglementation canadienne concernant les enfants et l'industrie audiovisuelle*. Montreal: Universite' de Montreal.

Caron, A.H. (1999). *Cahiers de recherche en communication*. Montreal: Universite' de Montreal.

***Консидайн, Дэвид (David Considine)*** родился в Австралии, но вот уже четверть века живет и работает в США. Доктор наук, профессор Appalachian State University (Северная Каролина), в котором он организовал выпуск медиапедагогов по магистерской программе. 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, pp.7-19.

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

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

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

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

***Кроуфорд, Сэра (Sarah Crawford)*** – директор отдела медиаобразования на телевизионном канале для детской аудитории CHUM Television (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, pp.77- 90.

***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).

***Избранные работы С.Крюксэй***

Krucsay, S. (Ed.) (1999). *Educating for the Media and Digital Age*. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO.

**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.).

**Избранные работы Р.Куин:**

Quin, R., and McMachon, B. (1991). *Media Analysis*. Perth: Western Australian Ministry of Education.

McMachon, B, and Quin, R. (1986). *Real Images: Film and Television*. South Melbourn, Australia: Macmillan.

McMachon, B, and Quin, R. (1987). *Stories and Stereotypes*. Melbourn, Australia: Longman Cheshire.

**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. (1990). *Television and the quality of Life*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

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

**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 работы Р.Ла Бордери**

La Borderie, R. (1979). Communication educative et ideologie. *Temps modernes*, N 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.

**Лилэнд, Джефф (Geoff Lealand)** – доктор наук, профессор University of Waikato. В течение многих лет он занимается медиаобразованием в Новой Зеландии. Автор нескольких книг и многих статей по проблемам медиаобразования, участник престижных международных научных конференций.

### **Избранные работы Дж. Лилэнда**

Lealand, G., and Martin, H. (2002). *Screen and Media Studies*. New Zealand Broadcasting School, Dunmore Press.

**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.).

### **Избранные работы О.Линне**

Linne, O. (1969). *Childrens’ Reactions to Violence on Television*. Stockholm: Swedish Broadcasting Corporation.

Linne, O. (1982). Children at the Screen. *Mass Culture and the Media*. Copenhagen, N 4, pp.9-26.

Linne, O. (1995). Media Violence Research in Scandinavia. *Nordicom-Information*, N 3-4, pp.3-13.

Linne, O. (1996). *Children and the Media. An Inventory of the State of the Art of European Research and Teaching*. Center for Mass Communication Research, University of Leicester, UK.

Linne, O. (1998). What do We know About European Research on Violence in the Media? In: Carlsson, U., and Feilitzen, C. von (Eds.). *Children and Media Violence*. Geteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom, pp.139-154.

Linne, O. (1999). Summer Talks. Children and Producers Talks to Each Other. In: Feilitzen, C. von, and Carlsson, U. (Eds.). *Children and Media. Image. Education. Participation*. Geteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom, pp.313-317.

**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 медиа и медиаобразования (‘Exploring Image’, ‘Real Images’, ‘Stories and Stereotypes’, ‘Meet the Media’ и др.).

### **Избранные работы Б.Мак-Махона:**

McMachon, B, and Quin, R. (1986). *Real Images: Film and Television*. South Melbourn, Australia: Macmillan.

McMachon, B, and Quin, R. (1987). *Stories and Stereotypes*. Melbourn, Australia: Longman Cheshire.

Quin, R., and McMachon, B. (1991). *Media Analysis*. Perth: Western Australian Ministry of Education.

**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, 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, pp.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, pp.15-68.  
 Masterman, L. (2000). New Paradigms and Directions. *Telemidium, Journal of Media Literacy*. Vol. 46. N 1, p.7.  
 Masterman, L. (2002). *Down Cemetery Road: Why the BFI's Proposals for Moving Image Education are no Good*.

***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.  
 Montgomery, K., and Pasnik, S. (1996). *Web of Deception*. Washington, D.C.: center for Media Education.

***Мордюкович, Роксана (Roxana Morduchovicz)*** – 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***

Morducovicz, R. (1997). *La escuela y los medios*. Buenos Aires: Aique Ediciones.

Morducovicz, R. (1999). *Pensar la television*. Buenos Aires: GCBA.

***Ниезито, Хорст (Horst Niesyto)*** в 1991-1996 годах был преподавателем медиапедагогики 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».

### ***Избранные работы Х.Ниезито***

Niesyto, H. (1992). Media Work in Rural Communities. In: *Media Education in Europe*. Hrsg. Vom Institut Jugend Film Fernsehen. München, pp.197-207.

Niesyto, H. (1999). Video and Intercultural Communication. In: Feilitzen, S. von, and Carlsson, U. (Eds.), *Children and Media. Image, Education, Participation*. Göteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom, pp.323-326.

Niesyto, H. (2000). Youth Research on Video Self-productions. Reflections on a Social-aesthetic Approach. In: *Visual Sociology*, N 15, pp.135-153.

Niesyto, H., Buckingham, D. (2001). VideoCulture: an Introduction. In: *Journal of Educational Media*. Vol. 26, N. 3, Special Issue: *The VideoCulture Project*. London: Taylor & Francis, pp.167-172.

Niesyto, H., Buckingham, D., and FisherKeller, J. (2003). VideoCulture: Crossing Borders with Young People's Video Productions. In: *Television & New Media*, Volume 4, N 4, pp.461-482.

***Оливейра Суарес, Исмар де (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](http://www.geocities.com/media_education_caap)

***Пандженге, 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 известен как продюсер учебных видеофильмов по медиаобразованию, неоднократно получавших призы на международных кинофестивалях. Дж.Пандженге – 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.Пандженге 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.Пандженге***

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.

Pungente, J.J. (1993). *Signs and Symbols of the Transcendent: Revisiting Our Media Environment*. Regina: Campion College, University of Regina.

Pungente, J.J. and O'Malley, M. (1999). *More Than Meets the Eye: Watching Television Watching Us*. Toronto: McClelland & Stewart Inc.

***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.

Panhoff, T. (2002). The Amandus Experience: A Norwegian Concept of Practical Film Work. In: *Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Ред. А.В.Федоров. – М.: Гос. ун-т управления, 2002. – С.36-37.*

***Поттер, Джеймс (W. James Potter)*** – профессор, доктор наук, один из самых известных теоретиков медиа и медиапедагогов США. Окончил Indiana University и Florida State University. Преподавал в Stanford University, Indiana University, Florida State University, University of California Santa Barbara. В настоящее время – профессор University of California Los Angeles. В 1991-1994 был главным редактором *Journal of Broadcasting & Electronic Media*. Один из ведущих исследователей проекта *National Television violence Study*. Неоднократный участник научных конференций, автор многих книг статей по проблемам медиа, медиаобразования, медиаграмотности.

#### ***Избранные работы У.Дж.Поттера***

Potter, W.J. (1999). *On Media Violence*. Thousand Oaks, CA – London: Sage Publication, Inc.

Potter, W.J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publication.

Potter, W.J. (2003). *The 11 Myths of Media Violence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

***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 et 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.

***Рейс-Торрес, Мигель (Miguel Reyes-Torres)*** – профессор, доктор наук, директор центра медиаисследований (Centro de Investigation de Mediaos para la Education – CIME), координатор более 15 научно-исследовательских проектов, признанный лидер медиаобразования в Чили.

***Избранные работы М.Рейс-Торреса***

Reyes-Torres, M. (1988). Television et famille. In: Centre d'Iniation aux Communication de Masse (CIC). (Ed.). *Proceeding of the Symposium Education aux Medias*. Lausanne.

Reyes-Torres, M., and Mendes, A.M. (1988). Introduction d'une education aux medias en Amerique Latine. In: Centre d'Iniation aux Communication de Masse (CIC). (Ed.). *Proceeding of the Symposium Education aux Medias*. Lausanne.

Reyes-Torres, M., Saldano, A., and Mandujano, F. (2002). Edunetmatics, Human Development & World Telematic Net. In: Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Ред. А.В.Федоров. – М.: Гос. ун-т управления, 2002. – С.41-42.

***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 него прошли обучение тысячи учителей, студентов и школьников. Успешно осуществил ряд телевизионных образовательных проектов. Автор и редактор нескольких учебников, методических пособий, десятков статей.

***Розер, Ли (Lee Rother)*** - доктор наук, президент Ассоциации медиаобразования Квебека Association for Media Education in Quebec (Канада). Преподает в университете McGill Монреаля. Л.Розер – автор многих статей по проблемам медиаобразования, неоднократный участник научных конференций.

***Избранные работы Л.Розера***

Rother, L. (2002). Media Literacy and At-Risk Students: A Canadian Perspective. *Telemidium, The Journal of Media Literacy*. Vol. 48. N 2.

Rother, L. (2002). The Impact of Media Literacy Curriculum on the Literate Behaviour of At-Risk Adolescents. In: Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Ред. А.В.Федоров. – М.: Гос. ун-т управления, 2002. – С.42-43.

***Силверблэт, Арт (Silverblatt, Art)*** – доктор наук, профессор Webster University. Автор нескольких монографий и многих статей по проблемам медиаобразования, участник международных и национальных научных конференций.

***Избранные работы А.Силверблэта***

Silverblatt, A. *Media Literacy: Key to Interpreting Media Messages*. Westport, Connecticut: Praeger.

Silverblatt, A., and Enright Eliceiri, E.M. (1997). *Dictionary of Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Greenwood Press.

Silverblatt, A., Ferry, J., Finan, B. (1999). *Approaches to Media Literacy*. Armonk, New York – London: M.E.Sharpe.

Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Prager.

**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.

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

**Сюсс, Даниэл (Daniel Suss)** - 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.

#### ***Избранные работы Д.Сюсса***

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

**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 *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 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. *Telemidium. The Journal of Media Literacy*, Vol. 46, N 1, 4.

**Томан, Элизабет (Elizabeth Thoman)** – основатель и президент Центра медиаграмотности (Center for Media Literacy, Los Angeles, California) в Калифорнии, один из пионеров медиаобразования в США. Получила степень магистра искусств в Южно-калифорнийском университете. Начинала свою карьеру школьным учителем. 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. Выступала с докладами на международных конференциях по проблемам медиа/медиаобразования во Франции, Великобритании, Германии, Канаде и Филиппинах.

Печаталась в *Time*, *Los Angeles Times*, *Washington Post*, *The Wall Street Journal* и других изданиях.

#### ***Избранные работы Э.Томан***

Thoman, E. (1995). Media Literacy Education Can Effectively Combat Media Violence. In Wekesser, C. (Ed.). *Violence in the Media*. San Diego, CA: Greenhaven Press, pp.127-129.

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

***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). *Medieundervisning*. Copenhagen.

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

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

***Фейлитцен, Сесилия фон (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***

Feilitzen, C. von., Filipson, L., and Schyller, I. (1977). *Open your Eyes to Children's Viewing*. Stockholm: Swedish Broadcasting Corporation.

Feilitzen, C. von., and all (1989). *Children and Young People in the Media Age*. Stockholm: Tema Information.

