

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования
"ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ"

А.А. Левицкая, А.В. Федоров, Е.В. Мuryюкина, Л.Н. Селиверстова,
О.И. Горбаткова, К.А. Подлесный, Р.В. Сальный,
Н.А. Чумаколенко, К.А. Чельшев

Синтез медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов

Монография

Ростов-на-Дону
2016

УДК 378
ББК 74.480.26
Л42

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор Целых М.П.;
доктор искусствоведения, профессор Усенко Л.В.

Левицкая, А.А.

Л42 Синтез медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов : монография / А.А. Левицкая, А.В. Федоров, Е.В. Мурюкина и др.; под общ. ред. А.А. Левицкой ; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону : Издательство Южного федерального университета, 2016. – 574 с.
ISBN 978-5-9275-1977-4

Монография* посвящена синтезу медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов. Авторами рассматриваются вопросы теории, методики и практики синтеза медиаобразования и медиакритики в учебном процессе современного вуза.

Монография предназначена для преподавателей высшей школы, студентов, аспирантов, молодых исследователей, а также для круга читателей, которые интересуются проблемами медиаобразования и медиакритики.

Авторский коллектив:

А.А. Левицкая (отв.редактор, гл. 1–6, введение, заключение, приложения),
А.В. Федоров (гл. 1–6, приложения),
Е.В. Мурюкина (гл. 1, 5, 6),
Л.Н. Селиверстова (гл. 1),
О.И. Горбаткова (гл. 1, 4, 5),
К.А. Подлесный (гл. 1),
Р.В. Сальный (гл.1),
Н.А. Чумаколенко (гл. 1),
К.А. Чельшев (гл. 1, 5).

** Исследование, на основе которого написана данная монография, и издание выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект №14-18-00014) в Таганрогском институте управления и экономики. Название проекта: «Синтез медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов». Научный руководитель проекта – А.А. Левицкая.*

ISBN 978-5-9275-1977-4

УДК 378
ББК 74.480.26

©Южный федеральный университет, 2016
© Левицкая А.А., Федоров А.В.,
Мурюкина Е.В., Селиверстова Л.Н.,
Горбаткова О.И., Подлесный К.А.,
Сальный Р.В., Чумаколенко Н.А.,
Чельшев К.А., 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	4
Глава 1. Зарубежный и отечественный опыт взаимодействия медиаобразования и медиакритики	15
Глава 2. Модель, синтезирующая задачи медиаобразования и медиакритики для подготовки будущих педагогов.....	308
Глава 3. Показатели и способы оценивания эффективности внедрения модели, синтезирующей задачи медиаобразования и медиакритики.....	329
Глава 4. Анализ результатов начального констатирующего эксперимента по внедрению в учебный процесс модели, синтезирующей задачи медиаобразования и медиакритики ...	346
Глава 5. Синтез медиаобразования и медиакритики на занятиях в студенческой аудитории.....	367
Глава 6. Анализ результатов формирующего эксперимента по внедрению в учебный процесс модели, синтезирующей задачи медиаобразования и медиакритики	441
Заключение.....	462
Библиографический список.....	468
Приложения	497

Введение

А.А. Левицкая

В последнее время позиция сторонников практического медиаобразования, рассматривающих его как набор умений пользоваться современной медийной техникой исключительно в практических целях, находит все меньше поддержки. Не отрицая важности этой стороны обучения, современная «Большая российская энциклопедия» определяет медиаобразование 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, полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники, обретения медиаграмотности. ... Позитивным результатом медиаобразования следует считать медиакомпетентность личности – совокупность её мотивов, знаний, умений, способностей..., способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме» [Федоров, 2012, с.480].

И здесь одна из самых важных составляющих – обучение аудитории умениям анализа медиатекстов разных видов и жанров, где верным и эффективным помощником, на наш взгляд, становится *медиакритика* – область журналистики, творческо-познавательная деятельность, в ходе которой осуществляется критическое познание и оценка социально значимых, актуальных, творческих, профессионально-этических аспектов информационного производства в средствах массовой информации с акцентом на творческую сторону медийного содержания; это общение с аудиторией, в процессе которого на основе анализа, интерпретации и оценки медиатекстов, жанрово-стилевых форм их воплощения оказывается влияние на восприятие медийного содержания, на представления о материальном и духовном мире, формирующиеся в сознании аудитории [Короченский, 2003]. Эти задачи связаны с использованием медийной информации (разных видов, жанров и форм), ее анализом, определением экономических, политических, социальных и/или культурных интересов, связанных с ней.

Медиакритику можно разделить на академическую (связанную с публикацией научных исследований, связанных с осмыслением медиасферы, и рассчитанную в основном на специалистов в области медиалогии и преподавателей медийных вузов и факультетов), профессиональную (публикации в изданиях, рассчитанных на профессиональную аудиторию работников медийной сферы) и массовую (предназначенную для массовой аудитории) [Короченский, 2003].

Таким образом, именно медиакритики в *массовых изданиях*, как и деятели медиаобразования / медиапедагоги, стремятся к повышению уровня медиаграмотности самой *широкой аудитории*.

Медиакомпетентность личности многомерна и требует широкой перспективы, основанной на развитой структуре знания. Это не застывшая категория, теоретически увеличивать степень медиакомпетентности можно в течение всей человеческой жизни, воспринимая, интерпретируя и анализируя медийную информацию, а аудитория, находящаяся на более высоком уровне медиаграмотности, обладает более высоким уровнем понимания, управления и оценки медийного мира.

Однако на пути как медиаобразования, так и медиакритики возникает немало препятствий: сложность языка медиа; эмоциональный характер медийных воздействий, навязывающих образцы поведения в социуме; доверие публики к медиа. Кроме того, люди охотно признают влияние медиа на других, но отрицают воздействие медиа на себя.

Обращаясь к ситуации в России, к сожалению, нельзя не согласиться с тем, что «проблема подготовки подрастающего поколения к жизни в эпоху информационного «взрыва», информационных технологий, возрастания роли информации, как экономической категории, не актуализируется в контексте школьного образования, выпускник школы оказывается не готовым к интеграции в мировое информационное пространство» [Зазнобина, 1998], где манипуляционная составляющая занимает, увы, значительное место. Неготовность выпускника современной школы противостоять медийным манипулятивным воздействиям – во многом следствие низкой медиакомпетентности российских учителей.

Возникает *противоречие* между недостаточным уровнем исследований в области синтеза медиаобразования и медиакритики (в том числе и в процессе подготовки будущих педагогов) и актуальностью развития медиакомпетентности и аналитического мышления студентов педагогического профиля путем не только медиаактивности / медиадеятельности, т.е. создания, использования и распространения медийной информации (разных видов, жанров и форм), но и ее всестороннего анализа, определения экономических, политических, социальных и/или культурных интересов, которые с ней связаны (хотя, разумеется, процесс анализа медиатекстов – тоже разновидность деятельности).

В частности, здесь мы прослеживаем *проблемное противоречие* между журналисткой моделью медиаобразования [Дзялошинский, Пильгун, 2011; Жилавская, 2009 и др.], направленной на развитие медиаактивности аудитории в сфере практического создания и распространения аудиторией медиатекстов, моделью интегрированного медиаобразования [Зазнобина, 1998; Журин, 2012 и др.], где основная ставка делается на медиаобразовательную поддержку в изучении обязательных школьных дисциплин, и необ-

ходимостью выхода за эти утилитарные рамки путем создания более важной для *широкой аудитории* модели развития медиакомпетентности и аналитического мышления аудитории, построенной на синтезе медиаобразования и медиакритики.

Кроме того, на наш взгляд, имеется **противоречие** в теоретических и практических подходах сторонников «защитной теории» медиаобразования, призывающей оградить аудиторию от вредных медийных манипуляционных влияний, в том числе и путем воспитания подрастающего поколения на образцах «высокого искусства», и сторонников культурологической и социокультурной теорий медиаобразования, рассматривающих задачи медиаобразования в широком социальном, культурном и жанрово-тематическом спектре медиатекстов [Buckingham, 2003; Silverblatt, 2001; Шариков, 2005 и др.]. Успешному разрешению этого противоречия, по нашему мнению, может помочь синтез медиаобразования и медиакритики.

История медиакритики в России насчитывает уже три с лишним века. Понятно, что в начале своего пути (XVIII в.) на страницах газет и журналов существовала только литературная критика, однако уже с конца XIX в. спектр медиакритики расширился за счет анализа фото/кинематографической сферы, а в XX в. медиакритика включила в себя такие новые виды медиа, как радиовещание, звукозапись, телевидение и интернет. На всех этапах своего развития медиакритика (внутрикорпоративная, академическая, массовая) выполняла аналитическую, просветительскую, информационно-коммуникативную, регулятивную, коммерческую и иные функции во всем жанровом многообразии создаваемых ею медиатекстов.

С приходом массового распространения интернета число медиакритиков резко выросло за счет «самодеятельных» авторов, которым, чтобы выйти к аудитории теперь вовсе не обязательно обращаться в редакции традиционной прессы. Немало подобных «любителей», не имеющих никакой специальной подготовки, пришло в 1990-е – начале XXI в. и в редакции популярных газет. При этом, как показал проведенный Р.П. Бакановым контент-анализ публикаций, практически все эти люди стремятся, в первую очередь, критиковать телевидение, ановываясь на собственных впечатлениях и эмоциях, не утруждая себя аналитической, доказательной работой; они «поставили себе задачу самоувердиться, привлечь внимание аудитории к своим текстам негативными оценками. Возможно, поэтому подавляющее большинство их выступлений несет в себе отрицательную позицию «критиков» практически по любой стороне деятельности телевидения. Кроме того, в текстах нет попыток рассмотреть и проанализировать выявленные проблемы с разных сторон, понять причины и выяснить возможные последствия. Для этого медийному аналитику необходим исследовательский взгляд, умение не только искать, но и собирать, обобщать информацию» [Баканов, 2009].

Однако это, разумеется, не значит, что профессиональные медиакритики (Л.А. Аннинский, Р.П. Баканов, Ю.А. Богомолов, Д.Л. Быков, А.С. Варганов, Д.Б. Дондурей, В.С. Кичин, А.П. Короченский, И.Е. Петровская, А.С. Плахов, К.Э. Разлогов и др.) утратили свое влияние. У каждого из них есть своя целевая аудитория, излюбленная тематика, многие из них помимо работы в прессе находят время для ведения авторских интернет-сайтов, «живых журналов», форумов и пр. нововведений сетевого мира, позволяющего практически синхронно с опубликованием статьи получать отклики от аудитории.

На наш взгляд, именно профессиональная медиакритика способна позитивно влиять на медиакомпетентность массовой аудитории. Вот что по этому поводу (относительно телевидения) пишет И.Е. Петровская: «Нужно ли потакать низменным вкусам, или, напротив, противостоять им и улучшать вкусы и нравы аудитории? Большинство телевизионщиков полагают, что следует потакать, потому что такова аудитория, таковы люди, и средствами телевидения их не переделать. Но ужас заключается в том, что телевидение может сделать людей хуже, чем они есть на самом деле, снизить планку до такой степени, что человек уже будет не в состоянии отличить, что такое хорошо и что такое плохо» [Петровская, 2003, с.43 – 44].

Актуальность проблемы

Об актуальности синтеза медиаобразования и медиакритики свидетельствует принятая в 2008 г. «Резолюция Европейского парламента по медиаграмотности в информационном мире» («European Parliament resolution of 16 December 2008 on media literacy in a digital world»), в которой провозглашается обязательность медиаобразования. Там, в частности, утверждается, что «медиаобразование должно стать компонентом формального образования, доступным всем учащимся, оно должно стать неотъемлемой частью учебной программы на каждой ступени школьного обучения; необходимо включить в программу подготовки педагогических кадров обязательные модули по медиаобразованию для всех ступеней школьного образования, чтобы способствовать более интенсивному внедрению этого предмета; органы власти должны познакомить учителей всех специальностей и во всех типах школ с использованием аудиовизуальных средств обучения и с проблемами, касающимися медиаобразования» [European Parliament resolution..., 2008].

В «Московской декларации о медиа- и информационной грамотности», разработанной Межправительственным советом Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» (2012), подчеркивается необходимость включения медиа- и информационной грамотности в число приоритетных направлений национальной политики в области образования, культуры, информации, СМИ и др.; неизбежность педагогических реформ для развития медиа- и информационной грамотности; включения медиа- и информационной грамотности и систему оценки её уровня в учебные программы на всех уровнях

образования, в том числе образования на протяжении всей жизни, обучения на рабочем месте, подготовки и переподготовки преподавателей; поощрения межкультурного диалога и международного сотрудничества при развитии медиа- и информационной грамотности во всем мире [Московская декларация..., 2012]. Аналогичная декларация была принята и на состоявшемся в конце мая 2014 г. Первом Европейском форуме по медиаграмотности, состоявшемся в штаб-квартире ЮНЕСКО в Париже [The First European Media Literacy Forum, 2014].

Актуальность необходимости дальнейшего развития медиаобразования в России подтверждается на государственном уровне: 17 ноября 2008 года Правительство РФ утвердило «Концепцию долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г.». Согласно распоряжениям Правительства, федеральным органам исполнительной власти и исполнительным органам государственной власти субъектов Российской Федерации предписано руководствоваться положениями «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации» при разработке программных документов, планов и показателей своей деятельности, а органам исполнительной власти руководствоваться данными основными направлениями при разработке программных документов, планов и показателей своей деятельности. Среди приоритетных направлений в Концепции называется «расширение использования информационных и телекоммуникационных технологий для развития новых форм и методов обучения, в том числе дистанционного образования и *медиаобразования*» [Концепция..., 2008].

Медиаобразование и медиакомпетентность: поле для дискуссий

В 2005 г. К.Э. Разлогов опубликовал намеренно полемически заостренную статью, где высказывал мысль о том, что медиаобразование личности развивается и должно развиваться стихийным образом [Разлогов, 2005, с. 68 – 75]. Эта статья послужила началом дискуссии на страницах журнала «Медиаобразование». Правда, позже К.Э. Разлогов пояснил, что хотя вопрос о всеобщем медиаобразовании остается для него открытым, «специальное медиаобразование, безусловно, необходимо. Необходимо и воспитание воспитателей – медиаобразование для педагогов ... и работа по расширению круга людей, всерьез интересующихся классическим и актуальным искусством» [Разлогов, 2006, с. 92].

На наш взгляд, в дискуссионном плане могут быть весьма полезными и проблемные вопросы, сформулированные А.П.Короченским:

1. «Не является ли идея формирования рационально-критической медиакультуры просветительской иллюзией, маскирующей невозможность реализовать в данном социоэкономическом и культурном контексте провозглашаемые гуманистические концепции подготовки граждан к условиям жизни и деятельности в информационную эпоху? Возможно ли широкое

распространение рационально-критической коммуникационной культуры в социальной среде, где действуют мощные тенденции, работающие на снижение уровня критического сознания реципиентов медийной информации? Имеет ли в этих условиях шансы на успех попытка локального социального проектирования, каковым является проект формирования медиапросвещенной аудитории?

2. В жизни и деятельности – как отдельных индивидуумов, так и человеческих сообществ – инстинкты, бессознательные импульсы и эмоции играют весьма значительную роль. Эффективное применение современными средствами массовой информации разнообразных технологий воздействия на область коллективного бессознательного, подавляющее рациональную реакцию людей, служит наглядным тому подтверждением. В связи с этим закономерен вопрос: не является ли идеал рационально-критической коммуникационной культуры фантомом, чисто умозрительной целью, недостижимой в силу имманентных характеристик человеческой личности и людских сообществ?

3. Не является ли критическая автономия личности в общении с масс-медиа мифом, маскирующим невозможность в данном социально-политическом контексте реальной эмансипации и самоэмансипации граждан от медийного манипулятивного воздействия и иных пагубных влияний со стороны СМИ?» [Короченский, 2005, с.41 – 42].

Думается, А.П. Короченский верно обозначил опасности, стоящие на пути развития как медиаобразования, так и медиакритики. Но, на наш взгляд, если на все эти вопросы ответить «да», то от медиаобразования и медиакритики, наверное, надо будет отказаться вообще, смирившись с тем, что препятствий для этого процесса слишком много, а их напор непреодолимо силен и агрессивен. Но... разве человеческие инстинкты не противятся любому образованию вообще? И разве манипулятивные тенденции в современном социуме касаются только медиакультуры?

Бесспорно, стопроцентная медиакомпетентность человечества столь же иллюзорна, как и стопроцентное равенство людей в любых сферах жизни, в том числе и в области образования и культуры. Однако если у нас есть желание, способности и возможности развить медиакомпетентность и аналитическое мышление не миллионов, а только тысяч, сотен или даже десятков людей, это уже достойная цель, ради достижения которой стоит потрудиться.

Расширение понятия «медиаобразование»

А.П. Короченский [Короченский, 2003, с.163] предлагает расширить понятие медиаобразования, как долговременной общественно-просветительской деятельности, направленной не только на школьников и студентов, но и на взрослую аудиторию. Тогда можно будет говорить о непрерывном развитии в обществе культуры адекватного восприятия медийных сообщений (статей, радио/телепередач, фильмов, интернет сайтов и т.д.) и само-

стоятельной оценки работы средств массовой информации с учетом демократических и гуманных идеалов и ценностей.

Теория медиаобразования как развития критического мышления (*critical thinking approach in media education*), наиболее полно разработанная Л. Мастерманом [Masterman, 1985; 1997 и др.], в последние десятилетия обрела не только сторонников, но и оппонентов, хотя проведенный нами экспертный опрос специалистов в области медиаобразования из разных стран показал, что большинство из них (84%) полагает, что важнейшая цель медиаобразования – развитие способности к критическому мышлению/ критической автономии личности, к восприятию, оценке, пониманию, анализу медиатекстов [Fedorov, 2003].

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, 1985, p.19].

Вместе с тем, очевидно, что формирование рационально-критической коммуникационной культуры аудитории на основе развития самостоятельного критического мышления наталкивается на ряд существенных помех. Несмотря на нехватку центров медиаобразования и методологические проблемы в этой области педагогики, существуют и другие трудности. Масс-медиа все более совершенствуются в манипулировании сознанием и поведением аудитории в политических, социальных и коммерческих целях; в своем большинстве граждане демонстрируют интеллектуальную пассивность и эмоциональный инфантилизм, – эти явления наблюдаются и в России, и других странах, даже в тех, где медиаобразование уже является обязательным компонентом образовательных программ различного уровня и направлений подготовки.

В самом деле, современные масс-медиа нацелены, прежде всего, на коммерческую рентабельность (почти) любым путем. Так что вполне естественно, что по большому счету медиаиндустрия не заинтересована в том, чтобы аудитория развивала аналитическое мышление по отношению к проблемам функционирования средств массовой информации в социуме и к медиатекстам любых видов и жанров. Одиноким островом не ориентированных на прибыльную рекламу российских медийных агентств (типа телевизионного канала «Культура» или одноименной газеты) неизбежно тонут в потоке рыночного мейнстрима.

С другой стороны, как точно отмечает А.П.Короченский, существует и другая опасность для развития медиакомпетентности личности: «постмодернистский скепсис в отношении к разуму и познавательным способностям человека (и, соответственно, к возможностям его просвещения и совершен-

ствования); интеллектуальный и моральный релятивизм, рождающий пренебрежительно-ироническое отношение к основополагающим гуманистическим ценностям, идеалам демократии и социальной справедливости. На этом фоне в определенных общественных кругах, не исключая и среду медийных профессионалов, наблюдаются признаки негативного отношения к идее широкого распространения рационально-критической коммуникационной культуры – в диапазоне от принципиального отрицания её осуществимости в современных условиях [см., например: Разлогов, 2005, с. 68–75] до открытой враждебности, агрессивного неприятия духа просветительства и гражданственности, свойственного этой интеллектуальной инициативе» [Короченский, 2005, с. 39–40]. Эта верно подмеченная тенденция осознается и на Западе [см., например: McMahon, 2003].

Потенциал альянса медиаобразования и медиакритики

К сожалению, огромное значение средств массовой коммуникации в жизни нынешнего российского общества парадоксальным образом сочетается с недостаточной развитостью отечественной медиакритики, тогда как она (рассматриваемая как особая область журналистики), призвана анализировать актуальные творческие, профессионально-этические, правовые, экономические и технологические аспекты информационного производства в СМИ и тем самым повышать уровень медиакомпетентности и аналитического мышления широкой аудитории разного возраста. В России немало талантливых медиакритиков-практиков, однако далеко не все они способны на весомые теоретические обобщения.

В принципе ясно, почему развитие (независимой) медиакритики и медиаобразования не получало официальной поддержки в советские времена. Власть была заинтересована в том, чтобы массовая аудитория (как взрослая, так и школьно-студенческая) как можно меньше задумывалась по поводу целей и задач создания того или иного (особенно «государственно значимого») медиатекста. Преобладание некомпетентной в медиасфере публики всегда открывало широкий простор для манипуляций в прессе, на радио и ТВ.

Сегодня положение медиакритики и медиаобразования в России существенно изменилось. «Медиакритика, – пишет А.П. Короченский, – изучает и оценивает не только творчество создателей медийных произведений и содержание СМИ, но также «движущийся» комплекс многообразных взаимоотношений печатной и электронной прессы с аудиторией и обществом в целом. Это позволяет определить предмет медиакритики как *актуальное многоаспектное социальное функционирование средств массовой информации*» [Короченский, 2003, с. 32].

Исходя из этого определения, А.П. Короченский четко выделяет базовые функции медиакритики (информационно-коммуникативную, познавательную, коррекционную, социально-организаторскую, просветительскую, коммерческую) и формулирует основные задачи медиакритики: познание

информационного производства; изучение и изменение общественного восприятия медийного содержания и представлений о внешнем мире, складывающихся в сознании аудитории СМИ; оказание влияния на отношение публики к медиа, формирование определенной общественной культуры изучения и оценки деятельности масс-медиа, развитие духовного мира аудитории; содействие развитию и совершенствованию творческо-профессиональной культуры создателей медиатекстов; социальной среды функционирования средств массовой информации и т.д. [Короченский, 2003, с.32].

Последнее, на наш взгляд, приобретает особую значимость в связи с тем, что российская аудитория все с меньшим доверием относится к средствам массовой информации. Если в середине 1990-х сообщения масс-медиа были весьма авторитетными для 70 % россиян [Вартанова, 2002, с. 23], то к 2012 г. доверие публики к наиболее популярному СМК (телевидению) снизилось до 57 % [РИА Новости, 2013].

Полагаем, причиной такого снижения уровня доверия стало не только обилие низкопробных телепередач, но и – в какой-то степени – влияние медиакритики на читателя/слушателя/зрителя, которая, благодаря интернету, становится более доступной для населения, все больше осознающего манипулятивный характер многих медиатекстов.

На основе анализа многочисленных источников А.П. Короченский систематизирует наиболее распространенные манипулятивные элементы современных СМИ: схематизм, упрощение; тождество логического и алогического; деформированность отражения; отсутствие четко выраженных критериев различения поверхностных и глубинных взаимосвязей; ссылки на традицию, авторитет, прецедент, нормативность, божественную волю; синкретизм эстетико-образных, этико-регулятивных и собственно познавательных элементов мифа; воспроизведение многосложной картины мира через мифические бинарные оппозиции («добро-зло», «свой-чужой»); претензия на единственно верное внеисторическое объяснение явлений действительности и на абсолютную правильность практических действий, вытекающих из этого объяснения; оценочно-ориентирующий характер медиатекстов; преднамеренность создания и др. [Короченский, 2003, с.83-84].

Так что сегодня медиакритика обладает значительным потенциалом в плане поддержки усилий образовательных и просветительских институтов в развитии медиакультуры аудитории. Стоит подчеркнуть, что у медиакритики и медиаобразования немало общего, ведь одна из важнейших задач медиаобразования как раз и заключается в том, чтобы научить аудиторию не только анализировать медиатексты любых видов и типов, но и понимать механизмы их создания и функционирования в социуме.

Более того, британские медиапедагоги [Бэзэлгэт, 1995 и др.] среди шести ключевых понятий медиаобразования выделяют как раз «агентство» (имеется в виду всестороннее изучение, анализ того, как работает структура,

создающая медийные сообщения, с какими целями она создает тот или иной медиатекст и т.д.), «язык медиа» (здесь предусматривается изучение особенностей языка медиатекста), «репрезентация» (понимание того, как то или иное «агентство» представляет реальность в медиатексте) и «аудитория медиа» (тут предусматривается анализ типологии восприятия аудитории, ее степени подверженности воздействиям со стороны «агентства» и т.д.). Собственно, те же ключевые понятия медиа анализирует и медиакритика, обращаясь при этом как к профессиональной, так и к самой широкой аудитории. Вот почему так важна прочная связь между медиакритикой и медиапедагогикой.

Отмечая, что в англоязычной литературе термин *media criticism* применяется как для обозначения научного анализа деятельности масс-медиа в академических трудах, так и для «оперативного анализа» актуальных проблем функционирования СМИ [McQuail, 2010; Masterman, 1997], мы сконцентрируем внимание именно на этом варианте медиакритики.

Мы согласны с А.П. Короченским: нужен тщательный психологический, культурологический и социологический анализ медиатекстов развлекательной массовой культуры на предмет выявления встроенных в их содержание социально вредных идей, культурных и поведенческих стереотипов. В самом деле, телешоу, подобные «Дом-2», «закрепляют в массовом сознании представления о принципиальной невозможности совершенствования якобы низменной человеческой природы, о сводимости мотиваций всех поступков людей к воздействию простейших инстинктов, о нравственной допустимости и социальной легитимности применения аморальных методов (клеветы, травли, закулисных сговоров) для подавления и устранения людей, оказавшихся препятствием на пути к успеху» [Короченский, 2003, с. 83–84].

Рассматривая медиаобразование как долговременную общественно-просветительскую работу, направленную не только на школьников и студентов, но и на взрослую аудиторию, можно говорить о непрерывном развитии в обществе культуры адекватного восприятия медийных сообщений (статей, радио/телепередач, фильмов, интернетных сайтов и т.д.) и самостоятельной оценки феномена медиа с учетом демократических и гуманных идеалов и ценностей.

Целесообразным представляется расширение участия академических кругов, специалистов в различных областях (педагогов, социологов, психологов, культурологов, журналистов, медиакритиков), учреждений культуры и образования, общественных организаций и фондов с целью развития медиакомпетентности граждан, в создании организационных структур, способных реализовывать широкий спектр задач медиаобразования.

Анализ медиатекстов – основа синтеза медиаобразования и медиакритики

За последние годы в этой области уже многое исследовано, разработано, внедрено в практику. К примеру, процесс развития медиакомпетентности аудитории предусматривает активное использование методов анализа медиатекстов и функционирования медиа в социуме. Среди этих методов можно выделить следующие [Есо, 1976; Пропп, 1998; Федоров, 2007, 2012 и др.]: *автобиографический (личностный) анализ; анализ стереотипов; анализ культурной мифологии; анализ персонажей; герменевтический анализ культурного контекста; идентификационный анализ; идеологический и философский анализ; иконографический анализ; контент-анализ; культивационный анализ; семиотический анализ; структурный анализ; сюжетный/новостовательный анализ; эстетический анализ; этический анализ.*

Все эти методы, так или иначе, включают анализ таких ключевых понятий медиаобразования, как «медийные агентства» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «язык медиа» (media language), «медийные технологии» (media technologies), «медийные репрезентации» (media representations), «медийные аудитории» (media audiences) [Бэзэлгэт, 1995] и др.

Разумеется, изучение этих понятий происходит в комплексном, междисциплинарном, интегрированном виде, погруженном в социокультурный контекст, подтверждая тем самым, что медиаобразование это «процесс формирования у человека культуры медиатизированной социальной коммуникации» [Шариков, 2005, с. 78–79].

Опираясь на вышеизложенное, можно сделать вывод, что у медиакритики и медиаобразования много общего. К примеру, медиаобразование и медиакритика придают большое значение развитию аналитического мышления аудитории. Одна из важнейших задач медиаобразования как раз и заключается в том, чтобы научить аудиторию не только анализировать медиатексты любых видов и типов, но и понимать механизмы их создания и функционирования в социуме. Собственно, тем же занимается и медиакритика, обращаясь при этом как к профессиональной, так и к самой широкой аудитории. Вот почему, на наш взгляд, так важен синтез медиакритики и медиапедагогики. Вот почему так важны дискуссии о роли и функциях медиа в обществе и анализ медиатекстов разных видов и жанров в учебных аудиториях школ и вузов.

Глава 1. Зарубежный и отечественный опыт взаимодействия медиаобразования и медиакритики

1.1. Медиаобразование и медиакритика: новый поворот?

А.В. Федоров

Роль медиа в жизни людей всего мира постоянно растет. Набирает силу глобализация мгновенной, мобильной и гибкой коммуникации, идет резкое снижение стоимости и времени, необходимого для хранения, обработки и передачи информации, медийная конвергенция [Pérez Tornero, Varis, 2010, p.9 – 10]. Социологические опросы 2010 г. показали, что «люди в возрасте от 8 до 18 лет тратят за сутки в среднем 7 часов 38 минут на использование медиа, а это на час больше, чем еще пять лет назад. На самом деле, сегодняшние молодые люди проводят больше времени с мобильным телефоном, в Интернете, с ТВ, кино и видеоиграми, чем в школе или со своими родителями» [Graber, 2010].

Но, увы, как доказывают исследования, уровень медиаграмотности населения неадекватен современному информационно насыщенному миру. Таким образом, тема медиаобразования населения планеты год от года становится все актуальнее, так как развитие медиакомпетентности граждан, с одной стороны – это своего рода «вызов неолиберальной модели гражданина-потребителя, которая царит в медиа» [Ferguson, 2011, p.143], а с другой – действенное средство против медийных манипуляций и информационных войн.

В связи с этим Ж.-М. Перес Торнеро и Т. Варис отмечают следующие мировые тенденции в области медиаобразования:

- постепенное включение медиаобразования в школьные учебные программы;
- поощрение неформальных медиаобразовательных мероприятий в школах, культурных и молодежных центрах;
- большее внимание к медиаобразованию детей в семье;
- растущее беспокойство со стороны политических лидеров и законодателей в отношении вопросов защиты несовершеннолетних от вредных медийных воздействий и предотвращения рисков в использовании средств массовой информации;
- вовлечение неправительственных организаций и ассоциаций, связанных с детьми, в медиаобразовательный процесс;
- рост вовлечения в медиаобразование медийной индустрии;
- тенденции к созданию процесса медиаобразования в течение всей жизни человека;

- тенденции к поощрению повышения уровней медиакомпетентности граждан, к политическому консенсусу вокруг идеи того, что стабильной общественной сфере нужны медиакомпетентные граждане;

- популяризация идеи о том, что в глобализованном мире успех межкультурной коммуникации и образования во многом зависит от медиаобразования и медиаграмотности [Pérez Tornero, Varis, 2010, p. 53].

По тем же причинам растет и роль медиакритики, которая во многих странах оказывает серьезное влияние на процесс медийного потребления. Например, исследования американских ученых обнаружили, что как положительные, так и менее оценочные, но информативные рецензии медиакритиков, реально повышающие интерес аудитории к конкретным фильмам, выходящим в текущий прокат, и, наоборот, отрицательные отзывы в СМИ оказывают негативное влияние на кассовый успех кинолента, при этом один из каждых трех зрителей говорит, что выбирает фильмы, следуя благоприятным отзывам критики [Wyatt and Badger, 1990, p. 359, 367; Basuroy, Chatterjee, Ravid, 2003, p.103; Ravid, Wald, Basuroy, 2006, p. 216].

Более того, принимая это во внимание, «киностудии часто стратегически управляют процессом проката, цитируя положительные отзывы критиков в своей рекламе и задерживая премьерные показы, если им предшествовали плохие отзывы. Стремление к хорошим отзывам может пойти еще дальше, побуждая студии заниматься обманной практикой. Так студия *Sony Pictures Entertainment* изобрела виртуального критика Дэвида Мэннинга, чтобы "накачать" несколько фильмов положительными рецензиями [Basuroy, Chatterjee, Ravid, 2003, p.103].

Долгое время профессиональные медиакритики, журналисты имели тотальную монополию на выражение (а порой и навязывание) своих (или транслируемых через них сильными мира сего) мнений. Однако с приходом интернета ситуация начала резко меняться. Многие независимые блогеры – как новые медиакритики – бросили вызов традиционной журналистике, все чаще обращая внимание на ее структурные и системные проблемы:

- политическую и экономическую зависимость (включая обслуживание элитных групп населения), приверженность мейнстримным версиям видения политики, приоритетов и перспектив;

- слабую оперативность, неточность, а порой и ненадежность информации;

- умалчивание, ложь в подаче информации, искажение или исключение из основных медийных сообщений некоторых социальных движений и групп;

- отсутствие журналистской взаимокритики [Vos, Craft and Ashley, 2012, p. 860-861; Clark, 2013, p. 888].

При этом, конечно же, и медиатексты самих блогеров часто далеки от идеала и могут страдать многими из этих недостатков, включая конфор-

мизм в политических и социокультурных взглядах, неточность, субъективизм и др.

Новая ситуация вынудила перестроиться и профессиональных медиакритиков: параллельно со своей журналистской деятельностью в традиционной прессе, они стали создавать свои собственные "живые журналы", странички в социальных сетях и пр. Естественно, на этих интернет-площадках медиакритики могут свободно размещать любые свои материалы.

Итак, в информационном и медийно насыщенном обществе критические способности граждан становятся все более важными, что нашло свое отражение в ряде инициатив, направленных на вовлечение широкой аудитории в создание, распространение и анализ медийного контента. В этом контексте, умения, связанные с пользовательскими навыками относительно медийной аппаратуры, необходимое, но недостаточное условие для развития медиакomпетентности, так как решающая роль здесь у гуманистической позиции, аналитической, критической рефлексии и практики [Kaun, 2014, p.1; Kellner and Share, 2007, p. 62-63; Kleiner, 2010; Pérez Tornero, Varis, 2010, p. 25-29].

Как справедливо отмечает Т. Миллер, в медийных исследованиях доминируют три темы: контроль над правом собственности, контент и аудитория. "В подходах к собственности и контролю есть различия между неолиберальной политикой ограниченного регулирования медиа государством для облегчения прихода на рынок новых конкурентов и марксистской критикой буржуазных СМИ, управляющих социально-политической повесткой дня. Подходы к содержанию делятся на герменевтические, анализирующие смысл отдельных текстов в связи с более широкими социальными проблемами, и контент-анализ. Подходы к аудитории различаются между социально-психологическими попытками корреляции аудиовизуального потребления и социального поведения и анализом влияния импортного медийного потока, угрожающего национальной и региональной автономии. Эти три компонента характерны для медиаисследований 1.0 и медиаисследований 2.0. Исследования 1.0 охватывают политическую экономию, медийные собственности и контроль, а не реакцию публики, тогда как для медиаисследований 2.0 характерен фокус на аудитории» [Miller, 2009, p. 5-6].

Таким образом, если пользоваться терминологией Т. Миллера, исследователи медиа, медиапедагоги и медиакритики, находящиеся на уровне 1.0, убеждены во всеисильности медийных агентств и по-прежнему считают, что те могут безраздельно манипулировать мнениями массовой аудитории (особенно – детской, юношеской). Медийные исследователи, медиапедагоги и медиакритики уровня 2.0 в большей степени концентрируются на содержании (популярных) медиатекстов, утверждая, что умная аудитория способна успешно противостоять медийным воздействиям, имеет собственные убеждения, серьезные аналитические умения, и, больше того, может найти путь к

измерению и контролю любых медийных влияний со стороны властей, интеллектуальной и буржуазной элиты.

В медийных исследованиях уровня 2.0 часто акцентируется внимание на таких позитивных явлениях медиасферы, как превращение медийных потребителей в медийных производителей. При этом наиболее радикальная часть исследователей медиа, медиапедагогов и медиакритиков «утверждает, что нерегулируемые, индивидуализированные мировые СМИ якобы поощряют едкую критику, вознаграждают интеллект и конкурентоспособность, связывают людей разных культур и позволяют миллиардам цветов цвести в постполитическом поле изобилия. Это своего рода неомарксистская мечта о всеобщей гармонии с утра до полуночи и вера в активную аудиторию достигают космических размеров, когда медийные исследования 2.0 утверждают, что СМИ не несут никакой ответственности, а ключ для медиалогии – в медийном потреблении суверенных пользователей» [Miller, 2009, p. 6].

На самом деле, практика глобализации показывает, что это, увы, всего лишь иллюзия: медиа (во всяком случае, наиболее влиятельные из них) по-прежнему находятся в рамках политических, экономических и социокультурных клише, они послушно регулируются «вышестоящими инстанциями», более того, им во многих случаях свойственна единообразная, некритическая подача информации. А вместо (медиа)единения людей разных культур на нашей планете все чаще проявляется жесткая конфронтация, когда одна за другой развязываются (информационные) войны (на национальной, политической, религиозной, социальной, социокультурной почве). Ключевые мировые события последнего десятилетия отчетливо доказывают, что никакого «постполитического поля» не существует, а *медийная активность аудитории сама по себе еще никакой не плюс, так она часто проявляется не только в позитивном, но и в негативном, порой, человеконенавистническом ключе.*

К сожалению, глобальная медийная коммуникация имеет как огромный положительный потенциал (зависящий от сознательности, аналитического мышления и гуманистической гражданской позиции любого индивида), так и риски оказаться жертвой настойчивой манипулятивной пропаганды, призывающей к конфликтам на межнациональной, религиозной и иной почве. Ведь не секрет, что даже самые «нейтральные» новости «не отражают реальные события; это конструкции, созданные медийными работниками, которые подвергаются воздействию многочисленных факторов и ограничений» [Potter, 2014, с.164].

К примеру, американский журналист и медиакритик П. Дж. О'Рурк в своей статье, признавая, что англоязычный российский телеканал *Russia Today (RT)* – на втором месте по просмотрам среди иностранных новостных каналов в США и иностранная телекомпания номер один в пяти крупных урбанистических американских агломерациях, а также первый в исто-

рии новостной телеканал, набравший 1 миллиард просмотров на *YouTube*, намеренно вводит в заблуждение своих читателей, утверждая, что у канала *RT* скучные и ангажированные новости, ужасные декорации, а ведущие говорят с акцентом и плохо выглядят [O'Rourke, 2014]. Для читателей *The Daily Beast*, никогда не смотревших *RT*, манипулятивные аргументы О'Рурка, возможно, выглядят убедительно. Но тем, кто смотрел этот канал хотя бы раз, отлично известно, что:

– ведущие на *RT* большей частью *native speakers* – англоязычные профессионалы, говорящие на этом языке, быть может, несколько не хуже самого О'Рурка (не говоря уже о том, что одну из программ на *RT* ведет знаменитый американский ведущий Ларри Кинг);

– ярлыки «скука», «убогий вид ведущих и декораций», «ангажированность» весьма субъективны и относительно: программы крупнейших американских новостных телеканалов *CNN*, *Fox News* или *MSNBC* многим могут показаться куда скучнее и ангажированнее *RT*, а мнения, высказываемые в программах этих каналов, во многих случаях ни на йоту не отклоняются от точки зрения госдепартамента США. Комментарии О'Рурка относительно внешнего вида ведущих многие бы просто сочли оскорбительными выпадами. Но главное, что в своей резко критической по отношению к России и каналу *Russia Today* статье П. Дж. О'Рурк так и не смог ответить на главный вопрос: если этот новостной канал так плох, то почему он настолько популярен среди американских зрителей? А ведь ответ, скорее всего, прост: *RT* – единственный телеканал, который знакомит западную англоговорящую аудиторию с альтернативными точками зрения (часто не совпадающими с мнениями властей США) на главные мировые события и делает это напористо, динамично и зрелищно.

Демократизация, критичность, уважение культурного разнообразия, защита равенства, интернационализация – все это, конечно, хорошо, но мы согласны с Т. Миллером в том, что «медийные исследования 3.0 должны включать широкий этнографический, политико-экономический и эстетический анализ, глобальным и локальным образом устанавливать связи между ключевыми областями культурной продукции по всему миру – между доминирующими нациями и диаспорами, маргинальными общинами регионов» [Miller, 2009, p. 6]. Вбирая в себя повестку дня общественных и интеллектуальных движений, методы экономики, политики, коммуникаций, гуманитарных и естественных наук, искусства, медиаисследования уровня 3.0 должны учитывать религиозные, национальные, классовые, расовые, гендерные, сексуальные проблемы в повседневной жизни людей разных стран и народов. В целом речь идет о том, чтобы «охватить исторически и культурно обусловленные отношения между тремя процессами: символическое и материальное представление знаний, культуры и ценностей; диффузия в толковании навыков и способностей дифференцированного населения; ин-

ституциональное, государственное управление» [Livingstone, 2004, p. 3]. И, по нашему мнению, альянс медиаобразования и медиакритики может развивать медиакомпетентность населения как социальный процесс – с его «широтой и глубиной, полиморфностью, мультивалентностью и полисемиотичностью, что требует умений анализировать различные точки зрения, интерпретации, сложные изображения, смыслы медиакультуры, которая помимо гуманистических и демократических идей может продвигать негативные идеи, дезинформацию, сомнительные идеологию и ценности» [Kellner and Share, 2007, p. 63-64].

Этому, думается, помогут четко поставленные (исследователем, медиапедагогом или медиакритиком) такие ключевые вопросы, как: Кто создал это сообщение? Кто заплатил за него? С какой целью этот медиатекст создан и размещен в СМИ? Что в подтексте сообщения? Какова целевая аудитория этого медиатекста (возраст, этническая принадлежность, класс, профессия, интересы и т.д.)? Какие методы/технологии используют медиа, чтобы привлечь внимание аудитории? Каковы «инструменты убеждения» данного медиатекста? Какие используются слова, изображения, звуки и т.д.? Как разные люди по-своему будут воспринимать этот медиатекст? Чья точка зрения, взгляды не представлены в данном сообщении?

В современной России можно выделить по крайней мере пять сфер медиа: 1) сферу официальных медиа, которая транслирует идеологию власти (контролируемые государством телеканалы, радиоканалы, газеты, новостные интернет-сайты, блоги политиков); 2) сферу основных коммерческих медиа, в значительной степени лояльную к власти, сообщения которые могут содержать критику (например, ведущая желтая пресса и новостные сайты, контролируемые крупными бизнесменами); 3) сферу либерально-демократических медиа (оппозиционные теле/радиоканалы, интернет, новостные сайты и блоги политических активистов); и две сферы – 4) коммунистических и 5) националистических медиа, состоящих из небольших кластеров онлайн-новостных сайтов, газет и блогов [Тоерфл, 2014]. Следовательно, задачей медиаисследователей, медиапедагогов и медиакритиков может быть всесторонний анализ как медийной ситуации в целом, так и конкретных медиатекстов, создаваемых и распространяемых в этих разнородных сферах.

Итак, можно выделить необходимые действия, направленные на расширение и углубление процесса синтеза медиаобразования и медиакритики:

- создание концептуальной основы для развития медиакомпетентности, на базе этого введение нового образовательного стандарта: учебные планы (в том числе и подготовки педагогов) должны включать как элементы медиаобразования, так и медиакритики;

- рассмотрение медиаграмотности / медиакомпетентности в качестве ключевого элемента в понятии гражданина глобализованного мира, «важной части политики, общественной сферы» [Pérez Tornero, Varis, 2010, p. 54–55];

– процесс медиаобразования (опять-таки – на стыке медиапедагогики и медиакритики) аудитории должен включать как можно более широкий политический, экономический, этнографический, социокультурный, религиозный, гендерный, эстетический анализ; интенсивное вовлечение аудитории в процесс создания и распространения гуманистически ориентированных медиатекстов разных видов и жанров.

1.2. Медиакомпетентность и аналитическое мышление аудитории: социологические опросы последних лет

А.А. Левицкая, А.В. Федоров

В 2009 г. были опубликованы результаты масштабного социологического исследования, посвященного сравнению уровней развития медиаобразования, медиаграмотности в различных государствах Европейского Союза [Celot, 2009]. В итоге исследования страны ЕС были распределены – в зависимости от уровня развития медиаобразования и медиаграмотности населения – на три группы:

– страны ЕС с высоким уровнем развития медиаобразования и медиаграмотности населения: Австрия, Великобритания, Дания, Люксембург, Нидерланды, Финляндия, Франция, Швеция;

– страны ЕС со средним уровнем развития медиаобразования и медиаграмотности населения: Бельгия, Венгрия, Германия, Ирландия, Испания, Италия, Литва, Мальта, Португалия, Словения, Чехия, Эстония;

– страны ЕС с низким уровнем развития медиаобразования и медиаграмотности населения: Болгария, Греция, Кипр, Латвия, Польша, Румыния, Словакия [Celot, 2009, p. 69].