Carlsson, U. & Feilitzen, C. von. (Eds.) (1998). *Children and Media Violence*. Goteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom.

Feilitzen, C. von, and Carlsson, U. (Eds.) (1999). *Children and Media. Image. Education. Participation*. Goteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom

Feilitzen, C. von. (2001). *Influence of Media Violence*. Goteborg: Nordicom.

Feilitzen, C. von, and Carlsson, U. (Eds.) (2002). *Children, Young People and Media Globalisation*. Goteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children Youth and Media, Nordicom.

Feilitzen, C. von, and Carlsson, U. (Eds.) (2003). *Promote or Protect? Perspectives on Media Literacy and Media Regulations*. Goteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom.

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

**Хоббс, Рене (Renee Hobbs)** – окончила Мичиганский и Гарвардский университеты (там она защитила докторскую диссертацию). 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, pp.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, p.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), pp.123-148.  
 Hobbs, R. (2000). Media Literacy's Effect on Viewing Motivations. *Telemidium. The Journal of Media Literacy*, Vol. 46, N 1, p.15.

**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**

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

**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 медиапедагогике, участница ряда международных научно-исследовательских проектов (включая «Евромедиапроект»).

***Шретер, Дидье (Didier Schretter)*** - глава Европейской ассоциации аудиовизуального медиаобразования (АЕЕМА/ЕААМЕ: 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.

.....

## ***7. Международные конференции по медиаобразованию***

### ***7.1. 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 Меррэ (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 Женеви́ев Жакино (Genevieve Jaquinot), Дженни Пэндж (Jenny Range), 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 Auclair) (кстати, именно по ее инициативе состоялся форум ЮНЕСКО), профессор Сорбонны Женеви́ев 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 медиапедагогики, 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 медиапедагогики, 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...

### ***7.2. 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 посветят последней речи американского президента. А может так и надо? Ведь, ей Богу, не всем в России интересна 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 медиаккультуры, 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 медиаккультуры...

В 2003 году мне довелось снова оказаться в Монреале. На этот раз – в университете «Конкордия», где Канадская Ассоциация медиатехнологий в образовании, Квебекская Ассоциация прикладных образовательных технологий, Ассоциация медиаобразования Квебека и Канадский Центр

медиаобразовательных ресурсов организовали международную конференцию по медиаобразованию.

«Почему и как медиаграмотность может нам помочь анализировать новостную информацию, поступающую из разных стран мира?». Эта тема стала ключевой для круглого стола, в котором участвовали Н.Андерсен (Neil Andersen, Канада), Т.ДеШмедт (Thierry De Smedt, Бельгия), Ф.Бейкер (Frank Baker, США), М.Пишет (Michel Pichette, Канада) и автор этих строк (доклад на конференцию был написан при поддержке гранта Российского гуманитарного научного фонда – РГНФ). Н.Андерсен (Канада) выступил также с докладом на тему «Новый ресурс медиаграмотности - телевидение», где осветил результаты постоянного сотрудничества между педагогами, производителями медиапродукции и журналистами. Ф.Бэйкер (США) рассказал об использовании медиаграмотности в компании против курения. Президент Ассоциации медиаобразования Квебека Л.Розэр (Lee Rother) представил доклад «Медиаграмотность и развитие личности».

Т.ДеШмедт рассказал участникам конференции о европейском проекте EDUCAUNET([www.educanet.com](http://www.educanet.com)), посвященном обучению школьников основам интернет-грамотности. EDUCAUNET - программа развития критического мышления, основанная на эффективных методах медиаобразования. Ее цель состоит в том, чтобы помочь детям и подросткам грамотно пользоваться интернетом. Программа EDUCAUNET протестировала 1000 школьников от 8 до 18 лет и подготовила специальный педагогический пакет и мультимедийный комплект для работы в классе. К тому же, EDUCAUNET предлагает методы медиаобразования взрослых (преподавателей, воспитателей, для родителей). Программа EDUCAUNET, внедренная во Франции и Бельгии, в настоящее время находится в экспериментальной фазе апробации в пяти новых европейских странах. (Британия, Греция, Дания, Австрия, Португалия). EDUCAUNET и пользуется поддержкой комиссии Европейского Союза.

В заключение конференции ее участники просмотрели программу призеров студенческого фестиваля короткометражных фильмов и интернетных сайтов.

### ***7.3. 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 Jacquinot) 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 McNanney) «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...

#### ***7.4. 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 Бэзэлгэт (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 Шретера (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» (*Educating for the Media and Digital Age*. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO). В нем помещены статьи о состоянии дел в медиапедагогике ведущих стран мира, в том числе - и в России.

### **7.5. 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 полтора минутный рисованный мультфильм «Яблоко» – был вручен московскому школьнику Ивану Глобину.

### **7.6. Саммит в Торонто: Дети, молодежь и медиа в новом тысячелетии**

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. Спонсорами саммита стали крупнейшие телевизионные каналы Северной Америки, кинокомпания «Уорнер Бразерс» (Warner Brothers) и многие другие организации и фирмы, имеющие отношение к сфере медиа и образования.

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 стал стимулом 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.

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. 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.

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. Л.Мастерман рассказал делегатам саммита о своем видении проблем современного медиаобразования и наметил основные пути его развития в новом тысячелетии. Некоторые его идеи 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 Андерсен и Кэрол Эркус (Neil Andersen & 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 Лилэнд (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.

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 Хоббс (Renee Hobbs) и Кэтлин Тайнер (Kathleen Tyner), канадка Кэролин Вилсон (Carolyn Wilson), англичанин Стив Бэкингэм (Steve Beckingham), венгры Юдит Беней (Judit 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 медиаобразовать 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 Хоббс (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.

Еще об одном совместном проекте в области медиаобразования шла речь в докладе Хорста Ниезито (Horst Niesyto) из Германии и Дэвида Букингема (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 видео-библиотеки 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.

#### ***7.7. 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/](http://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](http://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...

### ***7.8. 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 дождичком. 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 женеvские 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...

### ***7.9. 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 Bevort) 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. <http://edu.of.ru/mediaeducation> [www.medialiteracy.boom.ru](http://www.medialiteracy.boom.ru) и [www.mediaeducation.boom.ru](http://www.mediaeducation.boom.ru)) тем самым получила новый импульс для расширения своей деятельности.

### ***7.10. Медиаобразование: от Вашингтона до Балтимора***

Вашингтон, конечно, не назовешь киностолицей мира, однако о кинематографе тут не забывают. К примеру, В Вудро Вильсон Центре (Woodrow Wilson Center) гостил фестиваль экологических фильмов. А в Национальной галерее месяц за месяцем проходят ретроспективы артхаусных фильмов. Шел, к примеру, показ лучших фильмов Ф.Феллини, М.Антониони и В.Де Сика. Потом - ретроспектива Л.Бунюэля. Одно из главных событий в жизни вашингтонских киноманов – большая ретроспектива фильмов Андрея Тарковского, которая длилась целый месяц. Не забывает о кино и медиа и вашингтонский Kennan Institute, где мне довелось полгода заниматься научной работой. Доклады элиты американской профессуры на тему влияния массовой коммуникации можно было слушать в конференц-зале Kennan Institute практически каждую неделю...

При входе в Центр современного искусства Национальной галереи сразу видно, что вашингтонская полиция работает в режиме «повышенной готовности». При входе в любое государственное учреждение или музей теперь необходимо пройти контроль на предмет выявления оружия или взрывпакета. Однако даже после ужасного террористического акта (11 сентября 2001 года) американские полицейские не опускаются до того, чтобы проверять документы у прохожих на станциях метро или на улицах. «Мирная» Москва по этой части далеко опередила и Вашингтон, и Нью-Йорк. В российской столице у Вас (особенно, если Вы житель Кавказа или Азии) документы могут потребовать в любую минуту – хоть в метро, хоть на Красной площади...

Впрочем, война в Ираке не могла не сказаться на американской столице. Все экскурсии в Белый Дом и Капитолий отменены «до особого распоряжения». Однако сотни тысяч остальных вашингтонцев в это время живут своей обычной жизнью – ходят на работу, прогуливаются в парках, посещают музеи, обедают в ресторанах... Или ходят в IMAX - кинотеатры с огромным экраном, совершенным звуком и объемным изображением, куда, как говорится, не зарастет народная тропа... Свирепые акулы, прожорливые динозавры и роскошный мир тропических бабочек ежедневно привлекает к стереозэкрану тысячи посетителей. К слову, первый IMAX открылся теперь и в Москве, так что москвичи смогут, наконец, познакомиться с зарубежной новинкой сами.

В моем вашингтонском номере – телевизор с шестьюдесятью каналами. Кабельные и спутниковые каналы в большей степени рассчитаны на развлечение – игры, музыка, фильмы, телесериалы. Есть канал старого голливудского кино, канал фантастических фильмов, есть и аналог нашей «Культуры». Плюс канал для эмигрантов из России – «Русский мир»... На одном из каналов внизу дается бегущая строка, сообщающая подробности съемок данной картины, факты из биографий участвующих там актеров и т.д. На другом – показ фильма представлен таким образом, что его в студии смотрят три-четыре «простых американца», которые в перерывах между действием обсуждают поступки персонажей и т.д. Существует и специальный «папарацци-канал», где 24 часа в сутки показывают видеозаписи застигнутых врасплох звезд кино и поп-музыки, выходящих из ресторанов, отдыхающих в отпуске и пр.

Много каналов для детей. В отличие от России эфирные каналы, рассчитанные на свободный доступ, редко показывают сцены насилия во время, доступное для детской аудитории.

Больше всех мне понравился кабельный канал TCM (Turner Classic Movies) Теда Тернера, который ежедневно знакомит аудиторию с шедеврами Голливуда (и при этом фильмы никогда не прерываются рекламой!). Каждый фильм представляется киноведом Робертом Осборном. Выстраиваются ретроспективы голливудских звезд и режиссеров. А по воскресеньям Сидни Поллак представляет свою программу «Основные» - с показом ключевых, по его мнению, фильмов мира...

Во время моего пребывания в США – в июне 2003 года в Балтиморе прошла представительная конференция по медиаобразованию под названием «Медиа и свобода». Организатором этой конференции стала медиаобразовательная организация АМЛА (Альянс «За медиаграмотную Америку»). Это был большой форум, собравший около 400 медиапедагогов из США, Канады, Австралии, Великобритании, Новой Зеландии, России и других стран. Элизабет Томан (Elizabeth Thoman), Дэвид Консидайн (David Considine), Фэйт Рогов (Faith Rogow) и другие известные деятели кино/медиаобразования были ведущими специальных мастер-классов и семинаров.

Среди основных докладов хотелось бы отметить следующие: «Медиаграмотность и развитие учебного плана» - Рене Хоббс (Renne Hobbs, США), «Сократический подход к медиаграмотности» - Арт Силверблэтт (Art Silverblatt, США), «Современный медиацентр» - Кэтлин Тайнер (Kathleen Tyner, США, [www.amianet.org](http://www.amianet.org) и [www.hbconsulting.net/bib/resources.html](http://www.hbconsulting.net/bib/resources.html)), «Изучение телеинтервью в процессе медиаобразования» - Лен Мастерман (Len Masterman, Великобритания), «Публикации по кинообразованию» - Венди Еарл (Wendy Earle, Британский киноинститут), «Необходимость медиаобразования» - Барри Мак-Махон (Barrie McMahon, Австралия), «Исследование и оценка медиаобразования» - Стивен Гудмэн и Кэтлин Тайнер (Steven Goodman, Kathleen Tyner, США), «Мультимедиа и мультязыки» - Нил Андерсен (Neil Andersen, Канада), «Медиаобразование в Новой Зеландии» - Джеф Лилэнд (Geoff Lealand, Новая Зеландия), «Новые направления в медиаобразовании» - Барри Дункан (Barry Duncan, Канада и др.), «Государственные стандарты по медиаграмотности» - Франк Бэйкер, Роберт Кьюби (Frank Baker, Robert Kubey, США), «Фильм: Новый международный курс на степень бакалавра» - Крис Ворсноп и Джон Лэндис (Chris Worsnop, J.Landis).

Было интересно быть послушать беседу за круглым столом канадских медиапедагогов: Барри Дункана, Нила Андерсена, Криса Ворснопа. Они рассказали об основных этапах сорокалетней истории медиаобразования в Канаде, которая является признанным лидером в данной области.

.....

## 8. Заключение

Стандартизация образовательных систем разных стран (характерный пример этого – современная образовательная политика Европейского Союза и текст Болонской конвенции, подписанный не так давно и Россией), подкрепленная внедрением новых информационных технологий, резким увеличением он-лайн-школ и вузов, мобильности преподавателей и студентов, все больше подчиняется требованиям глобального рынка и конкуренции [Green, 1997, pp.170-171; Teichler, 1998, pp.89-99]. Успешная работа в сфере большинства современных профессий теперь практически немыслима без развитых способностей постоянного самообразования в течение всей жизни [Spring, 2001, p.10]. Здесь, вероятно, уместно вспомнить и об идее «пожизненного» медиаобразования, так как «в наши дни все большее распространение получает понимание медиаобразования как долговременной образовательно-просветительской деятельности, нацеленной на непрерывное развитие в обществе культуры адекватного рационально-критического восприятия содержания медийных текстов и самостоятельной оценки деятельности средств массовой информации – информационной культуры, основанной на демократических и гуманистических идеалах и ценностях, на уважении принципа культурного многообразия» [Короченский, 2004, с.40].

Что касается мобильности, то в сфере образования она способствует не только получению новых знаний, умений и методов, но и улучшает знания иностранных языков, культур, государственного устройства и т.д., помогает установить персональные контакты среди коллег, а главное – является важной опорой для развития личности в русле «диалога культур».

Некоторые исследователи связывают глобализационные и кризисные тенденции в образовании с «лавинообразным распространением массовой аудиовизуальной культуры, воспринимаемой как «естественная» любим, в том числе неграмотным и совсем юным потребителем. Иными словами, опыт, передаваемый с помощью популярной музыки, кино и телевидения принципиально не требует никакого обучения» [Разлогов, 2003, с.150]. На самом деле, конечно же, аудитория (пусть даже неграмотная) все равно учится. Правда, стихийное обучение с помощью медиатекстов не носит системного, «упакованного» в рамки учебных планов и программ характера и происходит не по долгу/принуждению/утилитарному расчету, а исходя из реальных сиюминутных интересов конкретной аудитории в любом тематическом и жанровом поле.

Вместе с тем, что называется, вопреки всему, и в школе, и в вузе остаются учащиеся, заинтересованные не только в получении итогового документа об образовании, но и в новых знаниях, в развитии творческих способностей, критического мышления, медиаграмотности и т.д.

Однако именно эти наиболее одаренные учащиеся, как правило, сталкиваются с кризисной ситуацией в образовании, когда при огромном объеме все время умножающейся информации, многие учителя продолжают

опираться на репродуктивные (лишенные творческого, критического, демократического, диалогового подхода) методы обучения, серьезно отставая от своих учеников/студентов технологически. Недаром, социологические опросы показывают, что большинство российских учителей редко применяют на своих занятиях медиааппаратуру, не умеют работать с интернетом, DVD, цифровой видеокамерой и т.д.

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

- сравнительному анализу существующих в развитых странах методологий и методик медиаобразования (с последующим распространением наиболее перспективных из них);
- разработке механизмов оценки эффективности медиаобразовательных акций;
- проведению дальнейших исследований в области медиаобразования;
- обучению медиаграмотности преподавателей, студентов, инструкторов, членов неправительственных организаций и ассоциаций и других заинтересованных лиц (в том числе – на летних курсах по медиапедагогике, в процессе дистанционного образования);
- официальной легализации медиаобразования в различных странах, разработке соответствующих учебных планов (формальных и неформальных);
- созданию сборника кратких руководящих принципов медиаобразования, учебников и пособий для преподавателей и родителей, собрания материалов, публикаций, наборов инструментария, адаптированного к региональным модулям);
- сотрудничеству различных медиаагентств, благотворительных фондов с учебными заведениями, неправительственными организациями, другими частными или общественными учреждениями, имеющими отношение к образованию и воспитанию;
- разработке и внедрению интернетных медиаобразовательных сайтов для практиков, преподавателей и инструкторов (с условиями доступа к необходимым ресурсам);
- организации местных, национальных и международных медиаобразовательных форумов (с установленной периодичностью), связанных с учебными заведениями;
- созданию сети специализированных медиаобразовательных фильмов и фестивалей;
- консолидации существующих федераций, профессиональных ассоциаций и центров документации медиаобразовательного характера;
- публикации рекомендаций в поддержку общественных медиа (некоммерческих

и коммерческих), рассчитанных на детскую и молодежную аудиторию; -контролю над деятельностью медиаагентств разных видов, чтобы гарантировать качество и доступ к средствам массовой информации для молодежи и т.д. [UNESCO, 2002].

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

### **Примечания**

Green, A. (1997). *Education, Globalization and the Nation State*. London: MacMillan Press. New York: St.Martin's Press, 206 p.

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

Teichler, U. (1998). The Role of the European Union in the Internationalization of Higher Education. In: A Commonwealth Perspective on the Globalization of Higher Education. In: Scott, P. (Ed.). *The Globalization of Higher Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, pp.88-99.

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

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

Короченский А.П. Медиакритика и медиаобразование//Высшее образование в России. – 2004. - № 8. – С.40-46.

Разлогов К.Э. Культура: глобальная или массовая?//Общественные науки и современность. – 2003. - № 2. – С.143-156.

.....



## 9. Приложения

### 9.1. Варианты тестов, проблемных вопросов и заданий, наиболее часто используемых зарубежными педагогами на занятиях медиаобразовательного цикла

Первый *пример предварительного и заключительного тестирования* на медиаобразовательных занятиях [Rosen, Quesada, and Summers, 1998, p.21]:

#### 1. Что мы называем медиа?

1. Поясните разницу между термином медиа и масс-медиа.
2. Перечислите виды медиа (традиционные и новые медиа) и название их элементов.
3. Перечислите сходства и различия традиционных и новых медиа.
4. Что означают *автор/аудитория* и *точка зрения*?

#### 2. Что такое - медиатекст?

1. Поясните как автор(ы) и целевая аудитория(и) влияют на содержание медиатекста.
2. В чем разница между фактом и мнением?
3. Дайте пример положительного сообщения.
4. Оцените, как различные элементы медиа могут влиять на привлекательность и эмоциональное воздействие медиатекстов.

#### 3. Что такое новая медиаграмотность?

1. Назовите по крайней мере два других занятия, чем контакт с медиа.
2. Объясните возможные последствия специфических «медиадиет».
3. Определите новую медиаграмотность.
4. Назовите, по крайней мере, два технических компонента элемента медиатекстов и объясните, как они влияют на содержание и воздействие сообщения.
5. Могут ли медиа влиять на ваши чувства и отношения?  
Варианты: Да. Нет.
6. Могут ли медиа повлиять на ваши действия?  
Варианты: Да. Нет.  
Если «да», объясните, как это влияние может проявиться

Второй *пример предварительного и заключительного тестирования* с применением ложных тезисов [Rosen, Quesada, и Summers, 1998, pp.18-20]:

1. Медиа - пути представления изображений и сообщений небольшому числу людей одновременно.  
Истина. Ложь. Объясните ваш ответ
2. Медиатексты не требуют тщательного анализа, потому что их просто понять.  
Истина. Ложь. Объясните ваш ответ
3. Новая медиаграмотность - способность писать сценарии для телевидения.  
Истина. Ложь. Объясните ваш ответ

4. Общество - группа людей, которые собираются вместе вечерами и по выходным.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ

5. Во всех странах мира газеты, журналы, телевидение и радио поставляют новости и информацию одними и теми же самыми демократичными способами.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ.

6. Типы персонажей (пенсионеры, инвалиды, подростки и др.) всегда репрезентативно отражаются телевидением.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ

7. В телекомедиях положений и рекламе люди обычно изображаются реалистично.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ.

8. Телевизионные игры всегда рассчитаны на детскую аудиторию.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ.

9. Каждый рекламный журнал предназначен, чтобы вызвать одинаковые реакции у всех читателей.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ.

10. Насилие в музыкальных клипах, телепередачах, видеоиграх и кино не показывается, чтобы не вызывать социальных проблем.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ

11. Экстремальное насилие редко показывается в теленовостях.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ.

12. Реклама сигарет призывает нас к аккуратности.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ

13. Здоровье и социальные проблемы не связаны с употреблением алкогольных напитков.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ

14. Лирическая музыка всегда поощряет желательные здоровые привычки.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ

15. Знаменитость - человек, который является хорошим образцом для подражания молодежи.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ

16. Животные и вымышленные персонажи не могут быть героями, потому что герои - реальные люди.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ

17. Лидер - это человек с сильной индивидуальностью и хорошим образованием.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ

18. Медиатексты только развлекают и фактически не влияют на людей.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ

19. Молодежь может понимать медиатексты, но не создавать их.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ

20. Создатели медиатекстов заинтересованы только в его содержании, но не в его аудитории.

Истина. Ложь. Объясните ваш ответ.

Известный американский медиапедагог/исследователь Дж.Поттер разработал *тест для выявления степени развития аудитории в области медиа* [Potter, 2001, p.34]. Он выделил следующие уровни развития аудитории по отношению к медиа и предложил следующие вопросы к ним:

*Познавательный уровень*

1. Вспомните ваш любимый телесериал, затем выполните следующие две задачи:
  - a. Составьте список всех важных персонажей и опишите каждого подробно.
  - b. Опишите события, которые, по-вашему, случатся в следующих сериях.