В 2011 г. с той же целью был проведен еще один европейский опрос, согласно которому страны ЕС были также распределены – в зависимости от уровня развития медиаобразования и медиаграмотности населения – на три кластера:

– страны ЕС с высоким уровнем развития медиаобразования и медиаграмотности населения: Австрия, Великобритания, Германия, Дания, Люксембург, Нидерланды, Финляндия, Франция, Швеция;

– страны ЕС со средним уровнем развития медиаобразования и медиаграмотности населения: Бельгия, Венгрия, Ирландия, Испания, Италия, Кипр, Литва, Мальта, Португалия, Словакия, Словения, Чехия;

– страны ЕС с низким уровнем развития медиаобразования и медиаграмотности населения: Болгария, Греция, Латвия, Польша, Румыния, Эстония [Testing..., 2011, с. 38].

Сравнение этих групп/кластеров показывает, что в целом за три года распределение стран ЕС по уровням развития медиаобразования, медиаграмотности не слишком изменилось: только Германии удалось перейти из «среднего кластера» в группу наиболее развитых в плане медиаобразования стран. Кипр и Словакия смогли из третьего кластера перебраться во второй, а вот Эстония, напротив, понизила свои показатели – и из средней группы перешла в третью.

Таким образом, Великобритания в обоих социологических исследованиях 2009 и 2011 гг. вошла (наряду с Францией, Нидерландами, Австрией и странами Северной Европы) в число наиболее продвинутых в сфере медиаобразования стран ЕС. Любопытно, что сравнивая развитие медиаобразования в Великобритании и России, можно сделать выводы о сходстве некоторых текущих событий, связанных с этим процессом. Конечно, медиаобразование в Великобритании развивается активнее, ссылки на медиаобразование, медиаграмотность, медиакомпетентность здесь включены в рамки учебной программы (как правило, в уроки английского языка, граждановедения, социальных наук, предметов искусства, медико-санитарного просвещения) [Bazalgette, 2010]. Однако, как и в современной России, медиаобразование в Великобритании до сих пор в основном зависит от интереса и энтузиазма отдельных учителей с неизбежным результатом нестабильного уровня качества. При этом лишь незначительное меньшинство учителей имеет обоснованное понятие о медиаобразовании, в процессе которого развивается культурный опыт, критические методы анализа, творческие способности учащихся на основе комплексного подхода, встроенного в учебные планы [Bazalgette, 2010].

Кроме того, от культурологического подхода к медиаобразованию, который осуществляется образовательным отделом Британского киноинститута, довольно сильно отличается инициатива созданной в 2003 г. организации Ofcom, регулирующего органа для электронных медиа (включая телекоммуникации и Интернет). «Ofcom понимает медиаграмотность очень широко, призывая медиаиндустрию по-новому и напрямую быть заинтересованной в медиаобразовании; ведет полезные исследования о доступе людей к медийным технологиям и таким важным вопросам, как доверие населения к СМИ. Но как регулирующий орган, Ofcom неизбежно опирается на защиту людей от предполагаемых негативных медийных последствий, а также на развитие медиаграмотности с точки зрения основных технических и творческих навыков (например, знания о том, как блокировать спам и пр.). А учитывая, что Ofcom относится к британскому департаменту культуры, медиа и спорта (DCMS), он не может иметь никакого влияния на реальную образовательную политику [Bazalgette, 2010].

Определение, данное Ofcom медиаграмотности, – «возможность доступа, понимания и создания коммуникаций в различных контекстах» – полу-

чило в Британии широкое распространение. И так как Ofcom, «в первую очередь, – экономический регулятор, регулятор рынка, а не регулятор контента, то в этом контексте медиаграмотность становится частью неолиберальной стратегии. В условиях рыночной экономики, утверждает Ofcom, люди должны быть ответственны за свое собственное поведение как (медиа)потребители, и вместо того, чтобы обращаться к правительству с просьбой защитить их от негативных аспектов рыночных сил, они должны учиться защищать сами себя. Какое имеет значение, что Рупер Мердок магнат, владелец СМИ по всему миру, если все мы мудрые и критические потребители? Таким образом, медиаграмотность по Ofcom – компонент стратегии создания саморегулирующегося «гражданина-потребителя»: это отражает переход от государственного регулирования к индивидуальному саморегулированию. Конечно, это поставляется в комплекте с демократическим движением – отходом от протекционизма и расширением прав и возможностей. Но это также ход индивидуализации: взгляд на медиаграмотность как на личный атрибут, а не как на социальную практику. Ofcom позиционирует людей как потребителей, а не как граждан» [Buckingham, 2009, p.16-17].

Ситуация с Ofcom поразительно похожа на российскую, где в 2013 г. Роскомнадзор (также не имеющий никакого влияния на образовательную политику и практику в РФ) подготовил «Концепцию информационной безопасности детей», где в разделе № 20 разработаны «Стратегия, цели, задачи и методы информационного образования детей и подростков» [Вартанова, Матвеева, Собкин, Солдатова, Шариков и др., 2013]. Данная концепция, во-первых, как и деятельность Ofcom, в большей степени рассчитана на защиту аудитории (в первую очередь – детской и молодежной) от вредоносных медийных влияний, а, во-вторых, как уже показала практика, никак не повлияла на реальный образовательный процесс в России.

В похожем ключе развиваются и исследования московской социологической группы «Циркон», в отчете которой – «Текущее состояние и перспективы медиаграмотности населения РФ на основе национального мониторинга медиаповедения (2009-2013)» [Циркон, 2013] – основной упор сделан на исследовательских умениях и навыках аудитории относительно медиа. Данное исследование было проведено «Цирконом» в интересах Министерства связи и массовых коммуникаций РФ при объемах репрезентативной выборки населения России в 1600 респондентов (опросы населения проходили ежегодно в пять этапов – с 2009 по 2013 гг.).

В итоге этих социологических опросов были выявлены:

- степень владения населения навыками обращения с источниками информации;

- степень владения населения медийными устройствами, интернетом, активность их использования (с учетом территориальных и возрастных закономерностей);

- наличие у населения компьютеров, доступа в интернет;

- частота обращения населения к традиционным и новым медиа;

- виды отношения населения к информационному потоку, его критическому восприятию, к проверке медийной информации;

- действия населения при обнаружении недостоверной информации (с группировкой по полу, возрасту, уровню образования, месту жительства);

- виды оценочных суждений населения о медиапотоке [Циркон, 2013].

Исследование выявило, что с 2009 по 2013 гг. у 1600 российских респондентов существенно увеличилось пользование мобильной телефонией (с 85% в 2009 году до 93% в 2013), компьютерами (с 49% в 2009 году до 71% в 2013), интернетом (с 37% в 2009 году до 69% в 2013), примерно на одинаковом уровне сохранилось использование телевизоров (99% – 100%), личной семейной библиотеки (53% – 54%), MP3-плееров (27% – 26%) и видеокамер (22% – 26%), существенно упало число пользователей радиоприемниками (с 61% в 2009 г. до 41% в 2013 г.) [Циркон, 2013].

Тем самым исследование «Циркона» подтвердило, что, несмотря на активный рост контактов населения с интернетом, телевидение и мобильная телефония все еще остаются в нашей стране лидирующими медиа по числу потребителей среди населения. Каждый или почти каждый день, по данным Циркона, мобильный телефон использует 95% опрошенных, телевидение смотрят свыше 80% населения, пользуются компьютером, интернетом – 72% – 73%, тогда как радио в 2013 г. ежедневно слушало только 43% респондентов, а к чтению прессы обращалось и того меньше: только 17% респондентов в 2013 г. ежедневно читали газеты и лишь 10% – журналы [Циркон, 2013].

Говорят ли эти цифры что-нибудь об уровне медиаграмотности /медиакомпетентности населения? На наш взгляд, в целом – нет, так как высокий уровень медийного потребления сам по себе никак не связан напрямую с высоким уровнем медиакомпетентности/ медиаграмотности [Potter, 2014; Тунер, 2009 и др.].

Столь же косвенное отношение к медиакомпетентности имеют и данные исследования «Циркона» о дифференциации медийного потребления в соответствии с местожительством, возрастом, образованием и гендерной принадлежностью аудитории. Понятно, что в городах медиапотребление (особенно в сфере интернет-коммуникаций) выше, чем в сельской местности (хотя в деревнях часто в большей степени, чем в городе, смотрят ТВ); молодежь, особенно мужская и образованная ее часть, более активно контактирует с медиа (особенно – новыми), чем люди пенсионного возраста и т.д.

Кроме того, практика показывает, что значительная часть аудитории может годами смотреть «Дом-2» и читать только «желтые» интернет-сайты.

В большей степени об уровне медиакомпетентности населения говорит его медийная активность, которая «Цирконом» понимается как «деятельность индивида по созданию информационных артефактов и их распространению (создание и ведение собственных страниц в интернете, размещение в публичном пространстве своих файлов, фотографий и т.п., направление информации в СМИ (пресса, радио, ТВ)» [Циркон, 2013]. В этом плане исследование Циркона обнаружило, что на низком уровне медиаактивности находится 47,3 % населения, на среднем – 29,4 % и только 23,3 % – на высоком [Циркон, 2013]. Однако не стоит забывать, что сама по себе подобная медийная активность может быть не только позитивно, но и негативно направленной, даже антигуманной, поэтому на основании высокого уровня медиаактивности человека делать вывод о его высоком уровне медиакомпетентности было бы, наверное, неверным.

Значительно больше говорит об уровне медиакомпетентности респондента его отношение к потоку медийной информации. Исследования «Циркона» в 2013 г. показали, что только 29 % опрошенных признались, что им трудно ориентироваться в текущем информационном потоке, зато 40 % были уверены, что такого рода навигация для них легка, а 26 % респондентов полагали, что они не только легко ориентируются в медийном мире, но и не видят никакой проблемы в плане большого объема доступной для них медийной информации [Циркон, 2013].

Но так ли это на самом деле? Психологам [Рубинштейн, 1973; Леонтьев, 2002, с. 380; Potter, 2012] хорошо известно об эффекте завышенной самооценки индивидом своих способностей, знаний и навыков, а сравнение с фактическими результатами умений ориентироваться в медийном поле «Цирконом» в данном исследовании не предусматривалось.

Более интересными относительно ключевых показателей медиакомпетентности оказались результаты исследования «Циркона», раскрывающие способности аудитории к (критическому) аналитическому мышлению. Так, в 2013 г. у 58 % респондентов при просмотре телепередач, прослушивании радио, чтении газет и журналов довольно часто складывалось ощущение, что их обманывают, т.е. дают ложную, непроверенную информацию, пытаются навязать определенную точку зрения. При этом респонденты в большей степени доверяют сообщениям в интернете (42 % в 2013 г.), чем в телепередачах (только 15 % в 2013 г.), в прессе (11 % в 2013 г.) или радио (6 % в 2013 г.) [Циркон, 2013]. И в целом эта общая цифра критически настроенной по отношению к достоверности медиатекстов аудитории (58 %) в значительной степени коррелирует с выявленными «Цирконом» показателями предыдущего раздела, когда 66 % (40 % + 26 %) опрошенных были убеждены, что легко ориентируются в информационном потоке [Циркон, 2013].

Интересным выглядят результаты, полученные в ходе опроса «Цирконом» респондентов относительно одобрения трех тезисов оценочного характера. Так, тезис «СМИ должны нести ответственность за низкокачественную информацию точно так же, как производитель несет ответственность за низкокачественный товар» в 2013 г. был поддержан 86 % опрошенных. Тезис «Обычно я знаю, где (из какого источника) я могу найти нужную мне информацию» и тезис «СМИ должны сообщать только факты, а что эти факты означают, каждый для себя должен решать сам» в 2013 г. были одобрены 76 % респондентов [Циркон, 2013].

Опрос «Циркона» показал, что в 2013 г. 74 % респондентов заметили, что разные СМИ повторяют одну и ту же информацию, но в тоже время 70 % респондентов были убеждены, что информационные сообщения из разных источников часто противоречат друг другу. При этом 52 % опрошенных (2013 г.) указали, что часто сравнивают информацию из разных источников, чтобы ее проверить. Более того, 41 % респондентов при оценке информации стараются узнать, чьи интересы представляет данное медийное агентство. Однако более трети опрошенных (38 %) признаются, что привыкли верить медийным сообщениям.

В итоге в 2013 г. только у 19 % опрошенных был выявлен низкий оценочный навык работы с информацией, тогда как у 38 % он находился на среднем, а у 43 % – на высоком уровне [Циркон, 2013].

Комплексный индекс медиаграмотности рассчитывался «Цирконом» на основе объединения трех индексов: 1) индекса активности использования медиаустройств (частный индекс А); 2) индекса самооценки владения навыками работы с информацией (частный индекс В); 3) индекса собственной медиаактивности (частный индекс С). В рамках социологического опроса «Цирконом» принят следующий вариант расчета доли/уровня медиаграмотности / медиакомпетентности респондентов: медиаграмотным считается респондент, одновременно имеющий высокий уровень активности использования медиаустройств (А), высокий уровень самооценки владения навыками работы с информацией (В) и средний или высокий уровень собственной медиаактивности (С). В массиве данных мониторинга (2013) респондентов с высоким (по мнению исследовательской группы «Циркон») уровнем медиаграмотности оказалось только 14,5 % [Циркон, 2013].

Однако, на наш взгляд, в технологии расчета «Цирконом» комплексного уровня медиаграмотности населения была заложена методологическая ошибка, так как при подведении итогов социологического опроса не были выбраны приоритетные, ключевые показатели медиаграмотности/ медиакомпетентности.

Как мы уже отмечали выше, высокий уровень активности использования медиаустройств (А) в большинстве случаев никак не свидетельствует о столь же высоком уровне аналитического оценивания информации, медиа-

текста, широкого спектра взаимоотношений человека и медиасферы. Весьма сомнительной выглядит и прямая пропорциональность высокого уровня самооценки владения навыками работы с информацией (В) и высокого уровня медиаграмотности. Высокий уровень собственной медиаактивности человека, конечно же, имеет отношение к высокому уровню его медиаграмотности в большей степени, чем уровень медийного потребления, но и он, думается, не может считаться максимально приоритетным в иерархии показателей медиакомпетентности.

В целом, конечно, можно согласиться, что «четыре компонента – доступ, анализ, оценка и создание медиатекстов, в совокупности составляют подход к основе навыков медиаграмотности, где каждый компонент поддерживает другие в рамках нелинейного, динамического процесса обучения: обучение созданию медиатекстов помогает анализу профессиональных медиатекстов и сообщений, созданных другими людьми; навыки анализа и оценки открывают двери для новых видов использования Интернета, расширение доступа и т.д.» [Livingstone, 2004, p. 5]. Однако, на наш взгляд, иерархическая последовательность (а, следовательно, и процентный и индексный анализ) показателей при подведении итогов любого социологического исследования, претендующего на измерение уровней медиаграмотности населения, должна быть следующей:

- уровень аналитического оценивания респондентом информации, медиатекста, широкого спектра взаимоотношений человека и медиасферы;
- уровень собственной медиаактивности респондента;
- уровень активности использования респондентом медийных устройств;
- уровень самооценки респондентом владения навыками работы с информацией.

Таким образом, если бы уровень аналитического оценивания респондентом информации, медиатекста, широкого спектра взаимоотношений человека и медиасферы в опросе «Циркона» был бы ключевым, «комплексный индекс медиаграмотности» населения был бы иным – и в гораздо большей степени зависел бы от того факта, что в 2013 г. опрос «Циркона» у 38 % респондентов выявил средний «оценочный навык работы с информацией», а у 43 % – высокий.

Разумеется, здесь следует оговориться, что уровень аналитического оценивания респондентом информации «Цирконом» выявлялся лишь косвенно. Прямым выявлением данного показателя медиаграмотности / медиакомпетентности могло быть только выполнение респондентами конкретных аналитических заданий, касающихся медиасферы (с последующей проверкой результатов выполнения этих заданий экспертами) и работа с респондентами в дискуссионных фокус-группах.

В поддержку нашего мнения о приоритетности уровня аналитического оценивания респондентом информации, медиатекста в социологических исследованиях уровней медиаграмотности/ медиакомпетентности населения говорит и то, что в аналогичном исследовании медиаграмотности населения стран Европейского союза, проведенном в 2011 г., на первом месте в иерархии показателей медиаграмотности были именно «сравнение, анализ информации, которая представлена различными источниками, – навыки критической оценки достоверности информации (газеты, телевидение, радио, Интернет и пр.), осознание влияния рекламы. И только потом – навыки управления конфиденциальностью и защиты себя от нежелательных интернет-сообщений; создание контента в различных медиа, в том числе – письменных текстов, видео, аудио и пр.; дискуссии в социальных сетях, комментарии сообщений в блогах, создание собственного блога, иного интернет-проекта и пр. [Testing..., 2011, p. 6–7].

Критический анализ медиаконтента был в верхней части пирамиды основных критериев медиаграмотности и в исследовании, проведенном в странах ЕС в 2009 г. [Celot, 2009, p. 8].

О важности аналитического оценивания аудиторией медийной информации пишут Дж. М. Перес Торнеро и Т. Варис. Они настаивают, что развитие аналитического мышления в медиаобразовательном процессе можно рассматривать как «способ использования информации для анализа и оценки, создания концепции, новых идей, аргументов и гипотез. Критическое мышление заставляет развивать инструменты для понимания окружающей среды и закономерностей действия. Принимая во внимание, что большая часть информационного процесса осуществляется с помощью информационных, коммуникационных, медиатехнологий, развитие медиаграмотности должно быть направлено на стимулирование критического мышления» [Pérez Tornero, Varis, 2010, p. 79].

Более убедительно, чем у «Циркона», выстроена иерархия показателей (по степени важности, значимости) во всероссийском социологическом исследовании под руководством Г.У. Солдатовой, посвященном выявлению степени цифровой компетентности подростков и родителей [Солдатова и др., 2013]. Отметим, что авторы исследования под «цифровой компетентностью» понимают «основанную на непрерывном овладении компетенциями (системой соответствующих знаний, умений, мотивации и ответственности) способность индивида уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять инфокоммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности (работа с контентом, коммуникации, потребление, техносфера), а также его готовность к такой деятельности» [Солдатова, 2013, с. 4].

В исследовании 2013 г. использовалась многоступенчатая стратифицированная выборка: 1203 подростка 12–17 лет и 1209 родителей детей этого возраста, проживавших в 58 городах из 45 регионов всех 8 федеральных ок-

ругов России с населением от 100 тысяч человек и более [Солдатова, 2013, с. 4]. Организывая опрос, авторы выделили «четыре сферы жизнедеятельности человека, в которых в полной мере проявляются огромные возможности и новые риски интернет-пространства. Это *информационная* (контентная) *среда* (создание, поиск, отбор, критическая оценка контента), *сфера коммуникации* (создание, развитие, поддержание отношений, идентичность, репутация, самопрезентация), *сфера потребления* (использование интернета в потребительских целях – заказы, услуги, покупки и др.) и *техносфера* (владение компьютером и программным обеспечением и, в первую очередь, техническая безопасность)» [Солдатова, 2013, с.16], справедливо поставив на первое место именно сферу, связанную с аналитической и оценочной деятельностью человека по отношению к (медиа) информационной среде.

Как и следовало ожидать, социологическое исследование под руководством Г.У. Солдатовой показало, что российские подростки опережают родителей по частоте использования интернета: ежедневно пользуются интернетом 89 % подростков и 53 % родителей подростков (причем 17 % всех опрошенных родителей не пользуются интернетом вообще). При этом среди подростков выделено пять типов пользователей: «ориентированные на обучение» (29 %), «коммуникаторы» (25 %), «сетевые читатели» (22 %), «игроки» (17 %), «универсалы» (7 %) [Солдатова, 2013, с.5–7].

Как известно, «Информатика» во всех российских школах – предмет обязательный, и именно он, казалось бы, и должен в первую очередь повышать «цифровую грамотность» учащихся. Значительная часть опрошенных в исследовании под руководством Г.У. Солдатовой родителей считает, что детей должны информировать об интернет-угрозах (42 %), обучать безопасному использованию интернета (38 %), а также учить эффективно пользоваться современными инфокоммуникационными технологиями (39 %) в школе. Более того, каждый пятый родитель хотел бы, чтобы его также информировали в школе об интернет-угрозах и правилах безопасного использования интернета [Солдатова, 2013, с.11].

Однако социологический опрос под руководством Г.У. Солдатовой показал, что «помощь школьных учителей подростков оценивают невысоко: лишь 40 % школьников полностью или частично удовлетворены знаниями об использовании интернета, которые они получили в школе. В то же время 44 % подростков считают, что школа не дает им никаких полезных знаний в этой области или вообще неспособна их дать. Каждый десятый подросток сказал, что знает об интернете больше учителей. И только каждый десятый подросток получил в школе информацию о безопасном использовании интернета» [Солдатова, 2013, с.10]. Следовательно, на основании анализа результатов исследования под руководством Г.У. Солдатовой можно сделать

вывод, что уроки информатики выполняют в школе свои основные функции очень слабо и неэффективно.

В целом же исследование под руководством Г.У. Солдатовой показало, что «в среднем уровень цифровой компетентности как родителей подростков, так и самих подростков составляет в России примерно треть от максимально возможного (31 % у родителей и 34 % у подростков). Пунктов, по которым и дети, и родители отвечали, что они чего-то не знают, не умеют, чему-то не хотят учиться или чего-то не учитывают в интернете, в два раза больше, чем тех пунктов, по которым они проявили компетентность» [Солдатова, 2013, с. 6].

Однако если сравнить это с данными мониторинга медиаграмотности населения России, проведенного «Цирконом» в том же 2013 г., то там респондентов с высоким уровнем медиаграмотности оказалось вдвое меньше – 14,5 % [Циркон, 2013], что можно, вероятно, объяснить тем, что, во-первых, критерии оценки медиаграмотности и цифровой компетентности были у исследователей этих научных групп разными, а среди респондентов в исследовании под руководством Г.У. Солдатовой значительную долю составили подростки (которые, как уже отмечалось, во многих случаях превосходят взрослых по умениям пользоваться медийной, цифровой техникой).

Итак, выявление уровня медиаграмотности / медиакомпетентности различных групп населения – задача важная, однако требующая существенного изменения акцентов: на первом месте по значимости должны быть показатели умений аудитории анализировать и оценивать медиасферу и ее роль в социуме (включая анализ медиатекстов) и только потом такие умения как создание и распространение собственной медийной продукции и умения (часто или редко) пользоваться медийной аппаратурой. Иначе подведение итогов социологических опросов на тему медиакомпетентности могут привести к привычному изъяду – доминанте пользовательских навыков.

1.3. Синтез медиаобразования и медиакритики в современном мире в зеркале мнений международного экспертного опроса

А.А. Левицкая, А.В. Федоров

В июле 2014 г. нашей исследовательской группой был проведен международный экспертный опрос на тему синтеза медиаобразования и медиакритики в современном мире. Всего нами было опрошено 64 медиапедагога, медиакритика, исследователя в области медиаобразования и медиакультуры из 18-ти стран: США, Великобритании, Канады, Австралии, Новой Зеландии, Германии, Ирландии, Испании, Португалии, Швеции, Финляндии, Греции, Кипра, Венгрии, Украины, Сербии, Турции, России (из них число экс-

пертов из западных стран составило 32 человека (50 %), число экспертов из России и Украины – также 32 человека (50 %). Среди ответивших на разработанную нами анкету были такие видные медиапедагоги и исследователи медиакультуры, как К. Тайнер (США), Ф. Рогоу (США), В. Дж. Поттер (США), М.А. Козн (США), Дж. Панндженте (Канада), Х.И. Агуадед (Испания), Дж. Лиланд (Новая Зеландия), В. Иванов (Украина), Г. Почепцов (Украина), Г. Онкович (Украина), Л. Баженова (Россия), С. Гудилина (Россия), Л. Иванова (Россия), С. Корконосенко (Россия), А. Короченский (Россия), К. Разлогов (Россия), В. Собкин (Россия) и др.

С целью выяснения того, как ведущие эксперты относятся к синтезу медиаобразования и медиакритики в современном мире, мы обратились к ним с просьбой ответить на составленную нами анкету со следующими ключевыми для понимания ситуации вопросами:

- Какие функции медиакритики Вы считаете наиболее важными для процесса медиаобразования массовой аудитории? (с возможностью выбора нескольких функций).

- Какие жанры медиакритики Вы считаете наиболее важными для процесса медиаобразования массовой аудитории? (с возможностью выбора нескольких жанров).

- В какой степени медиакритика в Вашей стране выполняет медиаобразовательную функцию по отношению к широкой аудитории (аудитория прессы, телевидения, интернета)?

- В какой степени медиакритика в Вашей стране синтезируется с медиаобразованием школьников и студентов?

- В какой степени тексты медиакритиков в Вашей стране используются на медиаобразовательных занятиях со школьниками и студентами?

- Выполнению каких задач медиаобразования может помочь использование текстов медиакритиков на занятиях со школьниками и студентами? (с возможностью выбора нескольких задач).

- В какой степени Вы (как преподаватель, если Вы преподаете в школе, вузе) используете на занятиях со школьниками и/или студентами синтез медиаобразования и медиакритики?

В нашей анкете были даны вопросы закрытого типа, но в конце респондентам давалась возможность в свободной форме выразить свое мнение по тематике анкеты.

Итак, первый пункт нашей анкеты предлагал экспертам список функций медиакритики, из которого им нужно было выбрать самые, на их взгляд, важные.

По итогам опроса нами была составлена табл. 1.

Таблица 1

Какие функции медиакритики Вы считаете наиболее важными для процесса медиаобразования массовой аудитории?

Функции медиакритики	Число голосов экспертов из России и Украины, %	Число голосов экспертов из стран Запада, %	Общее число голосов экспертов, %
Аналитическая	84,4	90,6	87,5
Идеологическая, политическая	49,8	68,7	56,2
Информационно-коммуникативная	59,4	59,4	59,4
Просветительская, образовательная	75,0	71,9	73,4
Развлекательная, рекреативная	6,2	31,2	18,7
Регулятивно-корпоративная	18,7	18,7	18,7
Рекламно-коммерческая	9,4	40,6	25,0
Эстетическая, художественная	53,1	62,5	57,8
Этическая	59,4	65,6	62,5
Другая функция	6,2	18,7	12,5
Затрудняюсь ответить	0,0	6,2	3,1

Анализ табл. 1 показал, что подавляющее большинство экспертов (87,5 %) высказалось в поддержку аналитической функции медиакритики как самой значимой для медиаобразования массовой аудитории. Далее среди важных для массового медиаобразования функций медиакритики экспертами были названы: аналитическая (87,5 % опрошенных), просветительско-образовательная (73,4 %), этическая (62,5 %) информационно-коммуникативная (59,4 %), эстетическая (57,8 %), идеологическая, политическая (56,2 %) и этическая (54,7 %). Остальные функции медиакритики (развлекательная, рекреативная; регулятивно-корпоративная; рекламно-коммерческая) не смогли набрать более 25 % голосов экспертов.

Лишь 12,5 % экспертов назвали какие-то иные функции медиакритики, среди них – функции развития критического мышления (здесь следует отметить, что составляя нашу анкету, мы предполагали, что функция развития критического мышления – составная часть аналитической функции), социализации аудитории, изучение медийной экономики и ее влияние на медиаагентства.

Последнее, как справедливо отметил один из экспертов, очень важно для ответа на такие вопросы, как: С каким медиаландшафтом мы бы столкнулись, если все медиа финансировались за счет рекламы? Есть ли еще общественные медиа, финансируемые за счет налогоплательщиков, и если да, то, какова их роль? Могут ли соцсети продавать личные данные о своих пользователях?

Однако если сравнить ответы экспертов из постсоветских стран (России и Украины) и западных стран, то видно, что при относительной близости позиций по аналитической, информационно-коммуникативной; просветительской, образовательной; регулятивно-корпоративной; эстетической, художественной; этической функциям медиакритики, взгляды экспертов из России и Украины существенно отличаются по отношению к таким функциям как идеологическая, политическая (эксперты из России и Украины – 49,8 % голосов, западные эксперты – 68,7 % голосов), развлекательная, рекреативная (эксперты из России и Украины – 6,2 % голосов, западные эксперты – 31,2 % голосов), рекламная (эксперты из России и Украины – 9,4 % голосов, западные эксперты – 40,6 % голосов). Это существенное различие (от 18 % до 31 % по числу расхождений голосов) показывает, что западные медиапедагоги придают гораздо большее значение идеологической, развлекательной и рекламной функциям медиакритики. На наш взгляд, это можно объяснить тем, что в медиаобразовании в постсоветских странах рекламным и развлекательным аспектам до сих пор придается второстепенное значение, а интенсивное навязывание в советские времена коммунистической идеологии привело в постсоветские времена к (в значительной степени) осторожному отношению к этим функциям у медиапедагогов.

Второй вопрос анкеты касался жанров медиакритики, из которых нужно было выбрать самые значимые для массового медиаобразования.

По итогам опроса нами была составлена табл. 2.

Таблица 2

Какие жанры медиакритики Вы считаете наиболее важными для процесса медиаобразования массовой аудитории?

Жанры медиакритики	Число голосов экспертов из России и Украины, %	Число голосов экспертов из стран Запада, %	Общее число голосов экспертов, %
Аналитическая статья о процессах, событиях (прошлого и настоящего) в медийной сфере	87,5	75,0	78,1
Заметка, комментарий на медийную тему	46,9	68,7	57,8
Интервью, беседа, дискуссия с персонами медийной сферы	78,1	31,2	54,7
Пресс/теле/интернет/кино/радиообзорение	40,6	46,9	43,7
Рецензия на медиатекст	43,7	40,6	42,2
Мемуары на медийную тему	12,5	3,1	7,8
Открытое письмо на медийную тему	12,5	15,6	14,1

Жанры медиакритики	Число голосов экспертов из России и Украины, %	Число голосов экспертов из стран Запада, %	Общее число голосов экспертов, %
Очерк о медийном событии	34,4	53,1	43,7
Пародия на медийную тему	12,5	46,9	29,7
Репортаж о медийном событии	34,4	37,5	35,9
Творческий портрет представителя медийной сферы	37,5	18,7	28,1
Фельетон, памфлет, связанные с темой медиа	18,5	25,0	21,9
Другой жанр	6,2	15,6	10,9
Затрудняюсь ответить	0,0	0,0	0,0

Анализ табл. 2 показал, что наиболее важными для массового медиаобразования жанрами медиакритики эксперты в целом считают аналитическую статью о процессах, событиях (прошлого и настоящего) в медийной сфере (78,1 % опрошенных), заметку, комментарий на медийную тему (57,8 %), интервью, беседа, дискуссия с персонами медийной сферы (54,7 %), пресс/теле/интернет/кино/радиообозрение (43,7 %), очерк о медийном событии (43,7 %), рецензию на медиатекст (42,2 %), репортаж о медийном событии (35,9 %). Остальные жанры медиакритики (мемуары на медийную тему; открытое письмо на медийную тему; пародия на медийную тему; творческий портрет представителя медийной сферы; фельетон, памфлет, связанные с темой медиа) не смогли набрать более 30 % голосов экспертов.

Всего 10,9 % процентов экспертов заполнили графу «другие жанры». Среди неохваченных нашей анкетой жанров медиакритики были названы презентации, межкультурный диалог, открытые дискуссии, оценка социальной рекламы, читательский интернет-форум, инициированный дискуссионной публикацией медиакритика и др. В целом в анкете был представлен основной жанровый пул современной медиакритики.

Однако если сравнить ответы экспертов из постсоветских стран (России и Украины) – с одной стороны, и западных стран – с другой стороны, то видно, что при относительной близости позиций по таким жанрам медиакритики, как заметка, комментарий на медийную тему; рецензия на медиатекст; открытое письмо на медийную тему; репортаж о медийном событии; памфлет, сатира на медиатему, взгляды экспертов из России и Украины существенно отличаются по отношению к таким жанрам, как комментарий на медийную тему (эксперты из России и Украины – 46,9 % голосов, западные эксперты – 68,7 % голосов), интервью, беседа, дискуссия с персонами медийной сферы (эксперты из России и Украины – 78,1 % голосов, западные эксперты – 31,2 % голосов), мемуары на медийную тему (эксперты из России и Украины – 12,5 % голосов, западные эксперты – 3,1 % голосов),

очерк о медийном событии (эксперты из России и Украины – 34,4 % голосов, западные эксперты – 53,1 % голосов), пародия на медийную тему (эксперты из России и Украины – 12,5 % голосов, западные эксперты – 46,9 % голосов), творческий портрет представителя медийной сферы (эксперты из России и Украины – 37,5 % голосов, западные эксперты – 18,7 % голосов).

Это существенное различие (доходящее в случае с интервью, беседой, дискуссией с персонами медийной сферы до 47 % по числу расхождений голосов) показывает, что западные медиапедагоги, медиакритики, медиаисследователи, с одной стороны, придают гораздо большее значение развлекательным жанрам медиакритики (пародия на медийную тему), а с другой – свободным по композиции и содержанию медиакритическим жанрам (комментарий на медийную тему, очерк о медийном событии). В то же время анализ данных табл. 2 показывает, что российские и украинские эксперты склонны в большей степени считать важными такие процветающие в постсоветских медиа жанры, как интервью, беседа, дискуссия с персонами медийной сферы, мемуары на медийную тему. Впрочем, подчеркнем, что речь идет именно о первостепенных предпочтениях, так в своих комментариях к нашим опросным анкетам эксперты нередко отмечали, что в целом считают важными для медиаобразовательного процесса все обозначенные нами жанры медиакритики.

Третий вопрос анкеты касался степени выполнения медиакритикой медиаобразовательной функции по отношению к массовой аудитории.

Анализ данных табл. 3 показывает, что эксперты в целом считают, что медиакритика выполняет в их странах медиаобразовательные функции в средней степени (40,6 % голосов опрошенных экспертов) либо в незначительной степени (46,9 % голосов). И только 6,2 % экспертов считают, что медиакритика выполняет в их странах медиаобразовательные функции в значительной степени.

Таблица 3

В какой степени медиакритика в Вашей стране выполняет медиаобразовательную функцию по отношению к широкой аудитории (аудитория прессы, телевидения, интернета)?

Медиакритика выполняет медиаобразовательную функцию по отношению к широкой аудитории (аудитория прессы, телевидения, интернета) в моей стране	Число голосов экспертов из России и Украины, %	Число голосов экспертов из стран Запада, %	Общее число голосов экспертов, %
В значительной степени, интенсивно	0,0	12,5	6,2
В средней степени	37,5	43,7	40,6
В незначительной степени	56,2	37,5	46,9
Затрудняюсь ответить	6,2	6,2	6,2

Вместе с тем, если сравнить ответы экспертов из постсоветских стран (России и Украины) и западных стран, то отчетливо видно, что западные эксперты более оптимистичны: 12,5 % из них считают, что медиакритика выполняет в их странах медиаобразовательные функции в значительной степени и 43,7 % – в средней степени. Однако более трети западных экспертов убеждены, что медиакритика в их странах выполняет медиаобразовательные функции в незначительной степени. Эти данные, на наш взгляд, свидетельствуют о том, что даже в западных странах по мнению экспертов, медиаобразовательный потенциал медиакритики во многих случаях остается невостребованным.

Четвертый вопрос анкеты касался экспертной оценки степени интеграции медиакритики и медиаобразования в учебных заведениях в их странах.

По итогам опроса нами была составлена табл. 4.

Таблица 4

В какой степени медиакритика в Вашей стране синтезируется с медиаобразованием школьников и студентов?

Медиакритика в моей стране синтезируется с медиаобразованием школьников и студентов	Число голосов экспертов из России и Украины, %	Число голосов экспертов из стран Запада, %	Общее число голосов экспертов, %
В значительной степени, интенсивно	0,0	15,6	7,8
В средней степени	15,6	50,0	32,2
В незначительной степени	81,2	31,2	56,2
Затрудняюсь ответить	3,1	3,1	3,1

Пятый вопрос анкеты касался оценки экспертами того, в какой степени конкретные тексты медиакритиков используются на медиаобразовательных занятиях в учебных заведениях их стран.

Анализ данных табл. 4 показывает, что только 7,8 % экспертов в целом считают, что медиакритика в их странах синтезируется с медиаобразованием школьников и студентов в значительной степени. Примерно треть (32,2 % голосов опрошенных экспертов) полагает, что эта интеграция происходит на среднем уровне, и больше половины (56,2 % голосов) считают, что это происходит в незначительной степени.

Вместе с тем, если сравнить ответы экспертов из постсоветских стран (России и Украины) и западных стран, то отчетливо видно, что число западных экспертов, уверенных в значительном использовании медиакритики на медиаобразовательных занятиях в школах и вузах своих стран, – 15,6 %, тогда у всех экспертов из России и Украины в этой графе проставлен ноль. Итак, эксперты из постсоветских стран не видят в своих странах примеров значительной интеграции медиакритики и медиаобразования в школах и ву-

за, поэтому вполне логично, что 81,2 % из них уверены, что этот процесс развивается в их странах слабо.

Эти данные, на наш взгляд, свидетельствуют о том, что, по мнению, экспертов, образовательный потенциал медиакритики в большой степени остается, к сожалению, невостребованным и в учебных заведениях.

Таблица 5

В какой степени тексты медиакритиков в Вашей стране используются на медиаобразовательных занятиях со школьниками и студентами?

Конкретные тексты медиакритиков в моей стране используются на медиаобразовательных занятиях для школьников и студентов	Число голосов экспертов из России и Украины, %	Число голосов экспертов из стран Запада, %	Общее число голосов экспертов, %
В значительной степени, интенсивно	9,4	9,4	9,4
В средней степени	15,6	53,1	34,4
В незначительной степени	43,7	21,9	32,8
Затрудняюсь ответить	31,2	15,6	23,4

Анализ данных табл. 5 показывает, что только 9,4 % экспертов в целом считают, что конкретные тексты медиакритиков в их странах используются на медиаобразовательных занятиях для школьников и студентов в значительной степени. Примерно треть (34,4 % голосов опрошенных экспертов) полагает, что медиаобразовательное использование конкретных текстов медиакритиков происходит на среднем уровне, и примерно столько же (32,8 % голосов) считают, что этого почти нет.

Среди фамилий медиакритиков, тексты которых наиболее активно используются в медиаобразовательном процессе, западные эксперты чаще упоминали М. Маклюэна, Д. Букингема, Р. Барта, Н. Чомского, Н. Постмана, Д. Макквейла, а эксперты из постсоветских стран – Л. Мастермана, И. Петровскую, А. Короченского, Г. Почепцова, Р. Баканова.

Причем число западных экспертов, уверенных в среднем уровне использования конкретных текстов медиакритиков на медиаобразовательных занятиях в школах и вузах, больше половины – 53,1 % (у экспертов из постсоветских стран таких ответов всего 15,6 %). 43,7 % российских и украинских экспертов не видят существенного развития этого процесса, а треть (31,2 %) затруднились ответить на этот вопрос.

Эти данные, по-видимому, свидетельствуют о том, что, по мнению экспертов, конкретные тексты медиакритиков используются в медиаобразовательной практике школ и вузов на среднем и низком уровнях, что в целом вполне соотносится с данными табл. 4.

Шестой вопрос анкеты касался оценки экспертами того, какие задачи медиаобразования при использовании текстов медиакритиков могут успешнее выполняться на занятиях в учебных заведениях.

По итогам опроса нами была составлена табл. 6.

Таблица 6

Выполнению каких задач медиаобразования может помочь использование текстов медиакритиков на занятиях со школьниками и студентами?

Задачи медиаобразования, выполнению которых может помочь использование текстов медиакритиков на занятиях со школьниками и студентами	Число голосов экспертов из России и Украины, %	Число голосов экспертов из стран Запада, %	Общее число голосов экспертов, %
Воспитание хорошего эстетического восприятия, вкуса, понимания, оценки художественного качества медиатекстов	59,4	46,9	53,1
Развитие аналитического, критического мышления, автономии личности по отношению к медиа	90,6	84,4	87,5
Защита от вредного влияния медиа	62,5	56,2	59,4
Удовлетворение различных потребностей аудитории в области медиа	21,9	40,6	31,2
Развитие способностей аудитории к политическому, идеологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры	68,7	81,2	75,0
Развитие способностей аудитории к восприятию, пониманию и анализу языка медиатекстов	65,6	68,7	64,1
Развитие способностей аудитории к нравственному, психологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры	59,4	37,5	48,4
Развитие способностей аудитории к анализу медиатекстов в широком культурологическом, социокультурном контексте	56,2	68,7	62,5
Подготовка аудитории к жизни в демократическом обществе	43,7	68,7	56,2
Развитие коммуникативных способностей личности	28,1	28,1	28,1

Окончание табл. 6.

Задачи медиаобразования, выполнению которых может помочь использование текстов медиакритиков на занятиях со школьниками и студентами	Число голосов экспертов из России и Украины, %	Число голосов экспертов из стран Запада, %	Общее число голосов экспертов, %
Развитие умений аудитории создавать и распространять собственные медиатексты	40,6	65,6	53,1
Получение аудиторией знаний по истории медиа, по истории медиакультуры	34,4	46,9	40,6
Получение аудиторией знаний по теории медиа и медиакультуры	31,2	50,0	40,6
Другая задача	3,1	3,1	3,1
Затрудняюсь ответить	0,0	0,0	0,0

Анализ данных табл. 6 показывает, что, по мнению экспертов, наиболее важные задачи медиаобразования, выполнению которых может помочь использование текстов медиакритиков на занятиях со школьниками и студентами, следующие:

- развитие аналитического, критического мышления, автономии личности по отношению к медиа (87,5 % голосов экспертов);
- развитие способностей аудитории к политическому, идеологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры (75,0% голосов экспертов);
- развитие способностей аудитории к восприятию, пониманию и анализу языка медиатекстов (64,1 % голосов экспертов);
- развитие способностей аудитории к анализу медиатекстов в широком культурологическом, социокультурном контексте (62,5 % голосов экспертов);
- защита от вредного влияния медиа (59,4 % голосов экспертов);
- подготовка аудитории к жизни в демократическом обществе (56,2 % голосов экспертов);
- воспитание хорошего эстетического восприятия, вкуса, понимания, оценки художественного качества медиатекстов (53,1 % голосов экспертов);
- развитие умений аудитории создавать и распространять собственные медиатексты (53,1 % голосов экспертов).

Меньше всего экспертных голосов (менее 32 %) набрали такие задачи медиаобразования, как удовлетворение различных потребностей аудитории в области медиа и развитие коммуникативных способностей личности.

Однако сопоставление ответов экспертов из постсоветских стран (России и Украины) и западных стран демонстрирует, что при относительной близости позиций по таким задачам медиаобразования, как развитие анали-

тического, критического мышления, развитие способностей аудитории к восприятию, пониманию и анализу языка медиатекстов и некоторых других. Взгляды экспертов из России и Украины существенно отличаются по отношению к таким задачам медиаобразования, как:

- подготовка аудитории к жизни в демократическом обществе (эксперты из России и Украины – 43,7 % голосов, западные эксперты – 68,7 % голосов);

- развитие умений аудитории создавать и распространять собственные медиатексты (эксперты из России и Украины – 40,6 % голосов, западные эксперты – 65,6 % голосов);

- развитие способностей аудитории к нравственному, психологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры (эксперты из России и Украины – 59,4 % голосов, западные эксперты – 37,5 % голосов);

- удовлетворение различных потребностей аудитории в области медиа (эксперты из России и Украины – 21,9 % голосов, западные эксперты – 40,6 % голосов);

- получение аудиторией знаний по теории медиа и медиакультуры (эксперты из России и Украины – 31,2 % голосов, западные эксперты – 50,0 % голосов);

- получение аудиторией знаний по истории медиа, по истории медиакультуры (эксперты из России и Украины – 34,4 % голосов, западные эксперты – 46,9 % голосов);

- воспитание хорошего эстетического восприятия, вкуса, понимания, оценки художественного качества медиатекстов (эксперты из России и Украины – 59,4 % голосов, западные эксперты – 46,9 % голосов);

- развитие способностей аудитории к политическому, идеологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры (эксперты из России и Украины – 68,7 % голосов, западные эксперты – 81,2 % голосов);

- развитие способностей аудитории к анализу медиатекстов в широком культурологическом, социокультурном контексте (эксперты из России и Украины – 56,2 % голосов, западные эксперты – 68,7 % голосов).