*Эмоциональный уровень*

2. Все эмоции имеют диапазон подэмоций, или подтипов. Например, эмоция опасения имеет подтипы ужаса, паники, борьбы, страха, испуга, предчувствия, беспокойства, нервозности, осторожности, приступа растерянности, волнения и т.д. Любой из них - тип опасения, но каждый указывает на различный оттенок этого чувства. А сколько подтипов вы можете перечислить для чувства любви? Сколько - для печали?
3. Посмотрите телевизионную передачу и подсчитайте, сколько раз вы видите выражения чувств опасения, любви и печали?
  - a. Когда вы видите выражение одного из этих чувств, способны ли вы классифицировать их подтип?
  - b. Посмотрите несколько различных видов телевизионных программ и отметьте, какие эмоции изображаются там наиболее часто/редко.

*Моральный уровень*

4. Посмотрите несколько экранных медиатекстов приключенческого жанра, где отчетливо показано антиобщественное поведение (преступление, насилие, ложь). Заметьте, как персонажи совершают эти действия. Пробуйте классифицировать этих персонажей по уровням морального развития.
  - a. Поразмышляйте о медиатексте в целом и попытайтесь выявить намерения авторов и продюсеров. К какому моральному уровню аудитории они обращаются?
  - b. Если бы вы создавали этот медиатекст, и хотели ориентироваться на публику с более высоким уровнем медиа восприятия, что вы изменили бы в сценарии? [Potter, 2001, p.34].

Далее Дж.Поттер предлагает *ключ к оценке результатов тестирования*, имея в виду те же уровни развития аудитории в области медиа:

*Познавательный уровень*

1. Ответы на часть (а) первого вопроса отражают вашу степень прозрачности интеллекта. Посмотрите, сколько персонажей вы перечислили? Сколько прилагательных или описательных фраз вы перечисляли для каждого

персонажа? Заметьте разнообразие в описаниях: были ли они целиком основаны на физиологических данных? Или также перечислялись другие признаки типа индивидуальности (одежда, карьера, любимые жесты/особенности, и т.д.)? Чем больше вы вспомнили подробностей, тем большее количество информации вы способны воспринимать/анализировать).

Ответы на часть (b) первого вопроса отражают степень флюидности вашего интеллекта. Если вам было трудно размышлять о любых событиях медиатекста, у вас низка флюидность. Если вы показали немалые возможности воображения и творческого потенциала, у вас высокий уровень флюидности интеллекта.

Сравните ваше выполнение задач (a) и (b). Если вы выполнили (a) намного лучше, то у вас развитые способности собрать факты. Если вы делали намного лучше задание (b), то ваш интеллект флюиден, у вас развитое воображение и поиск новых перспектив. Развитие высокого уровня медиаграмотности требует, чтобы вы увеличили оба из этих типов интеллекта.

#### *Эмоциональный уровень*

2. Чем большее количество подэмоций перечислено вами, тем лучше вы настроены к пониманию тонкого изменения чувств, и тем более вы эмоционально грамотны.

3. Чтобы быть способным определить эмоции в других, нужна способность к сочувствию, к ощущению различий среди подэмоций. Теле/кинотексты насыщены эмоциями. Многие из них очень просто определить, но иные подэмоции ощутить труднее. Действительно ли вы были способны ощутить и понять более сложные эмоции? Способны ли вы были увидеть типы эмоций, которые отличают комедии от приключенческих произведений?

#### *Моральный уровень*

4. Способны ли вы делать некоторые обобщения о том, на каком уровне развития находится тот или иной медийный персонаж? Если да, то вы можете ясно видеть конкретные примеры и обсуждать ваши выводы, опираясь на них. Тогда вы обладаете моральной грамотностью. Ваша моральная грамотность высока, если вы можете понимать, как можно изменить сюжеты медиатекстов, чтобы заинтересовать аудиторию различных типов медиавосприятия [Potter, 2001, p.35].

Влиятельный американский исследователь и медиапедагог А.Силверблэт [Silverblatt, 2001, pp.80-81] разработал *цикл вопросов к критическому анализу медиатекстов в историческом, культурном и структурном контексте*. Приведем основные положения данного цикла.

#### А. Исторический контекст

1. Что медиатекст сообщает нам о периоде своего создания?

a) когда состоялась премьера этого медиатекста?

b) как тогдашние события влияли на медиатекст?

c) как медиатекст комментирует события дня?

2. Помогает ли знание исторических событий пониманию медиатекста?

a) медиатексты, созданные в течение конкретного исторического периода:  
-какие события происходили во время создания данного произведения?

- как понимание этих событий обогащает наше понимание медиатекста?
- каковы реальные исторические ссылки?
- имеются ли исторические ссылки в медиатексте?
- как понимание этих исторических ссылок затрагивает ваше понимание медиатекста?

3. Может ли медиатекст предсказать какие-либо политические или исторические события? Обоснуйте свою точку зрения.

4. Может ли медиатекст влиять на текущие события? Поясните.

5. Как точно представлены исторические события в развлекательном медиатексте?

a) действительно ли драма - точный портрет событий? Сравните медиатекст с исторически точными данными случая или периода.

b) ясно ли представлены причины, которые привели к тем или иным событиям?

c) каковы были последствия этих событий?

6. Какой исторический контекст просматривается в выпуске новостей? Где вы нашли бы ответы на оставшиеся непрокомментированными вопросы?

### В. Культурный контекст

1. Медиа и популярная культура: каким образом медиатекст отражает, укрепляет, внушает, или формирует культурные:

a) отношения;

b) ценности;

c) поведение;

d) озабоченность;

e) мифы.

2. Мировоззрение: какой мир изображен в медиатексте?

a) Какова культура этого мира?

-люди?

-идеология?

b) Что мы знаем о людях этого мира?

-представлены ли персонажи в стереотипной манере?

-что эта репрезентация сообщает нам о культурном стереотипе данной группы?

c) Какое мировоззрение представляет этот мир - оптимистическое или пессимистическое?

-персонажи этого медиатекста счастливы?

-есть ли у персонажей этого медиатекста шанс быть счастливыми?

d) Способны ли персонажи управлять их собственными судьбами?

-есть ли сверхъестественные явления в этом мире?

-находятся ли персонажи под влиянием других людей?

e) Какова иерархия ценностей согласно данному мировоззрению?

-какие ценности могут быть найдены в медиатексте?

-какие ценности воплощены в персонажах?

-какие ценности преобладают в финале?

-что означает иметь успех в этом мире?

f) как человек преуспевает в этом мире?

ј) какое поведение вознаграждается в этом в мире?

### С. Структура.

1. Каковы типы собственности в медиаиндустрии?

2. Влияет ли собственник агентства медиа на содержание медиатекстов?

а) поддержка статус-кво;

б) однородность содержания;

с) программирование медийных сообщений с целью получения прибыли;

д) перекрестное продвижение;

3. Влияют на медиатексты правительственное регулирование?

4. Какова внутренняя структура медиаагентства? Как эта внутренняя структура влияет на содержание медиатекстов?

***Вопросы к интерпретации и структурному критическому анализу медиатекстов по А.Силвэрблэту [Silverblatt, 2001, pp.107-108]:***

### А. Завязка медиатекста.

1. Название: какое значение имеет название медиатекста?

2. Завязка как предсказание общей сюжетной схемы:

а) какие события происходят в завязке медиатекста?

б) что завязка сообщает нам о медиатексте?

с) предсказывает ли завязка события и темы медиатекста?

3. Логичность завязки.

а) логична ли завязка медиатекста?

б) каковы ваши основные предположения о предшествующих завязке событиях медиатекста?

с) каково воздействие этой завязки на медиатекст?

д) доверяете ли вы этой завязке медиатекста?

е) если нет, то что мешает вашему доверию?

### В. Сюжет медиатекста.

1. Явное содержание: что коммуникатор хочет заставить вас чувствовать в конкретных эпизодах сюжета?

-почему создатели медиатекста хотят, чтобы вы это чувствовали?

-успешно ли это им удается?

б) помогает ли ваша эмоциональная реакция пониманию медиатекста?

Поясните.

с) помогает ли ваша эмоциональная реакции пониманию вашей личной системы ценностей? Объясните.

3. Неявное содержание

а) каковы отношения между существенными событиями в повествовании?

б) каковы отношения между персонажами в повествовании?

с) каковы причины действия персонажей?

д) приводят ли последствия этих отношений к определенному поведению персонажей?

4. Второстепенные сюжетные линии.

а) можете ли вы определить второстепенные сюжетные линии?

б) имеются ли какие-либо связи между второстепенными сюжетными линиями, которые помогают пониманию мировоззрения, характеров персонажей и темы медиатекста?

### С. Жанр медиатекста.

1. Принадлежит ли конкретный медиатекст к какому-либо известному жанру?  
2. Есть ли здесь предсказуемая жанровая формула? Как понимание этой формулы помогает вашему восприятию в конкретном медиатексте?

а) функция жанровой формулы;

б) завязка формулы;

с) структура формулы;

д) сюжет формулы;

е) условности:

-условности сюжетной линии;

-установка;

-второстепенные персонажи;

-атрибуты;

3. Как этот жанр влияет на:

а) культурные отношения и ценности?

б) проблемы культуры?

с) культурные мифы?

д) мировоззрение?

4. Вы можете проследить эволюцию этого жанра?

а) были ли изменения в жанре в течение какое-то временного периода?

б) что эти жанровые изменения говорят об изменениях в культуре?

### D. Развязка медиатекста

1. Развитие характеров персонажей.

а) изменились ли главные персонажи в результате событий медиатекста? Как, почему?

б) что персонажи узнали в результате их жизненного опыта в сюжете медиатекста?

2. Логика финала.

а) следует ли финал логике установленной в завязке сюжета, логике характеров персонажей и их мировоззрения?

б) если нет, то как должен был завершиться медиатекст с учетом характеров персонажей и мировоззрения?

с) какой финал предпочли бы вы? Почему?

**Вопросы к изучению основных понятий «медиаобразования»** [Buckingham, 2003, pp.54-60]:

Изучение *медиапроизводства* означает изучение следующих категорий процесса создания медиатекстов:

*Технологии.* Какие технологии используются, чтобы производить и распространять медиатексты? В чем они различаются в зависимости и продукции?

*Профессиональные методы.* Кто создает медиатексты? Кто и что делает конкретно, и как они все работают вместе?

*Индустрия.* Кто собственник компаний, которые покупают и продают медиа/медиатексты? Как компания получает прибыль?

*Медийные связи.* Как компании продают похожую медиапродукцию в условиях конкуренции?

*Регулирование.* Кто управляет производством и распространением медиатекстов? Имеются ли законы, регулирующие это, и насколько они эффективны?

*Циркуляция и распределение.* Как медиатексты достигают аудитории? Имеет ли аудитория возможности выбора и контроля?

*Доступ и участие.* Чьи голоса представлены в медиа? Чьи исключены? Почему? [Buckingham, 2003, p.54].

Изучение языков медиа концентрируется на следующих категориях:

*Значения.* Как медиа используют различные формы языка, чтобы передать идеи или значения?

*Условности.* Как это использование языка становится понятным и общепринятым?

*Коды.* Каковы грамматические «правила», установленные медиа? Что случается, когда они нарушены?

*Жанры.* Как эти условности и коды работают в различных типах медиатекстов?

*Предпочтения.* Каковы воздействия выбора определенных форм языка медиа?

*Комбинации.* Что означают изображения, звуки или слова?

*Технологии.* Как технологии влияют на создание медиатекстов?

Изучение *репрезентаций* медиа сконцентрировано на следующих категориях:

*Реализм.* Задумывался ли этот медиатекст реалистичным? Почему некоторые тексты кажутся более реалистичными, чем другие?

*Правдивость.* Как медиа доказывают, что сообщают правду о мире? Как медиатексты пробуют казаться подлинными?

*Присутствие и отсутствие.* Что включено и исключено из мира медиа? Кто говорит, и кого заставляют замолчать?

*Предубеждения и объективность.* Есть ли в медиатекстах специфический взгляд на мир? Есть ли мораль или политические ценности?

*Стереотипность.* Как медиа представляют отдельные социальные группы? Действительно ли эти представления точны?

*Интерпретации.* Почему аудитория принимает некоторые медийные репрезентации, как истинные, и отклоняют другие, как ложные?

*Влияния.* Воздействуют ли медийные репрезентации на нашу точку зрения об отдельных социальных группах или проблемах?

Изучение медийной *аудитории* концентрируется на следующих категориях:

*Планирование.* Что такое целевая аудитория в сфере медиа? Как медиа пытаются на нее воздействовать?



*Адрес.* Как медиа говорят со зрителями? Какие предположения об аудитории имеются у создателей медиатекстов?

*Циркуляция.* Как медиа контактирует с аудиторией? Как аудитория узнают о том, что есть на медиарынке?

*Использования.* Как аудитория используют медиа в повседневной жизни? Каковы их привычки и типы использования медиа/медиатекстов?

*Понимание.* Как аудитория интерпретирует медиатексты? Что это означает?

*Удовольствия.* Какие типы удовольствия аудитория извлекает из медиатекстов? Что она любит или не любит?

*Социальные различия.* Какова роль гендера, социального класса, возраста и этнического происхождения в медийном восприятии аудитории?

**Задания, развивающие медиаобразовательные умения** учащихся, разработанные американскими медиапедагогами Д.Лloyd-Колкин (D.Lloyd-Kolkin) и К.Тайнер (K.Tyner):

**Задание 1:** *Дайте определение медиа.* После исследования характеристик нескольких медиа учащиеся с помощью преподавателя формулируют собственные определения средств массовой коммуникации. Учащиеся идентифицируют общие медийные функции.

**Задание 2:** *Подумайте о медиа.* Это обсуждение рассчитано на то, чтобы учащиеся перечислили известные им средства массовой коммуникации, поразмышляли о том, как их исследовать и использовать.

**Задание 3:** *Сохраните ваши собственные записи о контактах с медиа.* Это домашняя работа: учащиеся записывают свои впечатления о контактах с медиа в течение дня. Математические навыки помогут учащимся обработать результаты.

**Задание 4:** *Правила для просмотра телепередач.* В этой деятельности класс обсуждает, какие правила для просмотра ТВ можно использовать в некоторых семьях, и почему такие правила могли бы быть важны.

**Задание 5:** *Будьте ответственными.* Каждый учащийся планирует его/ее телевечер, используя телевизионную программу. Задание предполагает отказ от «фонового» телесмотрения.

**Задание 6:** *Жизнь без телевидения.* Коллективное обсуждение/письменная работа [Lloyd-Kolkin and Tyner, 1991, p.12].

**Примеры вопросов к анализу новостных медиатекстов:**

«Соберите вместе три или четыре газеты за одно число - чем больше, тем лучше, затем выполните следующие задания:

1. Посмотрите на дизайн первых страниц этих газет и подумайте о сходствах и различиях подачи новостей.

а. каковы главные истории в смысле их размещения/размера на полосе?

б. какие изображения/графика используются? Чтобы ярче представить суть проблемы или просто, чтобы сделать страницу более привлекательной для глаз?

с. какую часть первой полосы занимают материалы, не касающиеся новостей?

2. Прочтите главные новости.

а. какие критерии использовались, чтобы выбрать их?

б. какие элементы подчеркнуты в новостных историях - первичные факты или контекст?

с. подача история сбалансирована, или это очевидные точки зрения?

... 5. Какая из этих газет, по-вашему, лучше и почему?

б. Прослушайте новости по радио и посмотрите по телевидению. Отличаются ли эти новости от газетных?

Развитие более высоких умений медиаграмотности на материале новостей:

1. Подумайте о некотором интересующем вас текущем событии. Теперь представьте, что вы - редактор газеты. Как вы представили бы это событие на полосе?

а. у кого вы хотели бы брать интервью?

б. какие факты и персонажей вы хотели бы представить?

с. какие исторические контексты вы хотели бы прояснить?

д. каков был бы визуальный ряд (графика или фотографии)? [Potter, 2001, p.111].

Среди других *проблемных вопросов, наиболее часто используемых зарубежными педагогами на занятиях медиаобразовательного цикла*, можно выделить следующие:

Если люди общаются с медиа для развлечения, то что делает медиатекст развлекательным? (к понятию «категория» (category) и др.).

В чем вы видите различие между игровыми (вымышленными) и документальными медиатекстами? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Есть ли разница между просмотром фильма в кинозале и просмотром фильма по телевидению: звук, условия просмотра, качество изображения, комфортность зрителя? (к понятиям «аудитория» (audience), «технология» (technology) и др.).

Почему создаются и распространяются медиатексты? (к понятиям «агентство» (agency), «аудитория» (audience) и др.).

Как мы получаем информацию о медиатексте? Как эта информация влияет на наше решение? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «аудитория» (audience) и др.).

Как, каким образом мы понимаем медиатекст? (к понятиям «аудитория» (audience), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Как вы думаете, что было отобрано, чтобы получился именно такой кадр? Каково соотношение между различными предметами, которые мы видим в кадре? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Каково значение названия медиатекста? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «репрезентация» (representation) и др.).

На кого рассчитана реклама данного медиатекста? Какова будет его аудитория? Где можно будет познакомиться с данным медиатекстом? (к понятиям «аудитория» (audience), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Кто и зачем создал рекламу данного медиатекста? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Понимаете ли вы информацию, заложенную в рекламе данного медиатекста? Что позволяет понять эту информацию? Что вы рассчитываете найти «внутри» полного медиатекста? Почему вы на это рассчитываете? Оправдались ли Ваши ожидания после знакомства с полным медиатекстом? (к понятиям (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Какие ассоциации вызывает у вас реклама конкретного медиатекста? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Какова роль музыки в медиатексте? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Каков путь прохождения медиатекста – от авторского замысла до аудитории? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Как (по каким причинам), по вашему, аудитория обычно выбирает/покупает медиа тексты? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

В фильмах каких жанров и в каких ролях обычно снимается популярный актер N ? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Как вы думаете, есть ли возможность вставить в медиатекст дополнительные эпизоды? Если да, то какие именно? В какую часть медиатекста их можно было бы вставить? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Как изменения в показе персонажа и ситуации помогают развитию действия медиатекста? Бывает ли так, что определенные факты о персонажах, предметах или местах действия скрываются от аудитории для нагнетания напряжения или желания раскрыть тайну или преступление? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Бывает ли так, что некоторые герои (или места действия) показаны в контрасте по отношению друг к другу? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Почему автор медиатекста N. именно так построил тот или иной эпизод? Почему определенные предметы (включая одежду персонажей, ведущих и т.д.) изображены именно так? Что говорят нам эти предметы о персонажах, их образе жизни, их отношении друг к другу? Как важны для развития действия диалоги, язык персонажей? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

В каких сценах и как именно раскрываются конфликты в медиатексте N.? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Есть ли иные способы классификации медиатекстов, кроме жанровых? Если есть, то какие? (к примеру, тематические, видовые, стилевые) (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

В чем причины успеха у аудитории самых знаменитых медиатекстов последнего времени (жанр, тема, система эмоциональных перепадов, опора на мифологию, счастливый финал, расчет на максимальный охват медиапредпочтений аудитории и т.д.) (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Как изображаются в популярных медиатекстах разных жанров и стран: семья, класс, пол, раса, жизнь в других государствах, полиция и т.д.? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Какие качества, черты характера вы хотели бы обнаружить у героя/героини? Можно ли вашего любимого героя назвать активным? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Что является активным элементом действия в медиатексте N. – мужской или женский характер? Какие поступки совершают эти персонажи? Есть ли необходимость присутствия в сюжете женского персонажа? Как вообще обычно представлены в медиатекстах разных жанров женские и мужские персонажи? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Какими качествами должна, по вашему мнению, обладать звезда в аудиовизуальной сфере медиа? Что такое система «звезд»? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Что помогает вам в выборе медиатекста, который вы собираетесь прочесть/посмотреть/прослушать? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Как вы думаете, с какими проблемами сталкивается автор, когда он создает медиатекст на политическую тему? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Кому симпатизирует автор медиатекста? Как он дает аудитории это понять? Почему вы сделали такой вывод? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Как персонажи медиатекста выражают свои взгляды на жизнь, идеи? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Каково ваше мнение о персонаже N.? Правильно ли он поступает? Могли ли бы вы поступить 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.).

Должны ли создатели медиатекста, изображать отрицательных персонажей как воплощение Зла? Так ли уж прямолинейна сама жизнь? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Чьими глазами увиденны (кем рассказаны) события в том или ином эпизоде медиатекста? Как изображены люди и предметы в том или ином эпизоде? Есть ли в медиатексте моменты, когда предлагаемая точка зрения помогает создать ощущение опасности или неожиданности? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Говорят ли действия персонажа медиатекста (в той или иной обстановке) о его характере? Характеризует ли обстановка людей, обычно живущих в ней? Если да, то как и почему? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Каков вклад каждого персонажа медиатекста в ваше понимание главного героя? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Может ли быть природа (пейзаж) героем медиатекста? Если да, то почему? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Есть ли сцены насилия в данном медиатексте? Если да, то какова разница между изображением насилия в других известных вам медиатекстах? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Как авторы медиатекста могут показать, что их персонаж изменился? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Есть ли в медиатексте события, которые зеркально отражают друг друга? (к понятиям категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Почему медиатекст начинается иногда с изображения событий, которые, как мы узнаем позже, происходят после основного действия? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Каковы ключевые эпизоды данного медиатекста? Почему вы считаете их ключевыми? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Что является главной целью данного медиатекста? В какой степени достигнута данная цель? Какую реакцию аудитории ожидают его создатели? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Как поддерживается интерес аудитории к повествованию в медиатексте? Можно ли проследить, как растет наше внимание от эпизода к эпизоду? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Мог ли данный сюжет завершиться раньше? Что изменилось бы тогда в нашем восприятии медиатекста? В чем важность реального финала медиатекста? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Дает ли данный медиатекст ответы на поставленные вопросы, или вопросы остаются без ответа? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Какие способности, умения нужны человеку, чтобы квалифицированно анализировать медиатексты? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

По каким параметрам нужно оценивать медиатексты (политические, социальные, моральные, философские, художественные и т.д.) ? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

Есть ли в данном медиатексте символы, знаки? Если есть, то какие? (к понятиям «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation) и др.).