Это существенное различие (от 12 % до 25 % по числу расхождений голосов экспертов) показывает, что западные медиапедагоги, медиакритики, медиаисследователи придают большее значение подготовке аудитории к жизни в демократическом обществе, развитию умений аудитории создавать и распространять собственные медиатексты, удовлетворению различных потребностей аудитории в области медиа, получению аудиторией знаний по теории и истории медиа, медиакультуры, развитию способностей аудитории к политическому, идеологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры, развитию способностей аудитории к анализу медиатекстов в широком культурологическом, социокультурном контексте.

С другой стороны, российские и украинские исследователи высоко ценят развитие способностей аудитории к нравственному, психологическому анализу продуктов медиакультуры, воспитанию хорошего эстетического восприятия, вкуса, понимания, оценки художественного качества медиатекстов при меньшем внимании к развитию умений аудитории создавать и распространять собственные медиатексты, удовлетворению различных потребностей аудитории в области медиа, получению аудиторией знаний по теории и истории медиа, медиакультуры.

Мы полагаем, что данные различия связаны с тем, что развитие способностей аудитории к нравственному, психологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры, воспитание хорошего эстетического восприятия, вкуса, понимания, оценки художественного качества медиатекстов традиционны для медиаобразования советского и постсоветского периода, в том время, как подготовка аудитории к жизни в демократическом обществе – задача медиаобразования, в большей мере свойственная западным подходам.

Что касается развития способностей аудитории к политическому, идеологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры, то различия в подходах, как и в данных, отраженных в табл. 1, связаны, по нашему мнению, с тем, что навязывание в советские времена коммунистической идеологии привело в постсоветские времена к скептическому отношению к этим функциям у части постсоветских медиапедагогов и медиакритиков.

Седьмой вопрос анкеты касался оценки экспертами того, в какой степени они сами синтезируют медиаобразование и медиакритику на учебных занятиях со студентами и школьниками.

Таблица 7

В какой степени Вы (как преподаватель, если Вы преподаете в школе, вузе) используете на занятиях со школьниками и/или студентами синтез медиаобразования и медиакритики?

Как преподаватель в своей стране я использую на занятиях со школьниками и/или студентами синтез медиаобразования и медиакритики	Число голосов экспертов из России и Украины, %	Число голосов экспертов из стран Запада, %	Общее число голосов экспертов, %
В значительной степени, интенсивно	21,9	56,2	39,1
В средней степени	31,2	28,1	29,7
В незначительной степени	34,4	12,5	23,4
Затрудняюсь ответить	12,5	3,1	7,8

Итак, в целом 39,1% экспертов считают, что как преподаватели в своей стране они используют на занятиях со школьниками и/или студентами син-

тез медиаобразования и медиакритики в значительной степени, а 29,7 % экспертов полагают, что делают это нерегулярно. Однако почти четверть экспертов признались, что занимаются этим лишь в малой степени.

В связи с этим один из экспертов, подчеркивая важность синтеза медиакритики и медиаобразования на занятиях, написал: «Я преподавал различные аспекты медиа (особенно кино) – историю, теорию, критику, включая социальные последствия медиа, в различных американских университетах в течение многих лет. И было грустно видеть, как мало мои студенты знали о медийных воздействиях, манипуляциях и основных социальных влияниях, пока они не начали изучать эти темы. Студенты довольно много знают о каких-то мелких частностях социальных взаимодействий медиа и поп-культуры, но мало что знают о реальном медийном содержании, о распределении медиапродукции, о том, как это влияет на аудиторию на глобальном уровне». Другой эксперт отметил: «Мой личный взгляд на медиаграмотность в том, что для выполнения широкого спектра задач (познавательных, эмоциональных, поведенческих) должен использоваться широкий выбор методов. Как исследователь, я заинтересован в стимулировании всех видов медиаобразования, потому что мы действительно не имеем полного представления о том, что, как и почему».

Вместе с тем, как оказалось, число западных экспертов, уверенных в существенном использовании медиакритики на своих медиаобразовательных занятиях в школах и вузах, больше половины – 56,6 %, в то время, как в постсоветских странах число таких экспертов составило всего 21,9 %.

В то время как треть (34,4 %) российских и украинских экспертов указывает на ограниченную интеграцию медиакритики и медиаобразования на своих занятиях со школьниками и студентами, с ними солидарны втрое меньшее число (12,5 %) западных экспертов.

Эти данные, на наш взгляд, свидетельствуют о том, что:

– даже в среде медиапедагогов примерно половина тех (53,1 %), кто только иногда или очень редко интегрирует медиакритику на учебных занятиях;

– российские и украинские эксперты в области медиаобразования объединяют медиаобразование и медиакритику на своих занятиях со школьниками и студентами гораздо реже своих западных коллег.

И это при том, что, согласно данным табл. 3, большинство экспертов осознают, что образовательный потенциал медиакритики в большой степени остается невостребованным и в учебных заведениях.

В связи с конфликтной политической, экономической и медийной ситуацией вокруг Украины, возникшей с 2014 г., нам показалось любопытным сравнить не только отличия позиций постсоветских и западных экспертов, но и экспертов из России и Украины. При всем общем сходстве подходов, обозначившихся в экспертном опросе, оказалось, что многие украинские

эксперты особенно остро соотносят современную политическую ситуацию с тенденциями в медиакритике и медиаобразовании.

Так, один из украинских экспертов написал, что, «события, происходящие в Украине, к сожалению, свидетельствуют о полном бессилии медиаобразования при попытке критического отношения к медиатекстам. Здесь речь идет об информационной войне, даже информационных операциях, где речь вообще не идет о каких-либо этических нормах в журналистике. Все разделилось на два лагеря. Предубеждения преобладают. Никто из медиаобразованных ничему и никому не верит. Остальные – в зависимости от медиавляния. Если смотрят российское ТВ – это одна картинка в голове, если украинское – совершенно другая».

В любом исследовании важен вопрос его валидности. В этом смысле, несмотря на относительно небольшое число участников экспертного опроса 2014 г., нам важно отметить, что его результаты по одному из ключевых вопросов (эксперты отвечали на вопрос о задачах медиаобразования, выполнению которых может помочь использование текстов медиакритиков на занятиях со школьниками и студентами) практически полностью совпали с результатами нашего предыдущего социологического исследования [Fedorov, 2003].

В исследовании 2003 г. нами были опрошены 26 экспертов в области медиаобразования из 10 стран. В частности, они дали ответы на вопрос о главных задачах медиаобразования. В результате сравнительного анализа полученных нами результатов анкетирования экспертов в 2003 и 2014 гг. мы обнаружили некоторые характерные совпадения или близкие данные по следующим задачам:

- развитие аналитических способностей аудитории (84,3 % в 2003 и 87,5 % в 2014);
- развитие аудитории в широком культурологическом, социокультурном контексте (61,5 % в 2003 и 62,5 % в 2014);
- воспитание хорошего эстетического восприятия, вкуса, понимания, оценки художественного качества медиатекстов (54,9 % в 2003 и 53,1% в 2014);
- развитие умений аудитории создавать и распространять собственные медиатексты (53,8 % в 2003 и 53,1 % в 2014);
- получение аудиторией знаний по истории медиа, по истории медиакультуры (37,8 % в 2003 и 40,6 % в 2014);
- получение аудиторией знаний по теории медиа и медиакультуры (47,9 % в 2003 и 40,6 % в 2014);
- подготовка аудитории к жизни в демократическом обществе (61,9 % в 2003 и 56,2 % в 2014).

В уточнение к вышесказанному, есть и отличия, например, по такой задаче, как развитие коммуникационных способностей личности (57,3 % в

2003 и 28,1 % в 2014). На наш взгляд, это никак не связано со снижением процента экспертов, выбравших эту задачу медиаобразования (как одну из наиболее важных) в 2014 г., так как доля западных экспертов в опросе 2003 г. была почти такой же, как и в 2014 г. (в опросе 2003 г. участвовало 14 (53,8 %) западных экспертов из 26-ти, а в 2014 – 32 (50 %) западных экспертов из 64-х).

Мы склонны объяснить снижение популярности задачи развития коммуникационных способностей тем, что эксперты 2014 г. резонно полагают, что само по себе развитие коммуникативных способностей не может быть самоцелью медиаобразования, и на сегодняшний день есть задачи, быть может, более актуальные – развитие аналитического, критического мышления в области медиакультуры, способностей к политическому, идеологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры; развитие способностей к анализу медиатекстов в социокультурном контексте; подготовка аудитории к жизни в демократическом обществе (56,2 % голосов).

В целом анализ полученных нами данных свидетельствует, что экспертное сообщество разделяет убеждение, что синтез медиаобразования и медиакритики не только возможен, но и необходим. Один из экспертов, например, высказал предложение организовать оперативный и регулярный мониторинг в жанре экспертного опроса по «горячим» событиям в общественной жизни, отраженным (спровоцированным) медиа, чтобы его результаты накапливались в базе данных, и их анализ дал возможность (в том числе и на медиаобразовательных занятиях) увидеть динамику в более или менее глубоком измерении на оси времени. Однако другой эксперт отметил, что иногда в представлениях людей «критика» может пониматься только как негативное суждение, отрицание. Чтобы избежать этого, есть смысл использовать термин «аналитический подход», связанный с разными сторонами медиа: историей, контекстом, персонами, интересами, собственностью, идеологией, равенством, разнообразием, статистическими данными и графиками, аспектами тематики.

С нашей точки зрения, одним из ведущих российских экспертов было резонно отмечено, что развитие массовой медиакритики (как в России, так и в зарубежных странах) тормозится из-за незаинтересованности властей и медиабизнеса в формировании медиакомпетентной аудитории активных граждан (а это важнейшее условие развития демократии в современном медиатизированном социуме). Напротив, медиакритика все активнее используется в качестве нового информационно-пропагандистского ресурса, применяемого для воздействия на сообщества медиапрофессионалов и широкую аудиторию массмедиа в кризисных ситуациях.

Итоги проведенного нами опроса показали, что графу свободной формы эксперты заполняли менее охотно, чем на основные таблицы, 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.

Итак, у медиакритики и медиаобразования много общего: к примеру, медиаобразование и медиакритика придают большое значение развитию аналитического мышления аудитории. Ведь одна из важнейших задач медиаобразования как раз и заключается в том, чтобы научить аудиторию не только анализировать медиатексты любых видов и типов, но и понимать механизмы их создания и функционирования в социуме. Собственно, тем же занимается и медиакритика, обращаясь при этом как к профессиональной, так и к самой широкой аудитории [Почепцов, 2012]. Вот почему, на наш взгляд, так важен синтез медиакритики и медиапедагогики. Вероятно, следует расширить участие академических кругов, ученых, специалистов в различных областях (педагогов, социологов, психологов, культурологов, журналистов и др.), учреждений культуры и образования, общественных организаций и фондов с целью развития медиаграмотности граждан, в создании организационных структур, способных выполнять весь спектр задач медиаобразования в сотрудничестве с медиакритиками.

1.4. Учебные программы по медиаобразованию: итоги международного экспертного опроса

А.А. Левицкая, А.В. Федоров

В последние годы проблематика составления медиаобразовательных программ становится все более актуальной, о чем свидетельствуют разработки ЮНЕСКО [Frau-Meigs, 2006; Grizzle & Wilson, 2011; Grizzle & Torras Calvo, 2013; Pérez Tornero, 2008; Pérez Tornero, & Varis, 2010; UNESCO, 2013), EAVI European Association for Viewers' Interests (Celot, 2010; 2014; 2015; EAVI, 2011)], труды лидеров в области медиаобразования [Fenton, 2009; Ferguson, 2011; Frau-Meigs, 2007; Hartai, 2014; Hobbs, 2007; 2010; Potter, 2014; Silverblatt, 2014; Silverblatt, Miller, Smith, & Brown, 2014; Verniers, 2009; Worsnop, 2004]. Наметились также тенденции связать медиаобразование и информационную грамотность [Lau, 2006; Grizzle & Wilson, 2011; Grizzle & Torras Calvo, 2013; Pérez Tornero, 2008]. Но даже, если «ежегодная серия статистических данных по медиаграмотности британской Ofcom не может нам сказать о том, что такое информационная грамотность на самом деле, она, безусловно, обеспечивает полезный источник информации об изменении тенденций медийной практики и предпочтениях аудитории» [Bazalgette & Buckingham, 2013].

Наш анализ современных подходов к медиаобразовательным учебным программам показал, что они во многом перекликаются с разработанными в

1980-х в Британии и Канаде учебными планами в области медиаобразования [Duncan, 1989; Bowker, 1991].

В рамках медиаобразовательных учебных программ канадскими медиапедагогами выделяются следующие подходы [Andersen, Duncan, Pungente, 1999, p.146-147]: обучение потребительской грамотности, чтение и анализ медиатекстов, критическое мышление, граждановедческий, исследовательский, онтологический, ценностный, семиотический, культурологический, социокультурный, а также имеющие синтетический характер творческие, междисциплинарные подходы. Однако какой бы подход не использовался, ключом к обучению является аутентичность, означающая, что изучаемые медиатексты интересны учащимся и имеют непосредственную связь с их жизнью [Andersen, Duncan, Pungente, 1999, p.146-147].

Как британские, так и канадские медиапедагоги активно применяют на занятиях задания, развивающие творческое и критическое мышление учащихся, например, связанное с проблемой медийных стереотипов [Duncan, 1989, p. 37]. Например, К. Ворсноп предлагает более сотни видов учебных заданий для учащихся, которые в основном не требуют сложной аппаратуры (рисунок, коллаж, плакат, кроссворд, дневник, дискуссия, драматизация, эссе, интервью, репортаж, рецензия, сценарий, игра и т.д.) [Worsnop, 1994; 2004]. Некоторые из этих видов заданий предлагаются Британским киноинститутом [BFI, 2003] и Д. Букингемом [Buckingham, 2003, p. 90–96].

Размышляя о медиаобразовательных программах, британский медиапедагог Л. Мастерман пришел к выводу, что центральная и универсальная концепция медиаобразования – репрезентация, а эффективность медиаобразования может быть оценена двумя критериями: способностью учащихся применять полученные знания в новых ситуациях и спектром обязательств, интересов, мотиваций, обретенных аудиторий. И главное здесь – научить аудиторию пониманию того, как медиа переосмысляет/репрезентируют реальность, как декодировать, критически анализировать медиатексты, как ориентироваться в информационном/ идеологическом потоке современного общества [Masterman, 1997, p.40–43]. В частности, согласно этому подходу, важно обучение аудитории пониманию того: 1) на ком лежит ответственность за создание медиатекстов, кто владеет медиа и контролирует их? 2) как достигается необходимый эффект? 3) каковы ценностные ориентации создаваемого таким образом мира? 4) как его воспринимает аудитория? [Masterman, 1985; Masterman, 1997, p. 51-54].

Тематика анализа медийных репрезентаций, на наш взгляд, лежит в основе и медиаобразовательной программы в трактовке американского медиапедагога А. Силверблэта, который, в частности, концентрируется на развитии у аудитории следующих умений: различение фактов, поддающихся проверке и ценностным утверждениям; определение надежности сообщения или источника медиатекста; определение точности сообщения в медиа-

тексте; 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, p.2–3; Silverblatt, 2013, p. XV–XVIII].

Размышляя о медиаобразовании, В.Дж. Поттер подчеркивает многомерность этого процесса, широту подхода к познавательной, эмоциональной, эстетической и моральной информации для того, чтобы обладать более высоким уровнем понимания, управления и оценки медийного мира [Potter, 2001, p.12; Potter, 2014, p.14–15]. Например, аудитории предлагается анализ схем: стереотипных персонажей; структуры повествования; установок на восприятие; тематических стереотипов; возможных вариантов выводов о цели (информация, развлечение, моральный урок) создателей медиатекста [Potter, 2001, p. 74; Potter, 2013, p. 211–217].

Наш анализ показал, что по сравнению с идеологической моделью медиаобразовательных программ с доминантой на развитие критического мышления аудитории, предложенной британским профессором Л. Мастерманом, значительно большее число медиапедагогов придерживаются синтеза социокультурной, образовательно-информационной и практико-утилитарной моделей [Frau-Meigs, 2006; Grizzle & Wilson, 2011; Grizzle & Torras Calvo, 2013; Haider, & Dall, 2004; Hartai, 2014; Hoffmann, & Gehring, 2006; Keeshan, Watson, et. Al, 2015; Pérez Tornero, 2008; Pérez Tornero, & Varis, 2010; Ferguson, 2011; Hobbs, 2007; 2010; Potter, 2001; 2014; Silverblatt, 2001; 2014; Verniers, 2009; Worsnop, 2004 and others].

В 2015 г. мы провели международный экспертный опрос, касающийся медиаобразовательных учебных планов и программ, и проанализировали его результаты. С этой целью мы разослали 300 анкет экспертам – специалистам в области медиаобразования из различных стран мира. При этом нами были выбраны специалисты, не только активно вовлеченные в реальный медиаобразовательный процесс в школах, вузах и других учреждениях, но и имеющие заметные публикации на эту тему (монографии, учебные пособия, статьи в научных журналах).

В итоге в нашем анкетировании участвовало 65 экспертов из 20 стран: Армении, Австралии, Бельгии, Венгрии, Германии, Греции, Израиля, Испании, Канады, Китая, Мексики, Португалии, России, Сербии, Словакии, США, Таиланда, Турции, Украины, Хорватии. В число экспертов вошли такие известные в мире медиапедагоги и исследователи, как И. Акведед, Б. Бахмайер, В. Бейкер, Т. Джоллс, С. Корконосенко, Р. Корнелл, Х. Лау, В.Дж. Поттер, А. Силверблэт К. Тайнер, Л. Хартаи, А. Шариков и др.

Как сами вопросы, так и варианты возможных ответов на них были составлены нами с учетом разнообразных подходов к медиаобразовательным программам, содержащихся как в трудах наиболее известных организа-

ций, имеющих отношение к данной тематике, так и в работах отдельных медиапедагогов [Frau-Meigs, 2006; Grizzle & Wilson, 2011; Grizzle & Torras Calvo, 2013; Pérez Tornero, 2008; Pérez Tornero, & Varis, 2010; UNESCO, 2013; Celot, 2010; 2014; 2015; EAVI, 2011; Ferguson, 2011; Hartai, 2014; Hobbs, 2007; 2010; Potter, 2014; Silverblatt, 2014; Verniers, 2009; Worsnop, 2004 и др.]. Насколько нам известно, такого рода международный опрос был проведен впервые.

Вопросы, заданные нами экспертам, были составлены следующим образом:

– во-первых, мы выяснили у экспертов, является ли медиаобразование в их странах частью национальных образовательных стандартов;

– во-вторых, экспертам предлагалось выбрать несколько категорий, наилучшим образом описывающих пути их медиаобразовательной деятельности (табл. 1) и источники, "подпитывающие" медиаобразовательные программы, используемые ими в обучении (табл. 2);

Далее следовал один из ключевых вопросов нашего анкетирования, касающийся приоритетов в содержании медиаобразовательных программ. Экспертам предлагалось ранжировать (от 1 до 10 баллов, где 1 балл получал самый приоритетный вариант ответа, а 10 – наименее приоритетный) предложенные варианты содержания – отдельно для дошкольников, школьников, студентов и общей аудитории. Далее мы подсчитали, какой из вариантов ответов по каждой из категорий получил максимальное число высших баллов, т.е. баллов в диапазоне от одного до трех (табл. 3);

– аналогичное ранжирование вариантов ответов требовалось от экспертов и при ответе на вопрос о результатах обучения в процессе внедрения медиаобразовательных программ (табл. 4);

– следующий вопрос, заданный нами экспертам, касался того, как часто они используют ту или иную предложенную стратегию для оценки медиакомпетентности учащихся (табл. 5);

– еще два вопроса предполагали ответы в свободной форме: это было выяснение того, какие из известных им медиаобразовательных программ эксперты считают наиболее эффективными, и с какими основными трудностями они сталкиваются при разработке и внедрении такого рода учебных программ.

Ответы экспертов на вопрос: «Включено ли медиаобразование в национальный образовательный стандарт в вашей стране?» позволили нам выделить:

– страны, где медиаобразование – часть национальных образовательных стандартов (Австралия, Бельгия, Венгрия, Германия, Израиль, Канада, Словакия);

– страны, где медиаобразование не стал пока частью национальных образовательных стандартов (Армения, Испания, Китай, Мексика, Португалия, Россия, Сербия, США, Таиланд, Турция, Украина, Хорватия).

Правда, стоит отметить, что некоторые эксперты отметили, что в их странах медиаобразование, хотя бы в малой степени, но все-таки нашло свое место в образовательных стандартах. Об этом свидетельствуют ответы некоторых экспертов из Испании, России, Сербии, США, Украины и Хорватии. Например, К. Тайнер (США) полагает, что «Это сложные вопросы. Стандарты обеспечивают руководящие принципы в области образования. Они адаптируются на местном уровне для разных целей и задач в классе. Большая часть работы по медиаобразованию происходит в неформальных образовательных пространствах вне обязательного обучения. Медиаобразованием также часто занимаются общественные организации. Цели варьируются в зависимости от академической подготовки, гражданского сознания, возрастной группы и наличия трудовых ресурсов».

В табл. 1 представлены ответы экспертов на вопрос о категориях наилучшим образом описывающих способ организации их медиаобразовательной деятельности.

Таблица 1

Какая из этих категорий наилучшим образом описывают способ организации Вашей медиаобразовательной деятельности?

Категории медиаобразовательной деятельности	Количество голосов экспертов, %
Исследования, разработка учебных планов, программ, учебных материалов и ресурсов	83,1
Учебные курсы по теме медиа	70,8
Учебные курсы для подготовки учителей	46,1
Медиаобразование, интегрированное в другие учебные курсы	40,0
Медиакритика в масс-медиа (например, в прессе, интернете и др.)	30,8
Другое	12,3

Большинство опрошенных экспертов вовлечены в процесс исследований, разработки учебных планов, программ, материалов и ресурсов (83,1 %) и чтение медиаобразовательных курсов (70,8 %), почти половина из них связана с чтением медиаобразовательных курсов для учителей и интегрированным медиаобразованием. Подтверждая отмеченную в одном из предыдущих экспертных опросов тенденцию синтеза медиаобразования и медиакритики (Fedorov, Levitskaya, 2015), около трети опрошенных экспертов отметили, что они занимаются также медиакритикой в масс-медиа. Часть экспертов (12,3 %) назвали и другие свойственные им виды деятельности (кон-

сультации, экспертиза, выступления с докладами на научных конференциях, написание монографий и учебных пособий по теме медиаобразования).

В табл. 2 показаны ответы экспертов на вопрос о наиболее используемых в преподавательской деятельности медиаобразовательных источниках.