Какова типология аудитории медиа? По каким типичным показателям медиапредпочтений можно дифференцировать аудиторию? (к понятиям «агентство» (agency), «категория» (category), «язык» (language), «технология» (technology), «репрезентация» (representation), аудитория (audience) и др.).

### **Примечания**

- Baran, S. J. (2002). *Introduction to Mass Communication*. Boston-New York: McGraw Hill, 535 p.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.
- Lloyd-Kolkin, D. and Tyner, K. (1991). *Media & You*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 171 p.
- Potter, W.J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.
- Rosen, E.Y., Quesada, A.P., Summers, S.L. (1998). *Changing the World Through Media Education*. Golden, Colorado: Fulerum Publishing, 194 p.
- Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.

## 9.2. Краткий словарь основных медиаобразовательных терминов

### 9.2.1. Определения медиаобразования (*media education, education aux medias, medienpädagogik, educacion para los medios*) и медиаграмотности (*media literacy*) в различных источниках

«Под *медиаобразованием (media education)* следует понимать обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической, автономной области знаний в педагогической теории и практике; его следует отличать от использования медиа как вспомогательных средств в преподавании других областей знаний, таких, как, например, математика, физика или география» [*Media Education. Paris: UNESCO, 1984, p.8*].

«Центральная и объединяющая *концепция медиаобразования (media education)* – репрезентация (*representation*). Медиа не отражает реальность, а репрезентирует (представляет) ее [p.40]. Главная цель медиаобразования – «денатурализация» медиа [p.41]. Медиаобразование в первую очередь – исследовательский процесс [p.41]. Медиаобразование базируется на ключевых концепциях (*key concepts*), которые в большей степени являются аналитическими инструментами, чем альтернативным содержанием [p.41]. Ключевые концепции включают: *denotation* (обозначение), *connotation* (ассоциацию), *genre* (жанр), *selection* (отбор), *nonverbal communication* (невербальную коммуникацию), *media language* (язык медиа), *naturalism and realism* (естественность и реальность), *audience* (аудиторию), *construction* (конструкцию), *mediation* (медиавосприятие), *representation* (репрезентацию), *code/encoding/decoding* (код, декодирование, кодирование), *segmentation* (сегментацию, выделение, усечение), *narrative structure* (сюжетную структуру), *ideology* (идеологию), *rhetoric* (риторику), *discourse* (речь, язык), and *subjectivity* (субъективность) [p.42]. Медиаобразование – это процесс, продолжающийся всю жизнь [p.42]. Медиаобразование имеет целью не просто критическое понимание (*critical understanding*), но критическую автономию (*critical autonomy*) [p.42] [*Masterman, L. A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.) Media Literacy in the Information Age. – New Brunswick & London: Transaction Publishers, 1997, pp. 40-42*].

*Медиаобразование (media education)* – означает критическое мышление (*critical thinking*), существенным элементом развития которого является создание учащимися собственной медиапродукции. Медиаобразование необходимо для активного участия как в демократическом процессе (*democracy*), так и в процессе глобализации (*globalisation*) и должно основываться на изучении всех видов медиа [*Feilitzen, C. von. Media Education, Children's Participation and Democracy. In: Feilitzen, C. von. and Carlsson, U. (Eds.) Children and Media: Image, Education, Participation. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 1999, pp.24-26*].

«*Медиаобразование (media education)* связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как:

1) анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты; 2) определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст; 3) интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа; 4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории; 5) получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции. Медиаобразование является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию и является инструментом поддержки демократии. ... Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования» [*Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999, p.273-274. Reprint in: Outlooks on Children and Media. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, p.152*].

«**Медиаобразование (media education)** – это изучение медиа, которое отличается от обучения с помощью медиа. Медиаобразование связано одновременно с познанием того, как создаются и распространяются медиатексты, так и с развитием аналитических способностей для интерпретации и оценки их содержания (тогда как изучение медиа (*media studies*) обычно связывается с практической работой по созданию медиатекстов). Как медиаобразование (*media education*), так и изучение медиа (*media studies*) направлены на достижение целей медиаграмотности (*media literacy*)» [*International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Vol. 14 / Eds.N.J.Smelser & P.B.Baltes. Oxford, 2001, p.9494*].

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

- развивать способности, знания и отношения, необходимые для анализа способов, с помощью которых медиа активно конструируют реальность;
- получать знания социального, культурного, политического и экономического значения этих конструкций и распространяемых ими ценностей;
- развивать уровень оценки (*appreciation*) и эстетического восприятия медиатекстов;
- декодировать медиатексты, чтобы распознать и оценить культурные ценности, практическую значимость, идеи, содержащиеся в них;
- распознавать, анализировать и применять разнообразие технического использования и создания медиатекстов;
- осознавать, что те, кто создают (конструируют) медиатексты, делают это, исходя из множества мотивов (контроль, давление и др.) – экономических, политических, организационных, технических, социальных и культурных;



-понимать, что каждый человек вовлечен в селективный и аналитический процесс исследования медиатекстов. Этот процесс и связанные с ним смыслы/значения зависят от психологических, социальных и природных факторов [Duncan, B. (Ed.). *Media Literacy. Resource Guide. Toronto. Ontario: Ministry of Education, 1989, p.7*].

«**Медиаграмотность**» (*media literacy*) – движение, ... призванное помочь людям понимать, создавать и оценивать культурную значимость аудиовизуальных и печатных текстов. Медиаграмотный индивидуум, которым должен иметь возможность стать каждый человек, способен анализировать, оценивать и создавать печатные и электронные медиатексты» [Aufderheide, P., Firestone, C. *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy. Queenstown, MD: The Aspen Institute, 1993, p.1.*].

«**Медиаграмотность**» (*media literacy*) – 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].

**9.2.2. Основные термины, используемые зарубежными медиапедагогами**  
*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* («**предрассудок**») – 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 развитом медиавосприятии. 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*») – сообщение, содержащее информацию и 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», «переосмысление»)** – 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;

### ***9.3. 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.

#### ***9.3.1. 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.

### **9.3.2. 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 - ИМАС) 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: ИМАС, Village de la communication, 44, av. du c.Glarner, 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.

***9.3.3.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.

***9.3.4.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.

### ***9.3.5.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

***9.3.6. 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. 116<sup>th</sup> 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 Сиетле») 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.Милюс («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.

### **9.3.7. 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.



### 9.4. Анкета для экспертов «Медиаобразование и медиаграмотность»

(составитель анкеты – д.п.н., профессор А.В.Федоров)

#### 1. Какое определение медиаобразования кажется Вам верным?

N	<b>Определения медиаобразования (Media Education):</b>	В целом согласен	В целом не согласен	Придерживаюсь иного определения (какого именно?)
1	<p>«<b>Медиаобразование (media education)</b> 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 &amp; NORDICOM, 2001, p 152].</p>			
2	<p>«<b>Медиаобразование (media education)</b> – 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 &amp; Behavioral Sciences. Vol. 14 / Eds.N.J.Smelser &amp; P.B.Baltes. Oxford, 2001, p.9494].</p>			
3	<p>«Медиапедагоги используют сегодня термины «медиаобразование» ('media education'), «изучение медиа» ('media study') и «медиаграмотность» ('media literacy') почти взаимозаменяемо. Мое личное предпочтение – использование термина «медиаобразование» ('media education') как широкого отражения всего, что происходит в медиаориентированной аудитории... «Медиаграмотность» ("Media literacy") – результат медиаобразования или изучения медиа. Чем больше вы изучаете медиа (с помощью медиа), тем более вы медиаграмотны: медиаграмотность – это способности экспериментирования, интерпретации/анализа и создания медиатекстов» [Worsnop, C. Screening Images: Ideas for Media Education (1999). Mississauga, Ontario: Wright Communications, p.x].</p>			

#### 2. Какое определение медиаграмотности кажется Вам верным?

N	<b>Определения медиаграмотности (Media Literacy):</b>	В целом согласен	В целом не согласен	Придерживаюсь иного определения (какого именно?)
1	« <b>Медиаграмотность</b> » ( <i>media literacy</i> ) – движение, ... призванное помочь людям понимать, создавать и оценивать культурную значимость аудиовизуальных и печатных текстов. Медиаграмотный индивидум, которым должен иметь возможность стать каждый человек, способен анализировать, оценивать и создавать печатные и электронные медиатексты» [Aufderheide, P., Firestone, C. <i>Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy</i> . Queenstown, MD: The Aspen Institute, 1993, p.1.].			
2	« <b>Медиаграмотность</b> » ( <i>media literacy</i> ) – способность использовать, анализировать, оценивать и передавать сообщения (messages) в различных формах» [Kubey, R. <i>Media Education: Portraits of an Evolving Field</i> . In: Kubey, R. (Ed.) <i>Media Literacy in the Information Age</i> . – New Brunswick & London: Transaction Publishers, 1997, p. 2].			
3	« <b>Медиаграмотность</b> » ( <i>media literacy</i> ) – 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].			

**3. В чем, по-вашему, разница между «медиаобразованием» (Media Education), «медиаграмотностью» (Media Literacy) и изучением медиа (Media Studies)?**

- Нет разницы
- Да, разница в... \_\_\_\_\_

**4. Пожалуйста, напишите номера главных целей медиаобразования/медиаграмотности в порядке их важности (№ 1 – самая главная цель, ... № 11 – наименее значимая цель)**

<b>Цели медиаобразования/медиаграмотности (media education/media literacy):</b>	N
Давать знания по истории медиа, по истории медиакультуры	
Давать знания по теории медиа и медиакультуры [включая такие ключевые понятия, как «агентство медиа» (agency), «категория медиа» (category), «язык медиа» (language), «технология медиа» (technology), «репрезентация медиа» (representation), «аудитория медиа» (audience) и т.д.]	
Развивать знания социальных, культурных, политических и экономических смыслов и подтекстов медиатекстов	
Обучать декодированию медиатекстов/сообщений	
Обучать человека идентифицировать, интерпретировать медиатексты, экспериментировать с различными способами технического использования медиа, создавать медиапродукты/тексты.	
Развивать способности к восприятию, оценке, пониманию, анализу медиатекстов	
Развивать способности к эстетическому восприятию, оценке, пониманию медиатекстов, к оценке эстетических качеств медиатекстов.	
Развивать способности к критическому мышлению/критической автономии личности	
Развивать коммуникативные способности личности	

Обучать человека самовыражаться с помощью медиа	
Готовить людей к жизни в демократическом обществе	
Другая важная цель, на мой взгляд:	

**5. В какой степени социокультурная ситуация в вашей стране влияет на выбранные вами в качестве наиболее значимых цели медиаобразования/медиаграмотности?**

**6. На какие основные теории медиаобразования/медиаграмотности Вы сегодня предпочитаете опираться (вы можете выбрать несколько теорий)?**

<b>Основные теории медиаобразования/медиаграмотности:</b>	<b>Ваши предпочтения:</b>
Предохранительная/прививочная/инъекционная/защитная теория	
«Практическая» теория (с опорой на обучение практическим умениям работы с медиатехникой)	
Теория развития критического мышления/критической автономии/демократического мышления	
Идеологическая теория	
Культурологическая теория	
Социокультурная теория	
Эстетическая/художественная теория	
Теория «потребления и удовлетворения» (стремлений аудитории)	
Семиотическая теория	
Другая важная теория, на мой взгляд:...	

**7. В какой степени социокультурная ситуация в вашей стране влияет на выбранные вами в качестве наиболее значимых теории медиаобразования/медиаграмотности?**

**8. Какой путь внедрения медиаобразования кажется Вам наиболее предпочтительным сегодня?**

<b>Основные пути внедрения медиаобразования:</b>	<b>Ваши предпочтения:</b>
Автономный путь (например, спецкурсы, факультативы)	
Интегрированный путь (медиаобразование, интегрированное в обязательные дисциплины школ и вузов)	
Синтетический путь (синтез автономного и интегрированного)	

**9. В какой стране/странах, по-вашему мнению, уровень развития медиаобразования в настоящее время наиболее высокий?**

**10. Ваше ФИО, ученая степень, звание, основная работа**

**9.5. Программа учебного спецкурса «Медиаобразование в западных 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.B.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 рубежами 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 настоящей 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 западных 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 показателей развития медиаграмотности (развития аудитории в области медиакультуры)**

<b>№</b>	<b>Показатели медиаграмотности:</b>	<b>Расшифровка содержания показателей развития медиаграмотности аудитории:</b>	<b>Соответствие данного показателя основным понятиям медиаобразования:</b>
1	мотивационный	мотивы контакта с медиатекстами: жанровые,	Да

		тематические, эмоциональные, гносеологические, гедонистические, психологические, моральные, интеллектуальные, эстетические, терапевтические и др.	
2	контактный	частота общения/контакта с произведениями медиакультуры (медiateкстами)	Да
3	информационный	знания терминологии, теории и истории медиакультуры	Да
4	перцептивный	способности к восприятию медиатекстов	Да
5	интерпретационный/ оценочный	умения интерпретировать, анализировать медиатексты на основе определенного уровня медиавосприятия	Да
6	операционный	умения создавать/распространять собственные медиатексты	Да
7	креативный	наличие творческого начала в различных аспектах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа	Да

***Конкретная оценка студентов в итоге изучения учебного курса:***

-«отлично»: высокий уровень показателей понимания и интерпретации (включая социокультурную, эстетическую и этическую интерпретацию медиатекстов), 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 западных странах»**

<b>N</b>	<b>Название темы:</b>	<b>Лекц. (час.)</b>	<b>Практ. (час.)</b>
1	Медиаобразование в контексте «диалога культур» и глобализации	4	-
2	Медиаобразование: цели, задачи, базовая терминология	2	-
3	Ключевые теории медиаобразования в зарубежных странах	4	2
4	Становление медиаобразования в зарубежных странах в 20-х – 40-х годах XX века	4	2
5	Доминанта «художественной концепции» в западном медиаобразовании в 50-х – 60-х годах XX века	6	2
6	Основные тенденции развития медиаобразования на Западе в 70-х – 80-х годах XX века	10	2
7	Поиски новых ориентиров в зарубежном медиаобразовании (90-е годы XX века – начало XXI века)	10	2
8	Методика медиаобразования в зарубежных странах	12	20
	<b>ИТОГО: 72 час.</b>	<b>52</b>	<b>30</b>

**Описание программы учебного курса**  
**«Медиаобразование и медиаграмотность в зарубежных странах»**

**1. Медиаобразование в контексте «диалога культур» и глобализации**

*Основные задачи лекции:*

- определить роль и место медиаобразования в современном мире;
- раскрыть социокультурный контекст развития медиаобразования.

Современное общество и средства массовой коммуникации в эпоху глобализации. 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. Ведущие направления медиаобразования: интегрированное медиаобразование, дистанционное медиаобразование, автономное (аспектное) медиаобразование, прикладное (утилитарное) медиаобразование и т.д.

**2. Медиаобразование: цели, задачи, базовая терминология**

*Основные задачи лекции:*

- раскрыть главные цели, задачи, основную терминологию медиаобразования.



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», «медиапрезентация», «аудитория медиа» и др.). Предмет медиаобразования. Цели, содержание и основные задачи медиаобразования.

### **3. Ключевые теории медиаобразования в зарубежных странах**

*Основные задачи лекции:*

- познакомить аудиторию с ключевыми теориями медиаобразования в зарубежных странах;
- выделить теории медиаобразования, доминирующие на современном этапе;
- обозначить

Основные теории медиаобразования («протекционистская», «развития критического мышления», «культурологическая», «эстетическая», «практическая», «удовлетворения потребностей аудитории», «семиотическая» и др.).

### **4. Становление медиаобразования в зарубежных странах в 20-х – 40-х годах XX века**

*Основные задачи лекции:*

- познакомить аудиторию с главными этапами исторического развития медиаобразования в ведущих странах Запада в 20-х – 40-х годах XX века, включенного в социокультурный, политический и экономический контекст.

Развитие медиаобразования в Европе. С.Френе – основоположник европейской системы медиаобразования на материале печати, прессы. Роль движения кино клубов в системе французского кинообразования. Зарождение медиаобразования в Великобритании, Германии, Скандинавии.

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

*Основные задачи лекции:*

- познакомить аудиторию с главными этапами исторического развития медиаобразования в ведущих странах Запада в 50-х – 60-х годах XX века, включенного в социокультурный, политический и экономический контекст.

Ключевые этапы развития медиаобразования в Европе. Особенности медиаобразовательного процесса в Великобритании. Медиапедагогические ассоциации и движения. Роль BFI (British Film Institute) – Британского киноинститута и Лондонского университета в развитии движения медиаобразования. Доминирование эстетической теории (художественной концепции) в медиаобразовании 60-х годов. Особенности развития медиаобразования в Канаде и США.

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

*Основные задачи лекции:*

*-познакомить аудиторию с главными этапами исторического развития медиаобразования в ведущих странах Запада в 70-х – 80-х годах XX века, включенного в социокультурный, политический и экономический контекст.*

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. Медиаобразование 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. Ведущие европейские медиапедагоги и исследователи. Особенности развития медиаобразования в Канаде, США и Австралии.

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

*Основные задачи лекции:*

*-познакомить аудиторию с главными этапами исторического развития медиаобразования в ведущих странах Запада в 90-х годах XX века – начале XXI века, включенного в социокультурный, политический и экономический контекст.*

Достижения 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. Ведущие канадские медиапедагоги и исследователи. Медиаобразовательные ассоциации и движения в Австралии. Развитие процесса формирования медиаграмотности в области среднего и высшего образования Австралии. Система обязательного медиаобразования школьников в Австралии. Основные тенденции 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). Ведущие американские медиапедагоги и исследователи.

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.

### **8.Методика медиаобразования в зарубежных странах**

*Основные задачи лекции:*

*-познакомить аудиторию с методикой медиаобразования в ведущих странах Запада (Великобритания, Франция, Германия, Канада, США, Австралия и др.).*

Британская методика медиаобразования, основанная на изучении шести «ключевых понятий». Практические подходы в методике медиаобразования во Франции. Особенности методики медиаобразования в Канаде, США и Австралии.

#### **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.*

**9.6. Список книг, брошюр, диссертаций и статей по проблемам медиаобразования в зарубежных странах, опубликованных российскими авторами**

- Бондаренко Е.А., Журин, А.А. Состояние медиаобразования в мире//Педагогика. – 2002. - № 3. – С. 88-98.
- Каруна (Донец) 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.
- Каруна (Донец) И.А. Диалог культур в контексте системы медиаобразования//Диалог культур и цивилизаций. – Тобольск: Изд-во Тобольск. гос. пед. ин-та, 2001. – С.93-94.
- Каруна (Донец) 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.
- Каруна (Донец) И.А. Педагогические технологии в сфере медиаобразования//Школьные технологии. – 2002. - № 1. – С. 47-50.
- Каруна (Донец) 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.
- Каруна (Донец) И.А. Сравнение российских и британских подходов к медиаобразованию на современном этапе//Проблемы образования студентов гуманитарных вузов в свете развития современных информационных технологий. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001. – 63-64.
- Каруна И.А. Британский опыт в области медиаобразования: опыт, проблемы, инновации//Искусство и образование. – 2003. - № 2. – С. 66-79.
- 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 России и Европе в контексте глобализации. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – 168 с.
- 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 //Педагогика. – 2000. - № 3. – С. 68-75.
- Новикова А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции//Дистанционное и виртуальное обучение. – 2000. - № 9. – С. 40-43.
- 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//Дистанционное и виртуальное обучение. – 2002. - № 6. – С.53-56.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Бельгии//Педагогика. – 2002. - № 1. – С. 97-99.
- Федоров А.в. Медиаобразование в зарубежных странах. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – 238 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Канаде//Высшее образование в России. – 2002. - № 1. – С. 116-118.
- Федоров А.В. Медиаобразование во Франции//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2001. - № 3. – С. 46-47.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Учебное пособие для вузов. – Таганрог: Кучма, 2004. – 340 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность: мнения экспертов//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. – М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. – С.51-71.
- 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. Медиаобразование в США и Канаде//США и Канада: Экономика, политика, культура. – 2004. - № 9. – С.96-104.
- 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.