Таблица 2

Какие медиаобразовательные источники более всего были более всего полезны для Вашей преподавательской деятельности?

Медиаобразовательные источники	Количество голосов экспертов, %
Научные книги, журналы	89,2
Советы, рекомендации коллег	80,0
Профессиональные конференции	76,9
Учебные курсы, семинары	58,5
Советы, рекомендации администрации, руководства	30,8
Другое	10,8

Анализ данных табл. 2 показывает, что в качестве доминирующих источников для медиаобразовательных программ эксперты назвали научные книги, журналы (89,2 %), информацию, полученную от коллег (80,0 %) и профессиональные конференции (76,9 %). Чуть больше половины экспертов назвали учебные курсы и семинары и только треть – советы администрации и руководства. Среди других источников (10,8 %) чаще всего назывались интернет-ресурсы.

В табл. 3 даны ответы экспертов на вопрос о приоритетном для них содержании медиаобразовательных учебных программ, предназначенных для различных целевых групп аудитории.

Таблица 3

Каковы Ваши приоритеты в содержании медиаобразовательных учебных программ для каждой целевой группы?

Содержание медиаобразовательной учебной программы	Количество голосов экспертов, %			
	для дошкольников	для школьников	для студентов	для общей аудитории
Вида и жанры медиа	49,2	24,6	24,6	18,5
Функции медиа	43,1	20,8	24,6	27,7
Медиа и обучение в течение всей жизни человека	4,6	27,7	30,8	33,8
Языки медиа	33,8	40,0	33,8	18,5
Медийные искусства	24,6	18,5	27,7	18,5
Медийная продукция	30,8	30,8	27,7	21,5
Медийные репрезентации	33,8	46,1	30,8	30,8
Медийные теории	1,5	6,1	43,1	12,3
Теории медиаобразования	3,1	7,7	40,0	12,3

Окончание табл. 3

Коммерческое использование медиа	27,7	24,6	21,5	21,5
Социальное использование медиа	18,5	40,0	26,9	30,8
Политическое использование медиа	3,1	33,8	49,2	40,0
История медиа и медиакультуры	4,6	21,5	40,0	15,4
Медийная этика, права и ответственность человека в медийной сфере	21,5	49,2	49,2	36,9
Роль медиа в демократическом обществе	6,1	52,3	46,1	36,9
Доступ к медийным ресурсам, запросы, определение потребностей в медийной сфере, медийная активность аудитории	18,5	40,0	52,3	21,5
Защита от вредных медийных воздействий	46,1	33,8	30,8	36,9
Медиакомпетентность	24,6	46,1	46,1	21,5
История медиаобразования	1,5	24,6	18,5	12,3
Другое	1,5	1,5	1,5	0

Отвечая на вопрос о приоритетном для них содержании медиаобразовательных учебных программ, предназначенных для различных целевых групп аудитории, эксперты, прежде всего, выделили полезный контент в следующих ресурсах: ЮНЕСКО, Media Literacy Clearinghouse, Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority, CLEMI (France), Grupo Comunicar (Spain), Canadian Centre for Digital and Media Literacy Media Smarts, Лабораторию медиаобразования Р. Хоббс, образовательный отдел Британского киноинститута, Международную интернет-книгу «Медиаграмотность», учебник А. Силверблэта «Ключи к интерпретации медийных сообщений», труды Ф. Бейкера, В.Дж. Поттера и др.

Среди препятствий на пути разработки и внедрения медиаобразовательных программ большинство экспертов назвали:

- сопротивление административных, управляющих органов образования: эксперты из Армении, Греции, Китая, России, Сербии;

- перегруженность учебных планов учащихся: эксперты из Армении, Венгрии, Греции;

- недостаточный уровень медиакомпетентности будущих и действующих педагогов (эксперты из Бельгии, Венгрии, Греции, Испании, Канады, Мексики, России, США);

- трудности в развитии критического мышления относительно медиа и медиатекстов (эксперты из Израиля, России, Словакии);

- нехватка высококачественных исследований и проектов медиаобразовательных учебных программ (эксперты из Венгрии, Испании, России, Сербии, США, Тайланда).

Например, известный социолог СМИ А.В. Шариков написал: «На уровне общего медиаобразования административные органы, как правило, не понимают, для чего оно необходимо. На уровне профессионального медиаобразования проблема заключается в том, чтобы найти «общее ядро» разработки учебных программ для каждого вида специализации при относительно высокой динамике изменений в медиасфере. Одна из наиболее важных проблем медиаобразования – отсутствие общей теории медиа. Есть несколько сотен теорий медиа в мире, основанных на очень противоречивых методологических платформах и очень разных базовых ценностях. Этим можно объяснить очень большое разнообразие подходов и отсутствие консенсуса в этой области».

Президент американского Центра медиаобразования Т. Джоллс считает, что «система образования сводится к трансляции информации в мире информационного изобилия. Технологические умения не ценятся или подаются слишком примитивно, и в мире интернета их явно не хватает. Только небольшое число взрослых в курсе того, что как проводят время их дети в интернете, в социальных сетях. Но когда люди поймут, что умения ориентации в медийном мире чрезвычайно необходимы, медиаобразование станет более ценным и востребованным».

Американский медиапедагог и исследователь К. Тайнер уверена, что «по части целей, определений и теорий медиаобразование всё еще не имеет консенсуса, хотя эта полезная деятельность находится в динамичном процессе. Поскольку медиаобразование все чаще интегрируется в официальную школьную программу, всё более востребованными становятся критический анализ и производство медиатекстов в самых различных междисциплинарных вариантах. Поэтому самые большие надежды на будущее медиаобразования связываются с тем, что «информационную грамотность» мы будем называть просто «грамотностью» – с пониманием всех исторических контекстов и ограничений грамотности».

Словно продолжая мысль К. Тайнер, один из лидеров международного проекта создания интернет-книги по медиаобразованию С. Габай подчеркивает, что основными проблемами для медиаобразования стали: «1) отсутствие четких и международно признанных медиаобразовательных учебных программ, которые могут быть использованы и в общем кросс-культурном контексте многочисленными заинтересованными сторонами (гражданское общество, общины коренных народов, маргинальные группы, научные круги, НКО, медийные учреждения, межправительственные организации, правительства); а также 2) отсутствие соответствующих медиаобразовательных ресурсов, пригодных для международной аудиторией. Одно из возможных

решений этой проблемы – создание интернет-учебника по медиаграмотности, основанного на книге А. Силверблэта «Ключи к интерпретации медийных сообщений», выдержавшей уже несколько публикаций в издательстве Praeger (1995, 2001, 2007, 2014). Эксперты по медиаграмотности из более чем сорока стран мира сейчас совместно работают над созданием этой онлайн книги, так как каждая страна нуждается в таких учебных планах и программах по медиаобразованию, которые наилучшим способом отражают специфику культурных и медийных контекстов и реализуются на государственном языке и через практический опыт».

В табл. 4 приведены ответы экспертов на вопрос про конечные результаты обучения по той или иной медиаобразовательной учебной программе, которые они считают наиболее важными для различных групп аудитории.

Анализ ответов экспертов на вопрос про приоритетного для них содержания медиаобразовательных программ, предназначенных для различных целевых групп аудитории (см. табл. 3), показал, что для аудитории дошкольников эксперты, прежде всего, выделили следующее содержание: виды и жанры медиа (49,2 %); защита от вредных воздействий (46,1 %); функции СМИ (43,1 %); языки медиа и медийные репрезентации (33,8 %); медиародукция (30,8 %); коммерческое использование медиа (27,7 %), что полностью соотносится с вариантами медиаобразовательных учебных программ, предложенными ведущими организациями и медиапедагогами [Alper, 2011; Ashley, et al, 2013; Grizzle, & Torras Calvo, 2013; UNESCO, 2013].

Для школьной аудитории эксперты выделили: роль медиа в демократическом обществе (52,3 %); медиаэтика, права и ответственность медийной аудитории (49,2 %); медийные репрезентации (46,1 %); медиакомпетентность (46,1 %); языки медиа (40,0 %); социальное использование медиа (40,0 %); доступ к медийным ресурсам, запросы, определение потребностей в медийной сфере, медийная активность аудитории (40,0 %); политическое использование СМИ (33,8 %); защита от вредных медийных воздействий (33,8 %). Как мы видим, для этого возраста эксперты резонно посчитали возможным выдвинуть на первый план более сложные темы, требующие от аудитории осознанной ориентации в социокультурном и политическом контекстах [см. также Kirwan, et al, 2003; Ofcom, 2011; Mihailidis, & Thevenin, 2013].

Для студенческой аудитории эксперты отобрали следующее приоритетное содержание медиаобразовательных программ: доступ к медийным ресурсам, запросы, определение потребностей в медийной сфере, медийная активность аудитории (52,3 %), политическое использование медиа (49,2 %), медиаэтика, права и ответственность медийной аудитории (49,2 %), роль медиа в демократическом обществе (46,1 %), медиакомпетентность (46,1 %), теории массовых коммуникаций (43,1 %), теории медиаобразования (40,0 %), история медиа и медиакультуры (40,0 %), языки медиа (33,8 %).

Отчетливо прослеживается выход на первый план более сложных для понимания тем, включая больший акцент на вопросах теории и истории медиа и медиакультуры.

Минимальное число голосов получила тема история медиаобразования (18,5 %): эксперты в комментариях верно отметили, что эта тема наиболее приоритетна только для будущих и действующих учителей. Остальные темы набрали у экспертов число голосов в диапазоне от 21 % до 30 %.

Для общей аудитории эксперты обозначили как приоритетное содержание медиаобразовательных программ: политическое использование медиа (40,0 %), защита от вредных медийных воздействий (36,9 %), медиаэтика, права и ответственность медийной аудитории (36,9 %), роль медиа в демократическом обществе (36,9 %), медиа и обучение в течение всей жизни (33,8%), медийные репрезентации (30,8 %), социальное использование медиа (30,8 %), функции медиа (27,7 %). На наш взгляд, эксперты справедливо выбрали в числе приоритетных для широкой аудитории темы, связанные с пониманием медиа и их воздействий в максимально широком контекстном поле.

Таблица 4

Какие конечные результаты обучения по той или иной медиаобразовательной учебной программе Вы считаете наиболее важными для каждой целевой группы?

Результаты обучения (Учащиеся могут...)	Количество голосов экспертов, согласных с утверждением, %				
	дошколь- ники	школь- ники	студен- ты	учителя	массовая аудитория
определять некоторые виды и жанры медиа	52,3	24,6	18,5	15,4	21,5
определять разнообразные виды и жанры медиа	18,5	36,9	15,4	18,5	27,7
понимать содержание некоторых медиатекстов	43,1	40,0	33,8	21,5	27,7
понимать содержание разнообразных медиатекстов	30,8	58,5	43,1	36,9	46,1
объяснять, как язык медиа используется для создания смыслов, образов	36,9	33,8	36,9	36,9	30,8
создавать простые медиатексты некоторых видов и жанров	43,1	33,8	21,5	21,5	18,5
создавать медиатексты для самовыражения	24,6	36,9	36,9	27,7	33,8
создавать медиатексты для участие в социальной, политической жизни	9,2	30,8	30,8	27,7	24,6

Окончание табл. 4

создавать разнообразные медиатексты для различной аудитории, используя соответствующий медийный язык	9,2	36,9	40,0	43,1	24,6
быть в состоянии осмыслить и определить свои сильные стороны и области для улучшения понимания и создания медиатекстов	4,6	24,6	36,9	30,8	27,7
понимать роль и функции медиа в демократическом обществе	6,1	43,1	30,8	52,3	43,1
критически анализировать содержание медиатекстов	12,3	30,8	58,5	43,1	58,5
анализировать и критически оценивать медийные репрезентации людей, ценностей и поведения	9,2	36,9	58,5	58,5	43,1
знать профессии и варианты карьеры в различных медийных агентствах	3,1	15,4	24,6	18,5	18,5
знать основные этапы истории медиа и медиакультуры	1,5	30,8	30,8	30,8	18,5
знать основные теории медиа	1,5	15,4	33,8	36,9	18,5
знать основные теории медиаобразования	1,5	3,1	21,5	40,0	12,3
знать основные способы медийных воздействий на аудиторию и возможности защиты от вредных медийных влияний	21,5	33,8	18,5	30,8	40,0
знать основы медийной этики, прав и ответственности медийной аудитории	15,4	30,8	46,1	40,0	40,0
Другое	4,6	4,6	4,6	4,6	6,1

В табл. 4 отражены ответы экспертов на вопрос о результатах обучения в рамках медиаобразовательных программ, которые они считают наиболее важными для различных групп аудитории. И здесь голоса экспертов распределились следующим образом.

Для дошкольников эксперты, прежде всего, выделили следующие, наиболее доступные для данной возрастной группы, результаты обучения: определение некоторых видов и жанров медиа (52,3 %), понимание некоторых типов медиатекстов (43,1 %), умения создать простой медиатекст в той или иной форме (43,1 %), умение объяснить, как медиаязык используется для создания смыслов, образов (36,9 %), понимание разнообразия различных медиатекстов (30,8 %), умение создать медиатекст для самовыражения

(24,6 %), знание основных способов медийных воздействий, умение защитить себя от вредных воздействий медиа (21,5 %).

Для школьной аудитории эксперты выбрали более сложные результаты обучения: понимание разнообразия различных медиатекстов (58,5 %), роли и функции медиа в демократическом обществе (43,1 %), понимание некоторых типов медиатекстов (40,0 %), умение определять различные виды и жанры медиа (36,9 %), создавать медиатексты для самовыражения (36,9%), создавать медиатексты, направленные на различную аудиторию, используя соответствующий язык медиа (36,9 %), умение анализировать и критически оценивать медиарепрезентации людей, проблемы, ценности и модели поведения (36,9 %), умение объяснить, как медиаязык используется для создания смыслов и образов (33,8 %), умение создать простой медиатекст в том или ином виде и жанре (33,8 %), знание основных видов медиавоздействий и способность защитить себя от вредных влияний медиа (33,8 %), умение создать медиатекст для участия в социальной / политической жизни (30,8 %), умение критически оценивать медийное содержание (30,8 %), знать основные этапы истории медиа и медиакультуры (30,8 %), основы медиаэтики, прав и обязанностей медийной аудитории (30,8 %). В целом эксперты показали важность подавляющего числа предложенных нами вариантов результатов обучения: большинство из них получили от 30 % до 40 % голосов.

Для студенческой аудитории эксперты выделили следующие результаты обучения: критически оценивать медиаконтент (58,5 %), анализировать и критически оценивать медиарепрезентации людей, проблем, ценностей и поведения (58,5 %), знание медийной этики, прав и обязанностей медийной аудитории (46,1 %), понимание различных медиатекстов (46,1 %), умение создавать медиатексты, направленные на различную аудиторию, используя соответствующий медиаязык (40,0 %), умение пояснить, как медийный язык используется для создания смыслов и образов (36,9 %), умения создать медиатекст медиа для самовыражения (36,9 %), умение осмыслить и определить свои сильные стороны и области улучшения понимания и создания медиатекстов (36,9 %), понимание некоторых видов медиатекстов (33,8 %), знание основных теорий медиа (33,8 %), умение создать медиатекст для участия в социальной / политической жизни (30,8 %), понимание роли и функций медиа в демократическом обществе (30,8 %), знание основных этапов истории медиа и медиакультуры (30,8 %).

При этом все из предложенных нами вариантов ответов набрали более 15% экспертных голосов. Следовательно, для студенческой аудитории эксперты на первое место ставят результаты обучения, связанные с критическим анализом медиатекстов и их созданием, в то время, как для школьной

аудитории на первых местах по значимости были результаты обучения, связанные с пониманием роли, функций и разнообразия медиа.

Для общей аудитории эксперты обозначили как приоритетные такие результаты обучения: умение критически оценивать медиаконтент (58,5%), понимание разнообразия различных медиатекстов (46,1%), роли и функций медиа в демократическом обществе (43,1%), способность анализировать и критически оценивать медийные репрезентации людей, проблем, ценностей и моделей поведения (43,1%), знание основных медийных воздействий, способность защитить себя от вредных медийных влияний (40,0%), знание медийной этики, прав и обязанностей медийной аудитории (40,0%), умение создать медиатекст для самовыражения (33,8%), умение объяснить, как язык медиа используется для создания смыслов и образов (30,8%).

Меньше всего экспертных голосов набрали такие результаты обучения, как знания медиаобразовательных теорий (12,3 %). Остальные результаты обучения получили от 18 до 27% экспертных голосов. Таким образом, критический анализ медиа доминировал как самый важный и в результатах обучения, выбранных экспертами для массовой аудитории.

Отдельную группу составили медиаобразовательные результаты обучения учителей. Здесь эксперты, конечно же, учитывали специфику этой профессии, поэтому наибольшую поддержку получили не только умения анализировать и критически оценивать медийные репрезентации людей, проблем, ценностей и поведения (58,5 %), понимание роли и функций медиа в демократическом обществе (52,3 %), умение создавать медиатексты, направленные на различную аудиторию, используя соответствующий медиаязык (43,1 %), умение критически оценивать медийное содержание (43,1 %), знание медийной этики, права и обязанностей медийной аудитории (40,0 %), понимание разнообразия медиатекстов (36,9 %), умение объяснить, как язык медиа используется для создания смыслов и образов (36,9 %), умение осмыслить и определить свои сильные стороны для улучшения понимания и создания медиатекстов (30,8 %), знание основных видов медийных воздействий и умение защитить себя от вредных влияний медиа (30,8 %), но и такие чрезвычайно необходимые педагогу для его профессиональной деятельности результаты обучения, как знание медиаобразовательных теорий (40,0 %), основных теорий медиа (36,9 %), этапов истории медиа и медиакультуры (30,8 %). Остальные варианты результатов медиаобразования для этой категории получили от 15 до 27% экспертных голосов.

В табл. 5 представлены ответы экспертов на вопрос про периодичность использования экспертами конкретных стратегий при оценке медиакомпетентности учащихся.

Таблица 5

Как часто вы используете следующие методы и формы контроля сформированности медиакомпетентности учащихся?

Методы и формы контроля	Количество голосов экспертов, %				
	Никогда	1 - 3 раза в год	Каждый месяц	1 - 3 раза в неделю	4 - 5 раз в неделю
Тестирование	6,1	55,4	21,5	6,1	3,1
Проекты	0,0	36,9	15,4	21,5	6,1
Портфолио	15,4	36,9	9,2	6,1	6,1
Отчет	1,5	30,1	27,7	21,5	0,0
Курсовая работа	0,0	27,7	21,5	24,6	6,1
Оценочные шкалы и рубрики	7,7	27,7	18,5	6,1	3,1
Блог, дневник	21,5	27,7	12,3	15,4	6,1
Творческо-аналитические задания	6,1	18,5	18,5	15,4	12,3
Практические упражнения	1,5	15,4	30,1	18,5	18,5
Другое	0,0	3,1	0,0	0,0	1,5

Анализ табл. 5 показывает следующее: чаще всего (1 - 3 раза в неделю) медиапедагоги используют на своих занятиях курсовые работы (24,6 %), отчеты и обзоры (21,5 %), учебные проекты и исследования (21,5 %), практические упражнения, связанные с критическим анализом (18,5 %). Три из этих четырех видов работ, но с несколько иной степенью экспертной поддержки сохраняют лидерство и в ежемесячном применении: практические упражнения, связанные с критическим анализом (30,1 %), отчеты и обзоры (27,7 %) и курсовые работы (21,5 %). Зато в использовании 1-3 раза в год доминируют тестирование учащихся (55,4 %).

Анализ данных табл. 5 показал также, что 21,5 % экспертов в своей работе никогда не использовали такие виды работ, как студенческие антологии, блоги, журналы, а 15,4% – портфолио.

Среди главных препятствий на пути разработки и внедрения медиаобразовательных учебных планов и программ эксперты выделяют сопротивление административных органов образования, перегрузку учебных планов и программ в различных образовательных учреждениях, недостаточно высокий уровень медиакомпетентности будущих и действующих учителей, нехватку валидных исследований и типовых учебных медиаобразовательных программ.

В связи со сказанным выше нам кажется особенно актуальной и продуктивной инициатива международного интернет-проекта по медиаобразованию, который призван создать многоязычный, адаптированный для конкретных стран учебник и медиаобразовательную учебную программу.

1.5. Современная медиакритика в США: актуализация образовательного компонента

А.А. Левицкая

Роль медийной составляющей в современном обществе возрастает из года в год. Это проявляется по-разному: межличностная коммуникация осуществляется посредством медиаплатформ социальных сетей, интернет завоевывает все большее доверие как источник общественно-политических и экономических новостей, различные интерактивные приложения, игры и симуляторы выполняют рекреативную функцию для многих людей. Тем большее значение приобретает уровень медиакомпетентности аудитории – совокупности её мотивов, знаний, умений, способностей, способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме [Федоров, 2012, с. 480].

Известно, что Соединенные Штаты занимают одно из лидирующих стран в мире по популяризации медиаобразования. Так как развитие медиакомпетентности, безусловно, включает в себя изучение и развитие навыков оценки медийного контента, взаимоотношений средств массовой информации и их аудитории, представляется актуальным рассмотреть возможности синтеза медиаобразования и медиакритики в США.

В прошлых работах нами была изучена история, теория и методика развития медиаграмотности в Америке [Новикова, Федоров, 2004 и др.]. Проведение обзорного исследования основных этапов развития, современного состояния и характеристик медиакритики в этой стране позволит выделить специфические особенности медиакритики в США, ее значение во взаимоотношениях СМИ и аудитории, выявить пути ее синтеза с медиаобразованием. Обращение к этой проблеме даст возможность под новым углом зрения посмотреть как на журналистику, так и на практику медиаобразования.

Медиакритика [Короченский, 2003, с. 8] – своего рода механизм самоконтроля средств массовой коммуникации, способствующий их социальной ответственности перед обществом. Поэтому медиакритику иногда называют "пятой властью": выступая способом гражданского мониторинга СМИ, с одной стороны, с другой стороны, она способствует сохранению общественного доверия к медиа. Критика СМИ представляет собой процесс анализа, интерпретации и оценки содержания медиатекстов различных жанров и видов, который влияет на восприятие и оценку медийного контента и на отображаемые им реалии в сознании аудитории.

Р.П. Баканов считает, что знакомство с работами ведущих отечественных и зарубежных медиакритиков может способствовать расширению представления массовой аудитории о критериях оценки медийного контента;

повышению качества непрофессиональных откликов о качестве той или иной продукции СМИ (в том числе и в интернет-блогах/страницах в социальных сетях); увеличению общественного внимания к критическим материалам, а не только к таблоидам/телегидам [Баканов, 2007, с.196].