**9.7. Краткий список книг, брошюр и статей по проблемам медиаобразования, опубликованных западными авторами**

- Adams, D. and Hamm, M. (2001). *Literacy in a Multimedia Age*. Norwood, Massachusetts: Christopher-Gordon Publishers, 199 p.
- Alvarado, M., Boyd-Barrett, O. (Eds.) (1992). *Media Education. An Introduction*. London: BFI, The Open University, 450 p.
- Alvarado, M., Buscombe, E. and Collins, R. (Eds.) (1993). *The Screen Education Reader*. New York: Columbia University Press, 361 p.
- Baran, S. J. (2002). *Introduction to Mass Communication*. Boston-New York: McGraw Hill, 535 p.
- Bazalgette, C., Bevort, E. & Savino, J. (1992). *L'Education aux medias dans le monde: Nouvelles orientations*. Paris - London: BFI, CLEMI, UNESCO, 120 p.
- Blanchard, R.O., Christ, W.G. (1993). *Media Education and the Liberal Arts*. Hillsdale, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc., Publishers, 187 p.
- Branston, G. and Stafford, R. (1999). *The Media Student's Book*. London and New York: Routledge, 468 p.
- Brown, J.A. (1991). *Television "Critical viewing Skills" Education: Major Media Literacy Projects in the United States and Selected Countries*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associated, Publishers, 371 p.
- Brunner, C. and Tally, W. (1999). *The New Media Literacy Handbook*. New York: Anchor Books, 229 p.
- Buckingham, D. (2000). *The Making of Citizens*. London – New York: Routledge, 235 p.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.
- Buckingham, D. (Ed.) (1990). *Watching Media Learning. Making Sense of Media Education*. London – New York – Philadelphia: The Falmer Press, 234 p.
- Burton, G. (1997). *More Than Meets the Eye. An Introduction to Media Studies*. London – New York: Arnold, 240 p.
- Christ, W.G. (Ed.) (1997). *Media Education Assessment Handbook*. Mahwan, New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, 364 p.
- Considine, D.M. and Haley, G.E. (1999). *Visual Messages*. Englewood, Colorado: Teachers Ideas Press, 371 p.
- Costanzo, W.V. (1992). *Reading the Movie*. Urbana, Illinois: National council of Teachers of English, 201 p.
- Craggs, C.E. (1992). *Media Education in the Primary School*. London – New York: Routledge, 185 p.
- DeGaetano, G. & Bander, K. (1996). *Screen Smart. Family Guide to Media Literacy*. Boston-New York: Houghton Mifflin Company, 206 p.
- Dickson, T. *Mass Media Education in Transition*. Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc., Publishers, 283 p.
- Duncan, B. (Ed.) (1989). *Media Literacy Resource Guide*. Toronto: Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, the Queen's Printer, 232 p.
- Feilitzen, S. von, Carlsson, U. (Eds.) (1999). *Children and Media. Image .Education. Participation*. Geteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom, 483 p.
- Fourie, P.J. (ed.) (2001). *Media Studies*. Vol.1. Lansdowne: Juta Education, 638 p.
- Fourie, P.J. (ed.) (2001). *Media Studies*. Vol.2. Lansdowne: Juta Education, 588 p.
- Fransecky, R. and Debes, J.L. (1972). *Visual Literacy: a Way to Learn – a Way to Teach*. Washington D.C.: Association for Educational Communications and Technology, 33 p.
- Freinet C. (1963). *Les techniques audiovisuelles*. Cannes. : Bibliothèque de l'école moderne, 144 p.
- French, D., Richards, M. (Eds.) (1994). *Media Education Across Europe*. London – New York: Routledge, 217 p.

- Golden, J. (2001). *Reading in the Dark. Using film as a Tool in the English Classroom*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English, 175 p.
- Gonnet, J. (2001). *Education aux medias: Les controverses fécondes*. Paris: CNDP, Hachette, 144 p.
- Gonnet, J. (Dir.) (2001) *Education à l'information: une apprentissage fondamentale*. Paris: CLEMI, 24 p.
- Goodman, S. (2003). *Teaching Youth Media*. New York and London: Teacher College Press, 129 p.
- Goodwyn, A. (1992). *English Teaching and Media Education*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press, 128 p.
- Gripsrud, J. (1999). *Understanding Media Culture*. London – New York: Arnold & Oxford University Press Inc., 330 p.
- Hart, A. (1991). *Understanding Media: a Practical Guide*. London: Routledge, 268 p.
- Hart, A. (Ed.) (1998). *Teaching the Media. International Perspectives*. Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, 208 p.
- Houk, A. and Bogart, C. (1974). *Media Literacy: Thinking About*. Pflaum/Standard, 116 p.
- Johnson, L.L. (2001). *Media Education and Change*. New York – Washington: Peter Lang Publishing, 182 p.
- Krucsay, S. (Ed.) (1999). *Educating for the Media and the Digital Age*. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education and UNESCO, 1999, 276 p.
- Kubey, R. (Ed.) (1997). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.), 484 p.
- Limburg, V.E. (1988). *Mass Media Literacy*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company, 486 p.
- Lloyd-Kolkin, D. and Tyner, K. (1991). *Media & You*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 171 p.
- Lusted, D. (ed.) (1991). *The Media Studies Book*. London – New York: Routledge, 234 p.
- Marris, P. and Thornham, S. (Eds.) (2000). *Media Studies. A Reader*. New York: New York University Press, 869 p.
- Martineau, M. (Ed.) (1988). *L'enseignement du cinema et de l'audiovisuel*. Paris: CinemAction, 299 p.
- Martineau, M. (Ed.) (1991). *L'enseignement du cinema et de l'audiovisuel dans l'Europe des douze*. Paris: CinemAction, 433 p.
- Massey, K.B. (1999). *Readings in Mass Communication. Media Literacy and Culture*. Mountain View, CA – London – Toronto: Mayfield Publishing Company, 295 p.
- Masterman, L. & Mariet, F. (1994). *L'Education aux medias dans l'Europe des années 90*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 180 p.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group, 341 p.
- McLaren, P., Hammer, R., Sholle, D., Reilly, S. (1995). *Rethinking Media Literacy. A Critical Pedagogy of Representation*. New York: Peter Lang, 259 p.
- McLuhan, M, Hutchon, K. And McLuhan, E. (1977). *City as Classroom : Understanding Language and Media*. Richmond Hill, Ontario : Irwin Publishing.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media*. New York : McCraw-Hill.
- Media Studies in Education* (1977). Paris: UNESCO, 94 pp.
- Phillips, P. (2000). *Understanding Film Texts*. London: British Film Institute Publishing, 158 p.
- Potter, W.J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.
- Pungente, J.J. and O'Malley, M. (1999). *More Than Meets the Eye: Watching Television Watching Us*. Toronto: McClelland & Stewart Inc., 255 p.
- Quin, R. and McMahon, B. (1999). Theory and Practice of Media Education. In: *Educating for the Media and the Digital Age*. Vienna: Federal Ministry of Education, UNESCO, pp.31-35.
- Rosen, E.Y., Quesada, A.P., Summers, S.L. (1998). *Changing the World Through Media Education*. Golden, Colorado: Fulerum Publishing, 194 p.
- Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.

- Semali, L.M., Watts Pailliotet, A. (Eds.) (1999). *Intermediality. The Teachers' Handbook of Critical Media Literacy*. Boulder, Colorado: Westview Press, 238 p.
- Sholle, D. and Denski, S. (1994). *Media Education and the (Re)Production of Culture*. Westport, Connecticut & London: Bergin & Garvey, 185 p.
- Silverblatt, A and Enright Eliceiri, E.M. (1997). *Dictionary of Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Greenwood Press, 234 p.
- Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Prager, 449 p.
- Silverblatt, A., Ferry, J., Finan, B. (1999). *Approaches to Media Literacy*. Armonk, New York – London: M.E.Sharpe, 281 p.
- Stevenson, N. (2002). *Understanding Media Cultures. Social Theory and Mass Communication*. London - Thousand Oaks – New Delhi: Sage Publications, 255 p.
- Taylor, L. and Willis, A. (1999). *Media Studies*. Oxford: Blackwell Publishers, 262 p.
- Tyner, K. (1998). *Literacy in a Digital World*. Mahwah, NJ – London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 291 p.
- Worsnop, C. (1996). *Assessing Media Work*. Mississauga: Wright Communication.
- Worsnop, C. (1999). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Mississauga: Wright Communication.



**9.8. Адреса основных интернетных медиаобразовательных сайтов в  
Западных странах**  
***Addresses of Internet Sites of Associations & Organizations for Media Education  
& Media Literacy in the Western Countries***

**International**

Childnet International:

<http://www.childnet-int.org>

Council of Europe / Conseil de l'Europe. Media Division / Division Media. Internet Literacy.

<http://www.humanrights.coe.int/media>

European Association for Audiovisuel Media Education:

<http://www.datanet.be/aeema/>

<http://datanet.be/aeema>

<http://ibase330.eunet.be/aeema/aeema/htm>

European Children's Television Center (E.C.T.C.):

<http://www.ectc.com.gr>

European Children's Film Association

<http://www.ecfaweb.org>

European Program in Media, Communication and Cultural Studies

<http://www.mediastudieseurope.net>

International Center of Films for Children and Youth (CIFEJ):

<http://www.odyssee.net/~cifej>

<http://www.cifej.com>

International Association for Media and Communication Research (IAMCR):

<http://www.humfak.auc.dk/iamr>

International Council for Educational Media/Conseil International des Medias Educatifs (ICEM-CIME):

<http://www.icem-cime.org>

International Research Forum on Children and Media (IRFCAM):

<http://www.aba.gov.au/what/research/ifrcam.htm>

Newspaper in Education (NIE):

<http://www.fiej.org/nie>

OCIC – International Catholic Organization for Cinema for Cinema and Audiovisual

<http://www.ocic.org>

SIGNIS: World Catholic Association for Communication

L'Association catholique mondiale por la communication

<http://www.signis.net>

UNDA – International Catholic Association for Media:

<http://catholic.org/orgs/unda-int>

<http://www.unda.org>

The UNESCO International Clearinghouse on Children, Youth and Media:

<http://www.nordicom.gu.se>

World Council on Media Education (WCME):

<http://www.uned.es/convoca/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 fur Medienkompetenz

<http://www.afmk.at>

Medienpadagogik

<http://www.mediamanual.at>

### **Belgique**

Conseil de l'Education aux Medias (CEM):

<http://educaumedia.comu.ucl.ac.be/com/cem.html>

### **Canada**

Association for Media Literacy:

<http://interact.uoregon.edu/MediaLit/>

Barry Duncan: Barry's Bulletin from the Media Awareness Net work:

<http://www.media-awareness.ca/eng/med/class/multilib/>

Canadian Association for Media Education (CAME):

<http://www.mediastudies.com>

Canadian Association of Media Education Organizations (CAMEO):

<http://interact.uoregon.edu/MediaLit/CAMEO/index.html>

Center for Youth and Media Studies (CYMS):

<http://www.fas.umontreal.ca/com/imagination/>

Christopher Worsnop:

<http://www.screen.com/net/eng/speakers/cw/worsnop.htm>

Group de Recherche sur les Jenes et les Medias (GRJM):

<http://www.fas.umontral.ca/com/imagination>

Jesuit Communication Project (JCP):

<http://interact.uoregon.edu/MediaLit/JCP/index.html>

Media Awareness Network:

<http://www.media-awareness.ca>

<http://www.reseau-media.ca>

Positive Entertainment Alternative for Children Everywhere (P.E.A.C.E.):

<http://www.club-optimiste.qc.ca/trop/trop.html>

**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>

MPFS:

<http://www.mpfs.de>

**New Zealand**

National Association of Media Education (NAME)

<http://www.pakuranga.school.nz/NAME>

**Norway**

National Association for Media Education (LMU):

<http://skolenettet.nls.no/dok/sn/fag/kunst/falleskunst/lag/medie/medie01.html>

**Spain**

Grupo Comunicar

<http://www.grupo-comunicar.com>

<http://www.comunicar.es.org>

**Sweden**

Film Education

<http://www.filmpedagogik.nu>

Media Education

<http://www.mediapedagogik.nu>

**Switzerland**

TECFA (Educational Technology Unit)

[http://tecfa.unige.ch/perso/resin/newsletter/TecfaNewsletter\\_oct.pdf](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>

## **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](http://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.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>



Федоров Александр Викторович,  
Новикова Анастасия Александровна

## Медиаобразование в вудущих странах Запада

Монография

Подписано к печати 1.05.2005. Объем 16,9 усл.п.л. Тираж 500. Заказ 261.

Отпечатано в типографии Ю.Д.Кучма. Таганрог. Солодухина, 87.