Фокусируясь на исследовании телевизионной критики, Р.П. Баканов выделяет два основных подхода в освещении деятельности телевидения: аналитический и информационный. Под *аналитическим подходом* он понимает акцент именно на творческую его часть: разбор телепередач и попытку осмысления процессов, происходящих на отечественном ТВ, определение степени социального реализма телевидения как степень соответствия отображаемых им явлений и процессов жизни общества реальным общественным феноменам. Информационный подход он трактует как «позицию редакции (отдельного журналиста), освещающих деятельность данного вида СМИ и СМК только с событийной, фактологической, точки зрения. При этом акцент сделан не на элементы анализа, а на описание процессов, хронику развития определенной ситуации (...), внимание журналистов обращено в сторону взаимодействия телевидения как института с внешним миром: государственными учреждениями, отдельными медиаолигархами, участие телевидения в избирательных кампаниях... Мы считаем, что телевидение в данном случае выступает не как объект описания или критического осмысления, а как некий поставщик новостей для печатной прессы, так называемый «ньюсмейкер» [Баканов, 2006, с. 44-45].

Обратимся к классификации медиакритики американских исследователей; они выделяют следующие виды медиакритики: семиотический, жанровый, нарративный и риторический [Vande Berg, Wenner, Gronbeck, 2004, с. 222]. Семиотическая критика занимается изучением того, как посредством различных комбинаций кодированных наборов визуальных, вербальных и акустических знаков появляются разные значения. Жанровая критика возникла на пересечении институциональных, текстуальных и аудиторных исследований, она позволяет зрителям понять то, как форма, содержание и культура сливаются в популярных жанровых вариациях: понять отношения между жанром и обществом, в котором он произведен; сделать вывод о страхах, фантазиях и ценностях этого общества; определить пути, по которым жанры функционируют идеологически, для того, чтобы аудитория принимала доминантные идеологии социальной, экономической и политической системы, где эти жанровые тексты создаются и распространяются.

Нарративная критика позволяет аудитории лучше понять культуру общества – как оно само видит себя, его ценности и персонажи, к чему идет, что передает будущим поколениям.

Риторическая критика всегда характеризуется процессом убеждения. Ее миссия состоит в изучении механизмов риторического воздействия на по-

требителя, особенно тех, которые имеют потенциал влиять на мысли, поступки и восприятие людей.

Но существуют классификации по другим критериям, например, по контексту, в котором производятся медиатексты. Такие критические подходы включают авторскую критику, критику производственного контекста (например, критика медиаиндустрии или критика индустриальных отношений) и идеологическую критику.

Авторская критика изучает творчество медийных персон, работы которых характеризует уникальный артистизм, несмотря на ограничения телеиндустрии и жанровые условности.

Критика медиаиндустрии фокусируется на анализе подводных структур экономической элиты, которые используют медиа в качестве системы продвижения интересов экономической и политической элиты через рекламу и медиатексты.

Критика производственного контекста рассматривает социальную организацию медиа и ограничения, которые накладывает организационная структура на производство медийных текстов.

Идеологическая критика описывает, как определенные приемы в медиатексте пытаются достичь принятия доминантной идеологии, критикует медийные агентства, тексты и дискурсивные практики, которые манипулируют аудиторией [Vande Berg, Wenner, Gronbeck, 2004, с. 223].

Медиакритика также занимается вопросами понимания роли аудитории и динамики ее восприятия. Для этнографического метода, например, свойственно изучение аудитории в полевых исследованиях: когда берут интервью у зрителей после просмотра определенного медиатекста, наблюдают за обсуждением в группах и пр. Другие методы – культурологический, социокультурный, феминистский, психоаналитический и мифологический – используются для изучения системы значений, воздействующих на восприятие, мысли и поступки телевизионной аудитории.

Пятьдесят лет назад профессор Колумбийского университета М. Хадас (Moses Hadas) отметил, что «в литературе, как мы можем наблюдать, существует ощутимый критический климат, возможно, направляемый и вынесенный на поверхность профессиональными критиками, но формирующийся теми, кто воспринимает книги серьезно, кто пишет и говорит о них... Подобный климат должен быть создан для телевидения; все те, кто воспринимает образование всерьез в широком понимании слова, а не только профессиональные критики, должны говорить и писать о телевидении, как они делают это о книгах».

Анализ этической составляющей может быть скомбинирован со всеми вышеописанными подходами к медиаисследованиям. Напомним, что медиаобразование в Америке также было приведено в движение так называемым

«этическим импульсом»: в поисках того, как дать гражданам понимание медиатекстов, их социального, культурного и морального воздействия.

И медиаграмотность, и медиакритика подразумевают суждения о преимуществах и недостатках историй, которые нам рассказывают СМИ. Вынося критические суждения, невозможно не рассматривать медиатексты через призму общественных и личных моральных ценностей. Таким образом, мы оцениваем и этику, и эстетику медиатекстов. Поэтому многие ученые настаивают, что этическая критика обогащает остальные критические подходы, а также позволяет критикам выйти из академической сферы в публичную.

Начинающие критики вскоре осознают, что деконструирование поверхностных и более глубоких структур медиатекста – это только часть их работы. Намного более трудная задача – рассуждение о том, чего не хватает в этом медиатексте, упущенные возможности и замалчивающиеся темы. Этический анализ как раз и стимулирует это, так как он основан не на «медиа-логике», а на логике этической, на рассуждении о том, что является «честным» в контексте демократического общества. Инструментарий этического анализа можно рассматривать как дополнительный бонус к тем инструментам, которые уже есть в арсенале медиаграмотности и телекритики. От простейшего определения понятия «этика» и базового понимания этической теории, этическая критика, безусловно, меняет ракурс деконструкции медиатекста [Vande Berg, Wenner, Gronbeck, 2004, p. 225].

Тем не менее, этот вопрос вызывает живые дебаты. Одни не различают этическую и эстетическую оценку текста. Другие жалуются на то, что использование моральной оценки ведет к цензуре. Существует даже такое мнение, что этическая составляющая должна быть исключена из критики, так как не во всех медиатекстах она имеет место быть. Массовое искусство не предлагает никаких новых знаний о морали и просто использует трюизмы, уже понятные аудитории. На что можно возразить, что иногда моральный изъян становится изъяном эстетическим, а моральная ценность – эстетической ценностью, следовательно, этический и эстетический анализ должны проводиться одновременно. Более того, сомнительна сама возможность существования медиатекста без всяких этических коннотаций. С этой точки зрения, важная функция медиакритики – объяснительно-просветительная. Здесь находится точка соприкосновения с медиаобразованием, также нацеленным на развитие понимания значений различных медиатекстов и их влияние на нашу жизнь.

Интерес к медиакритике в США значительно повысился за последние два десятилетия. С. Фенглер, профессор факультета массовых коммуникаций в университетах Берлина и Лугано, посвятила свою диссертацию исследованию истории медиакритики в США. В своей статье, подготовленной на основе этого исследования, она обращает внимание на то, что профессио-

нальные этические коды, омбудсмены и медийная критика возникали во времена социального недовольства и разочарования в новостных медиа [Fengler, 2003]. Например, первый этический код журналистов в Америке был составлен в 1923 г., вскоре после Первой мировой войны. Омбудсмены, обзоры прессы процветали в США во время социальных волнений в конце 1960-х и ранних 1970-х. С. Фенглер называет их инструментом саморегуляции медиа, так как и омбудсмены, и авторы рецензий, и этических кодов, и члены советов по делам прессы – профессионалы медиасферы, вовлеченные в процесс мониторинга, изучения и анализа развития журналистики и медиаиндустрии. Будучи таковыми, они обнаруживают ошибки, указывают на потенциально опасные тенденции и способствуют этическому отношению журналистов к своей работе. Отдельной сферой журналистской деятельности должна быть работа по мониторингу новостных медиа и их критическому анализу, представленному вниманию массовой аудитории. Это заключение было сделано еще в 1947 г. Комиссией Хатчинса: «Мы рекомендуем, чтобы члены журналистского сообщества были самокритичны. Невозможно достичь высоких профессиональных стандартов, если ошибки, подтасовки и преступления, совершаемые прессой, замалчиваются коллегами» [Цит. по: Fengler, 2003, p. 819].

Подъем жанра медиакритики в США начался с середины 1990-х гг. Ведущие издания, такие как *New York Times*, *The Washington Post* и *The Boston Globe*, журналы *Time* и *New Yorker*, стали регулярно печатать критические материалы. Критики Г. Куртц (Howard Kurtz) из *Washington Post*, Д. Шоу (David Shaw) из *Los Angeles Times*, Ф. Бэррингер (Felicity Barringer) из *New York Times* и С. Коттс (Cynthia Cotts) из *Village Voice* получили широкую известность.

Работа массмедиа начала обсуждаться в вещательных СМИ, таких как Си-Эн-Эн (программа "Надежные источники"/*Reliable Sources*), Национальное Общественное Радио (еженедельная рубрика "О медиа"/*On the Media*). Наконец, достаточно большое количество он-лайн ресурсов было основано в качестве площадки для медиакритики: как для массовой аудитории (*Mediachannel.org*), так и для медиапрофессионалов (*MediaNews*, теперь ставший частью веб-сайта Института Пойнтера / *Poynter Institute*).

Стоит отметить, что и на современном этапе потребность в медиакритике снова была вызвана растущим общественным недовольством новостными СМИ, в том числе их освещением дела О.Дж. Симпсона и дела Клинтон – Левински. Многие медиаскандалы 1990-х были расследованы и подверглись публичной самокритике. Например, газета «Нью-Йорк Таймс» опубликовала большую статью, уличающую своего штатного репортера в плагиате и фабрикации материалов. Рост медиакритики объясняется и экономической составляющей. Последние десятилетия ознаменовались крупными слияниями и поглощениями, образованием медиакорпораций (CBS и Viacom, AOL и

Time Warner), а также бумом развития новых технологий кабельного, спутникового телевидения и сети Интернет.

С. Фенглер провела интервью с ведущими американскими медиакритиками по трем ключевым вопросам.

1. Как они освещают работу коллег и работодателей: приходится ли «закрывать глаза» на профессиональный брак?

2. Кому они адресуют свои материалы – массовой аудитории, профессионалам или и тем, и другим?

3. В какой степени, по их мнению, медиакритику можно считать системой саморегулирования медиа?

Исследователь выбрала 30 репортеров и критиков, включая журналистов, чьи работы были наиболее читаемыми коллегами, журналистов – пионеров в сфере медиакритики (например, медиакритик газеты *Village Voice*, начавший свою деятельность в 1970-е гг., Дж. Роменеско, чей вебсайт *MediaNews* стал новаторским в плане медиакритических и обзорных статей). Опрошивались также журналисты из влиятельных профессиональных журналов *Columbia Journalism Review* и *American Journalism Review*. Девять специалистов определили (в частности, Ф. Бэррингер из *New York Times*) свою деятельность как медиаобозревателей, видя свою задачу в освещении содержания новостных СМИ и развитии медиаиндустрии. Двенадцать журналистов назвали себя медиакритиками или медиаколуристами. Они отмечали, что многие медийные профессионалы очень чувствительны к критике. Например, Г. Курц (*Washington Post*) сказал, что критики «неизбежно вызывают гнев и отчуждение многих коллег по цеху. Даже в собственном офисе люди рядом с вами держатся начеку». Д. Фост (*Sun Francisco Chronicle*) добавил, что медиакритик подвергается дотошной перепроверке коллегами, которые следят за его колонкой, поэтому «нужно убедиться, что вся информация точна» [Цит. по: Fengler, 2003, p. 822].

Соблюдение профессиональной дистанции – трудность, упомянутая всеми участниками опроса: ведь со многими людьми, о которых пишет критик, он знаком лично. Это делает его работу абсолютно отличной от, например, анализа зарубежных новостных СМИ. Интересную аналогию работы медиакритика привел Д. Кеннеди (*Boston Phoenix*), рассуждая о том, что иногда приходится критиковать работу своих более успешных коллег: «если кинокритик ругает фильм Стенли Кубрика, это не значит, что этот критик считает, что он был бы лучшим режиссером, чем Кубрик» [Цит. по: Fengler, 2003, с. 823].

Еще одна проблема для медиакритика – подвергать критике своего работодателя. Никто из опрошенных не стал отрицать, что, несмотря на попытки комментировать работу своих работодателей как возможно объективно и непредвзято, деловые интересы работодателя могут иметь на них некоторое

влияние. В целом результаты экспертного опроса показали высокую степень ориентации на коллег по цеху.

Отвечая на второй вопрос (о потенциальной целевой аудитории своих материалов), большинство медиакритиков выразили сомнение в широком общественном интересе к медиакритике, так как многие критические медиатексты являют собой закулисные индустрии. Однако те материалы, которые актуальны и понятны массовой аудитории, получают отклик не только коллег, но и среднестатистического медиапотребителя.

Что касается вопроса, выполняет ли медиакритика функцию саморегуляции медиа, то большинство опрошенных говорили, что они имеют влияние на коллег, хотя и сомневались в том, что могут оказать влияние на владельцев и руководителей СМИ, или на медиаиндустрию в целом. И лишь малая часть респондентов была уверена в том, что они способны улучшить новостное вещание. Заявили о своем влиянии самые известные и уважаемые медиаобозреватели и критики в США К. Олетта (Ken Auletta) из *The New Yorker*, Г. Куртц (Howard Kurtz) из *The Washington Post*, Д. Шой (David Shaw) из *Los Angeles Times*. Редактор журнала *Newsweek* как-то разослал служебную записку своим сотрудникам, примерно следующего содержания: «не делайте ничего, что потом не хотели бы увидеть в колонке Говарда Куртца» [Цит. по: Fengler, 2003, p. 825-826]. В то же время многие респонденты более молодого поколения заняли скромную позицию, расценивая свою роль как репортеров, которые лишь иногда могут помочь читателю.

Подводя итоги, С. Фенглер сделала вывод, что репортеры и медиакритики не разделяют единого мнения о цели медиакритики. Меньшинство журналистов считают себя «адвокатами» общественности, а свою работу – по сути миссионерской. Среди них оказались и несколько известных медиакритиков, уверенных в том, что они могут изменить новостные медиа, призывая журналистов к ответственности за свои слова. Они заявили, что своей работой смогли влиять на своих коллег (например, были случаи увольнения или изменения политики медиакомпаний после того, как те подверглись критике). Это дает возможность предположить, что у медиакритиков есть значительный потенциал в деле саморегулирования медиа, но этот потенциал раскрыт еще не полностью. Многие неохотно подвергают критике своих непосредственных коллег и боссов. Очевидная причина такой осторожности – зависимость от других работников сферы СМИ в качестве источников информации, коллег и работодателей. Молодые журналисты часто не скрывают, что не видят в этом своей задачи и не считают себя способными изменить или улучшить работу новостных медиа в целом [Fengler, 2003, с. 826].

Американский критик (в том числе, для *The Guardian*), автор нескольких известных книг, посвященных массмедиа, Д. Кеннеди (Dan Kennedy) полагает, что когда-то медиакритика была епархией альтернативной прессы, в наши же дни «документировать грехи медиа – это любимое дело политиче-

ских обозревателей кабельных каналов телевидения, левых и правых аналитиков и растущего числа блоггеров» [Kennedy, 2009]. Он считает, что подъем блоггерства изменил медиакритику, в некоторых случаях к лучшему, в некоторых – напротив: «с того времени, как я начал вести свой блог в 2002 г. (Media Nation www.dankennedy.net – прим. автора), я нахожу очень практичным, что нужный материал всегда под рукой и его можно прокомментировать в режиме реального времени. В этом есть что-то более честное: сделать интернет-ссылку на критикуемую работу. В случае несогласия со мной, читатель может сразу поставить меня в известность» [Kennedy, 2009].

Действительно, большая часть медиакритики работает в режиме многосторонней коммуникации, которую и предстать себе нельзя было в начале 1990-х. Но фрагментарная природа блоггерства вытесняет пространные, глубокие повествования. Как отмечает Кеннеди, медиакритика как область журналистики – только один их способов ее реализации. Другие (политическая активность, попытки институциональных реформ) могут также, если не больше, быть эффективными инструментами общественных изменений. Для журналистов, их работа, их медиатекст – это конец процесса, для активистов, – только начало [Kennedy, 2009].

Здесь нужно отметить, что многие медиакритики совмещают работу с педагогической деятельностью, так и Д. Кеннеди – профессор кафедры журналистики Северо-восточного Университета (Бостон, штат Массачусетс).

История медиакритики в США описана в книге А. Хейса «Критики прессы – пятая власть. Стражи медиа в Америке» (*Press Critics Are the Fifth Estate: Media Watchdogs in America*). Автор прослеживает в ней историческое развитие критики (на материале прессы) начиная с 1880-х по следующим категориям: макрейкеры, рецензенты, колумнисты, теоретики, члены советов по массовым коммуникациям, активисты, омбудсмены, блоггеры и сатирики. Профессор Фордемского университета (католический университет в Нью-Йорке) и в прошлом журналист, А. Хейс на основе девяти кейсов недавних резонансных кампаний, оценивает критиков по степени воздействия их работ: например, привела ли их критическая публикация к увольнению журналиста, к изменению контента в данном СМИ, к реформе в практической деятельности медиакомпании или к общественным дебатам по затронутой теме. Одна из важных публикаций, посвященных связи медиакритики и медиаобразования, – статья *Media Literacy and Television Criticism: Enabling an Informed and Engaged Citizenry*, опубликованная в *American Behavioral Scientist* [Vande Berg, Wenner, Gronbeck, 2004, с. 219–228].

Напомним, что подкомитет Сената по изучению коммуникации (в том числе – по использованию FM и AM радиостанций и рассмотрению возможности введения цензуры) был впервые назначен в 1948 г. В 1955 г. после череды учреждений подобного рода подкомитетов был создан Комитет по

коммуникациям под председательством демократа Джона Пасторе. Комитет занимался рассмотрением вопросов стандартов цветного телевидения, рекламы табачной и алкогольной продукции, образовательных программ, но, наверное, самым существенным достижением работы комитета стало то, что он привлек министра здравоохранения США к участию в дебатах о воздействии телевизионного насилия на детей и подростков. Один из членов комиссии Н. Джонсон издал книгу «Как противостоять телевидению» (*How to Talk Back to Your Television Set*, 1970).

Вскоре стали появляться такие организации, как Национальная ассоциация образования и другие, занимающиеся, в том числе, вопросами эстетического качества, моральных ценностей, образовательным потенциалом и искажениями в отображении реалий в новостных и художественных передачах.

Движение, начавшееся под названием «визуальная грамотность», перешло к девяностым годам прошлого столетия в движение за развитие медиаграмотности, т.е. способности воспринимать, анализировать, оценивать и создавать информацию в разнообразных печатных и иных медиаформатах. Это базовое определение было принято еще в 1992 г. во время конференции Аспенского института. П. Ауфдерхайд был сделан вывод, что результатом обучения медиаграмотности должна быть «критическая автономия» личности, т.е. понимание того, что все медиа – сконструированные продукты, представляющие чьи-либо коммерческие, идеологические и политические интересы, они имеют коды и условности языка, а смысл, извлекаемый из них, зависит от аудитории-получателя информации [Aufderheide, 2004].

Такое понимание медиаграмотности, по мнению авторов, резонирует с концепцией медиакритики. И в этой, и в других своих работах Л. Ванд Берг и Л. Веннер утверждают, что цели обучения критическому анализу телепередач – помочь учащимся их интерпретировать и оценивать с точки зрения эстетики, этики, политики, культуры, идеологии, социологии; уметь рассуждать о телевидении критически, как и о книгах, прессе. Таким образом, ученые приходят к выводу, что понятие медиаграмотности углубляется, если связать его с медиакритикой. Критика подразумевает организацию, систематическое и детальное описание, анализ, интерпретацию и оценку, включая три существенных компонента: центральный тезис, логические аргументы, которые его подкрепляют и конкретные доказательства (например, диалог, сцена или короткое описание, цитата, свидетельство эксперта, статистика, интервью или этнографические данные).

Медиакритические умения меняют представление аудитории о телевизионной индустрии, они начинают распознавать различные технологии, которые используются для «упаковки» телевизионного контента как товара и его маркетинга. Наконец, изучение методологии медиакритики помогает учащимся узнать технические, социальные, условные и идеологические коды телевидения, использующиеся для того, чтобы аудитория «читала» пред-

почтительный смысл медиатекста. Авторы выделяют три разновидности телевизионной критики: ориентированной на медиатекст, на его продюсера или на аудиторию [Vande Berg, Wenner, Gronbeck, 2004, с. 219–228].

Медиакритика в США осуществляется не только на страницах газет и журналов, на радио и телепередачах, но и в форме интернет-страниц под эгидой общественного движения, ассоциации или группы. В Америке существует несколько довольно крупных организаций общественного мониторинга и критики СМИ: от общественных объединений, представляющих интересы родителей и педагогов, до представителей церкви и правозащитников. Не все инициативы успешны: журнал *Brill's Content* был основан в 1998 г., а в 2001 прекратил свое существование, так как не смог привлечь 300 тысяч подписчиков, необходимых для продолжения работы. Некоторые организации носят политическую окраску, другие – более нейтральны. Перечислим наиболее влиятельные из них.

Project Censored [<http://www.projectcensored.org/>] проводит медиаобразовательную работу со студентами вузов и с широкой аудиторией. Миссия этой организации, как заявлено в официальных документах, состоит в том, чтобы противостоять цензуре в новостях, развивать независимые журналистские расследования и критическое мышление массовой аудитории, так как информированная аудитория – неотъемлемое условие демократии. Учредители организации аргументируют этот тезис тем, что, во-первых, без доступа к адекватным новостям и аналитике событий люди не могут в полной мере участвовать в общественно-политической жизни. Во-вторых, не будучи медиаграмотными, люди не могут в полной мере оценить качество или значение новостей, которые они получают. Цензура же подрывает основу демократии. *Project Censored*, включая ежегодную публикацию монографии, еженедельные радиопередачи, учебные программы и общественные мероприятия, фокусируется на важной связи между свободной прессой, медиаграмотностью и демократическим самоуправлением.

История этой организации начинается в 1976 г., когда профессор К. Дженсен разработал курс по медиаисследованиям в университете Сонома. Задачи учебной программы включали развитие медиаграмотности и критического мышления студентов применительно к вопросу цензуры новостных СМИ в США. С тех пор ежегодно *Project Censored* находит, расследует, анализирует и публикует результаты критики 25-ти новостных историй, попавших под цензуру, или не получивших должного внимания в американских СМИ. Так, за последние годы в исследовательском поле организации оказалась система здравоохранения США (проблемы, возникающие между страховыми компаниями и пациентами, советы директоров девяти крупнейших страховых медицинских компаний в США и их участие в президентских кампаниях); глобальное доминирование США (политическая и военная элита США, история неоконсерваторов, десять крупнейших обо-

ронных предприятий и их прибыль после 11 сентября 2001 г., данные о советах директоров институтов, продвигающих идею военной экспансии; взаимосвязь между оборонными предприятиями и корпоративными медиа); 11 сентября: медийные мифы. С течением времени обучающие программы Проекта расширились за пределы одного университета и теперь связывают сотни преподавателей и студентов разных вузов по всем штатам и даже за рубежом. За три десятилетия более 2,5 тысяч студентов прошли обучение и участвовали в Проекте. На сайте организации опубликовано приглашение к сотрудничеству для колледжей и университетов с примерами уже проведенных исследований в области медиакритики.

PressThink – проект Института журналистики Нью-Йоркского университета [<http://pressthink.org>]. Его создатель – профессор Дж. Розен, который преподает в университете с 1986 г., а с 1999 по 2005 был деканом факультета журналистики, автор книги «Для чего нужны журналисты?», член редакционных советов нескольких изданий и критик, печатающийся в *Нью-Йорк Таймс*, *Вашингтон Пост*, *Лос-Анджелес Таймс* и других газетах и журналах. Это блог о месте прессы в цифровой эре и тех вызовах, с которыми сталкивается современная журналистика.

В своем блоге, существующем с 2003 г., Дж. Розен публикует эссе, критические статьи, интервью и выступления. Он считает, что пресса сегодня стала призраком демократии в медийной машине, и нужно сделать все, чтобы не дать ей умереть: «пресса находится под давлением. Частично это давление исходит от граждан, владеющих некоторыми инструментами журналистики и критикующих ее (...), также давление оказал технологический переворот платформы, на которой покоилась традиционная журналистика так долго. Эксклюзивность медиасистемы "от одного ко многим" закончилась, появились различные коммуникационные модели. Еще один источник давления – это тенденция перехода к абсолютной коммерциализации, проявляющаяся практически во всех медиа. Это темная сила журналистики, выхолащивающая ее. Она опустошает. Четвертая, довлеющая на прессу сила, возникает из-за того, что профессиональная культура журналистики не так открыта, как могла бы быть, хотя отдельные журналисты осознают то, что происходит и роль своей профессии... В своем лучшем воплощении, медиакритика – как вся хорошая журналистика – это откапывание неудобных фактов и бесстрашный рассказ о них. Это трудно делать хорошо. Правда – достаточно редкий предмет, ее нужно ценить» [<http://pressthink.org>].

Начиная с 1987 г. *Центр медиаисследований* [<http://www.mrc.org/>] занимает важное место среди подобных структур. Этот центр не продвигает отдельных политиков и не лоббирует законодательство. Его главная миссия – обнаружение и нейтрализация пропаганды левосторонних новостных СМИ. В центре работают четыре отдела: отдел анализа новостей, институт бизнеса и медиа, институт культуры и медиа и Си-Эн-Эс новости. В отделе анализа

новостей работают эксперты, ежедневно проводящие мониторинг всех основных телевизионных и печатных новостных сообщений. По результатам мониторинга публикуются ежедневные, еженедельные и годовые отчеты, разоблачающие предвзятость и тенденциозность влиятельных журналистов либерального толка. Институт бизнеса и медиа – это экономическое подразделение Центра и нацелен на поддержку свободного предпринимательства и его объективного отображения в новостных и развлекательных медиаформатах. Институт культуры и медиа борется за сохранение американской культуры, национального характера, традиционных ценностей и морали против либеральной медиа элиты. Так как медиа и развлекательная индустрия становятся все более агрессивными по отношению к людям с традиционными ценностями, этот отдел использует факты, анализ и аргументы, чтобы противостоять предубежденности СМИ против социальных консерваторов и верующих людей.

Отдел Си-Эн-Эс ньюс – онлайн ресурс, представляющий вниманию аудитории те новости, которые не были освещены в либеральных СМИ. Главным редактором является писатель, критик и номинант на Пулитцеровскую премию Терри Джеффри.

Проект *Journalism.org* посвящен пониманию информационной революции. Он специализируется в эмпирических методах оценки и изучения прессы, особенно в контент анализе. Позиционируется как не подверженный какой-либо идеологии и аполитичный.

Организация *Media Alliance* провозглашает своей целью защиту свободы слова, стимулирование разнообразия голосов в медиа, призыв к ответственности СМИ за воздействие на общество.

«Медийный канал» (*MediaChannel*) озабочен политическим, социальным и культурным влиянием медиа, кроме собственных ресурсов на сайте есть крупнейшая подборка ссылок по медийной тематике. С 1999 по 2010 гг. главным редактором *MediaChannel.org* работал Д. Шехтер (*Danny Schechter*) – телевизионный продюсер, независимый режиссер и медиакритик, специализирующийся в расследовательской журналистике и продюсирующий острые программы о правах человека, попкультуре и массмедиа. Он работал в качестве журналиста в 49-ти странах мира, преподавал в Гарвардском и Колумбийском университетах, получил нескольких премий, в том числе две награды Эмми.

В названии организации *Media Matters for America* присутствует игра слов: с одной стороны, его можно перевести как «Медиа вопросы Америки», а с другой – «Медиа важны для Америки». Это исследовательский и информационный центр, работающий над мониторингом, анализом и исправлением консервативной дезинформации в американских СМИ.

Сайт *transparencynow.com* выступает за «прозрачность медиа» для понимания аудиторией. Анализу подлежат фильмы, телевизионные програм-

мы, новостные, политические передачи, тематические парки и реклама, – любые формы современной культуры. Сайт фокусируется на трех проблемах: различные формы медийных манипуляций; необходимость медиакритики; этика в медиа и в обществе.

Организация общественного мониторинга СМИ и медиакритики *FAIR* (*Fairness and Accuracy in Reporting* – «Честность и достоверность в сообщении информации») критикует медиасообщения, которые маргинализируют общественные интересы, меньшинства и диссидентские взгляды. Своей основной задачей организация провозглашает отстаивание свободы слова через утверждение действительного плюрализма идей и мнений в средствах массовой информации. Эта организация существует с середины 1980-х гг. и на сегодняшний день считается одной из наиболее влиятельных, ввиду того, что осуществляет целый спектр направлений деятельности, в то время как большинство подобных организаций реализует лишь часть из них. В число этих направлений входят общественный мониторинг СМИ; медиакритика в печатных и теле- радиовещательных, а также интернет-изданиях; проведение массовых акций; выдвижение требований реформ СМИ; медиаобразование массовой аудитории [www.fair.org].

Свою лепту в массовое медиаобразование вносят и профессиональные журналистские издания. Например, к каждому номеру журнала *Columbia Journalism Review* выпускается учебно-методическое приложение для студентов факультетов журналистики. Это приложение содержит вопросы для обсуждения в классе, задания и пр.

Особого внимания заслуживает *Фонд медиаобразования (Media Education Foundation)*. Он продюсирует и распространяет документальные фильмы и другие образовательные ресурсы, формирующие и развивающие критическое мышление о социальном, политическом и культурном воздействии американских масс медиа. Нам хотелось бы выделить двух специалистов, сотрудничающих с Фондом: С. Джэлли и Дж. Килборн. В отличие от других медиакритиков, результаты их работы – документальные фильмы. С. Джэлли – профессор Массачусетского университета, основатель и исполнительный директор *Фонда медиаобразования*. Он – один из ведущих исследователей роли, которую реклама и поп-культура играет в процессах социального контроля и формирования идентичности. Автор многочисленных книг и статей о медиа, он известен как продюсер и режиссер фильмов, посвященных репрезентации гендера, насилия и секса в медиа, коммерциализации массмедиа: «Миры грез: желание/секс/власть в музыкальных клипах», «Медиа, насилие и кризис маскулинности» и др.

Дж. Килборн можно назвать суперзвездой в области медиакритики. Журнал *The New York Times* поставил ее в тройку самых популярных ораторов в американских университетах. Знаменитый Дж. Гербнер описал ее выступление как «форму массовой вакцинации символическим антидотом». На осно-

ве своих исследований Дж. Килборн сняла несколько документальных фильмов – «Убивая нас нежно: образ женщины в рекламе», «Смертельное убеждение: реклама алкоголя и табака» и др., опубликовала научно-популярные книги, включая «Нельзя купить мою любовь: как реклама меняет наш образ мыслей и чувств». Она регулярно пишет статьи для *The New York Times*, *USA Today* и *The Journal of the American Medical Women's Association*. Ее интервью печатали в *Time*, *Newsweek*, *The New York Times*, *The Wall Street Journal*, *The Washington Post*, *The Boston Globe*. В фокусе ее исследований – тирания идеала красоты, репрезентация женщины в рекламе и насилие в жизни, различные зависимости и пр. Будучи признанным экспертом в области гендерных медиаисследований, Дж. Килборн была советником министра здравоохранения США, давала показания в Конгрессе, в 1993 г. назначена экспертом Комиссии по борьбе с алкоголизмом Министерства здравоохранения США. <http://www.jeankilbourne.com/bio/>.

Как уже было сказано, работа медиакритиков не остается незамеченной, а авторы, признанные профессиональным сообществом, награждаются премиями. Пожалуй, самая известная премия в этом ряду – Пулитцеровская, в номинации «Критика». В номинации участвуют работы искусствоведов, кинокритиков, театральных, музыкальных, литературных и телевизионных критиков (надо отметить, что в этой же номинации можно встретить ресторанных критиков, экспертов в архитектуре, моде и в автомобильной индустрии).

Первую премию именно за телевизионную критику получил Р. Пауэрс из Чикаго Сан Таймс в 1973 г. Среди финалистов последних лет все чаще и чаще встречаются медиакритики, преимущественно, в области телевидения. Так, два года подряд номинировалась М. МакНамара, обозреватель и редактор отдела культуры *Лос Анжелес Таймс* за «телевизионную критику, которая часто становится трамплином для провокационных комментариев о культуре в целом». Из номинантов на премию также можно выделить Д. Рабинович из *Wall Street Journal*, вошедшую в финал за критическую колонку о телевидении и ее роли в политике и культуре. В 2012 г. премию получил кинокритик газеты *The Boston Globe* У. Моррис, в 2005 – обозреватель газеты *The Wall Street Journal* Дж. Моргенстерн, в 2003 – С. Хантер из *Вашингтон Пост*. В 1991 г. Д. Шоу из *Лос Анжелес Таймс* стал победителем в этой номинации за медиакритику, в 1988 г. – Т. Шейлс из *Вашингтон Пост* за телевизионную критику, а в 1985 г. Г. Розенберг из *Лос Анжелес Таймс*, также за телевизионную критику [<http://www.pulitzer.org/bycat/Criticism>].

Премия за медиакритику имени Барта Ричардса вручается в Национальном клубе прессы в Вашингтоне. Премия присуждается работам, которые оценивают освещение новостными СМИ важных событий и проблем в форме критических статей, книг, электронных журналов/теле/радиопередач, научных исследований, а также в форме отчетов медиа омбудсменов и журна-

листных сообществ. Работы номинантов судят журналисты-практики и профессора журналистских факультетов, а победитель получает денежный приз. Премия была учреждена в 1994 г. с целью поощрения выдающихся работ, делающих вклад в совершенствование печатных и телекоммуникационных медиа посредством анализа и критической оценки.

Барт Ричардс был политическим обозревателем, начавшем свою карьеру еще репортером во время Первой мировой войны, впоследствии руководил несколькими профессиональными ассоциациями журналистов [<http://comm.psu.edu/news-events/awards/bart-richards-award-for-media-criticism>]. В разные годы этими и другими премиями были отмечены известные американские критики прессы, подкрепляющие свои суждения информацией, исследованиями, стилем и остроумием: А. Либлинг, Дж. Шейфер, Д. Карр, Г. Куртц, Э. Олтерман.

Американский критик Дж. Дженсен написал полвека назад, что только тот факультет журналистики, который обучает медиакритике, может надеяться, что его выпускники смогут «соединить факт с теорией, ценности с действием, идеалы с реальностью, а требования жизни с ее возможностями» [Цит. по: Anderson, 1979, p. 63]. В учебных планах факультетов журналистики американских университетов мы нашли немало примеров как дисциплин под названием «Медиакритика», так и одноименных направлений бакалавриата и магистратуры.

Например, направление бакалавриата «Медиакритика» Нью-Йоркского университета вооружает студентов аналитическими методами и историческим контекстом, необходимым для превращения из пассивных потребителей медиа в критически думающих людей. Основываясь на философских учениях от Платона до постмодернистов, исследователей культурного и социального воздействия медиа от Б. Багдикяна до Ж. Бодрийяра, в рамках направления «Медиакритика» изучаются социальные роли, культурные последствия, философская база и идеологические задачи медиа. Это новый подход к изучению масс-медиа, объединяющий аналитические стратегии, связанные с критикой прессы, теорию медиа и культурологию, с акцентом на новые СМИ и то, как они трансформируют социальную жизнь, экономику и культуру.

Курс обучения предполагает глубокое изучение истории и теоретических подходов к медиаанализу. В то же время, он базируется на ключевых журналистских ценностях достоверности информации, её точности и объективности. Студенты учатся представлять свои критические выводы не в форме научных публикаций, а в форме глубоких эссе, статей и других работ в средствах массовой коммуникации. Выпускники данной программы должны быть готовы говорить о масс-медиа с широкой аудиторией, еще одно возможное направление их деятельности – преподавание в вузах и школах. Примерная программа включает такие дисциплины, как *Журналист-*

ское расследование, Методы и практики: точка зрения, Женщины и масс медиа, Журналистика как литература, Меньшинства и СМИ, Кризисная журналистика: религия, этнос, права человека, Журналистская эмпатия, Журналистская этика, Критика, История масс медиа. Медиакритика – ключевая дисциплина направления. Акцент сделан на развитии способностей аналитического письма с целью эффективного включения молодых журналистов в поле влияния профессионального сообщества. Курс исследует роль новостных СМИ в формировании событий, студенты критически осмысливают пересечение политики и прессы в предельно шумном, гиперполитизированном медиаконтенте [<http://journalism.nyu.edu/undergraduate/concentrations/media-criticism/>].

Дисциплина под названием «Медиакритика» есть в учебных планах многих университетов, включая Ратгерский университет, университет Южной Каролины, Университет штата Вашингтон, Университет Джорджа Мейсона, университет штата Калифорния в Нотридж, Университет Феникс и многих других. В некоторых же университетах (Университет Цинциннати, например) студентам предлагают программы дополнительного образования «Медиакритика» или «Медиакритика и журналистика».

Многие медиакритики, с одной стороны, и американские педагоги, с другой стороны, сходятся в убеждении, что медиаграмотность – ключевая компетентность, необходимая людям с активной гражданской позицией для выражения своего мнения. Модель медийной демократии участия построена на четырех компонентах: «участие» (под участием ее авторы понимают способность простых потребителей медиатекстов архивировать, аннотировать и транслировать медиаконтент); «сотрудничество» (т.е. совместное создание смыслов); «экспрессия» – этот компонент отражает содержание того, что помещают и/или пересылают в своих постах граждане; критический компонент – способность к критическому анализу медийных сообщений. Авторы полагают, что граждане, способные участвовать, сотрудничать и выражать свою позицию с помощью медиа (особенно онлайн медиа), имеют большие шансы стать критически мыслящими коммуникаторами и агентами социальных перемен [Mihailidis, Thevenin, 2013].

В ряду американских изданий на тему медиаобразования и медиакритики, вышедших в последнее время, выделяется книга Дж. Поттера «Умения медиаграмотности» (2014). Во многих работах по данной тематике можно встретить заявления, что медиаграмотность подразумевает наличие определенных умений и навыков, однако лишь некоторые авторы определяют, какие умения имеются в виду, в общем виде называя их «критическое мышление» или «критический анализ». Такая неопределенность представляет серьезную проблему для понимания того, как правильно выстроить стратегию по повышению чьего-либо уровня медиаграмотности.

Дж. Поттер детально рассматривает понятие медиаграмотности и выделяет семь умений, каждому из которых посвящает отдельную главу. Эти умения, по сути, соответствуют основным мыслительным операциям анализа, синтеза, классификации, индукции, дедукции и абстракции. К ним Дж. Поттер добавляет умение оценивать, которое определяет как «оценку качества каждого элемента; суждение, выносимое путем сопоставления элемента с определенным критерием» [Potter, 2014, p.16]. Автор подчеркивает, что данные операции универсальны, это составная часть мыслительного процесса, которая задействуется в любой сфере жизнедеятельности: следовательно, задача медиаобразования не формировать эти умения, а развивать их применительно к медиатекстам [Potter, 2014, p. 8].

Из более ранних влиятельных трудов стоит отметить книги Н. Постмана, известного американского медипедагога и критика. Он много лет заведовал кафедрой медиаэкологии и кафедрой культуры и коммуникации в Нью-Йоркской университете. Его научные интересы нашли отражение в 17-ти научно-популярных книгах, включая «Развлекаясь до смерти» (*Amusing Ourselves to Death*, 1985), «Технополия: культура уступила технологии» (*Technopoly: The Surrender of Culture to Technology*, 1992) и «Конец образования» (*End of Education*, 1995).

В привлечение общественного внимания к медийному освещению событий большой вклад был сделан А.Н. Хомским (Чомски) – известным американским лингвистом и политическим публицистом, известным своими радикальными левыми взглядами, а также критикой внешней политики правительства США. Его модель пропаганды (в соавторстве с Э. Херманом), утверждающая наличие систематических перекосов в средствах массовой информации и объясняющая их экономическими причинами, впервые была озвучена в книге «Как фабрикуется согласие» (*Manufacturing Consent: The Political Economy of the Mass Media*).

В своем недавнем интервью А.Н. Хомский заявил, что, циркулирующие в интернете «10 стратегий медийных манипуляций», чье авторство приписывается ему, на самом деле он не писал. Он считает, что определенной стратегией у медиа нет. В разных странах СМИ функционируют по-своему. Однако, отмечает ученый, в США, например, существуют определенные рычаги давления, главным образом, институциональные, которые управляют освещением событий, выбором тем и т.д. в определенном направлении, которое поддерживает главные тесно связанные властные структуры – государство и частный сектор. Далее он делает интересное наблюдение о том, что, возможно, «это так глубоко заложено в ментальность не только медиа-профессионалов, но и образованного класса, что читатели не находят в этом в этом ничего удивительного» [http://www.x-pressed.org/?xpd_article=interview-with-chomsky].

Таким образом, медиакритика в США в принципе охватывает широкие и различные по составу слои общества: от профессионалов в сфере массмедиа, медийных топ-менеджеров и чиновников до педагогического сообщества и массовой аудитории. Сочетание разнообразных форм, видов и жанров медиакритики позволяет развивать и поддерживать гражданское общество. Конвергенция всех видов медиатекстов на интернет-платформе сделала качественный рывок в развитии национальной медиакритики, в том числе, предоставив доступ к массовой аудитории для приверженцев оппозиционных американскому правительственному курсу политических взглядов.

Следует особо отметить, что журналистская медиакритика в США обладает потенциалом синтеза с медиаобразованием. Такой синтез осуществляется в настоящее время несколькими путями. Так, многие журналисты-критики совмещают основную работу с преподаванием в университете, ведением собственного образовательного блога. Издания, публикуемые при факультетах журналистики университетов, иногда содержат методические приложения с заданиями, которые могут быть использованы педагогами на занятиях по развитию медиакомпетентности в школах. Однако интеграция журналистской медиакритики и медиаобразования, взаимодействие между ними, была выявлена нами, прежде всего, на уровне высшей школы.

1.6. Формирование медийной грамотности и медиакритика в Канаде

А.А. Левицкая

В современном медиатизированном мире СМИ – неперенные спутники человека в его личной и общественной жизни. Следовательно, проблема журналистской ответственности становится все острее. Как справедливо отмечает С.Г. Корконосенко, по традиции ее принято рассматривать как проблему ответственности за соблюдение интересов общества и социальных норм, в то время как необходимо беречь саму журналистику как часть национальной культуры и фактор ее развития: «Такая постановка вопроса ... предлагает иные критерии значимости их функционирования: вместо безудержного самовыражения – подчиненности определенным идеалам и культурному коду профессии, вместо удовлетворения корпоративных интересов – достижение общественного блага и т. п. Преодоление индивидуализма, в различных его формах, как опасной социальной и творческой болезни стало одной из центральных задач и практики, и теории нашей прессы... Иное противоречило бы законам жизни, признанным и естественными, и общественными науками» [Корконосенко, 2012]. В отличие от распространенной в западных странах классификации ролей журналиста как распространителя информации, аналитика действий власти и оппозиционера по отношению к власти, С.Г. Корконосенко настаивает на том, что журналист – это еще и

«бытописатель, выразитель взглядов близкой ему социальной группы, создатель духовных ценностей (или антиценностей), заключенных в форму публицистического произведения, исследователь психологических, экономических, художественно-эстетических феноменов и процессов, очеркист нравов и социальных типов» [Корконосенко, 2012].

Безусловно, это непростая и ответственная миссия, и далеко не все журналисты соответствуют таким высоким ожиданиям. Примечательно, что будущие журналисты (студенты-старшекурсники), не только осведомлены об основных причинах общественного недовольства медиапродукцией, но и, как показало исследование на факультете журналистики МГУ, проведенное И.М. Дзялошинским и М.И. Дзялошинской, поддерживают десять основных претензий к журналистике: «вторжение в частную жизнь; навязывание недостоверной повестки дня / создание иллюзорной картины мира; формирование нереалистичных жизненных сценариев; травматизация психики людей, формирование чувства страха и безысходности; уничтожение репутации (нанесение урона репутации); разрушение моральных устоев; разжигание социальной агрессии и нетерпимости; засорение и отравление умов детей и подростков; создание и навязывание стереотипных образов (идолов и отверженных); насаждение мракобесия (продвижение мистики)» [Дзялошинский, Дзялошинская, 2011].

Выводы проведенного исследования звучат как предостережение будущим журналистам: «Равнодушие, безразличие как со стороны профессионального сообщества, так и со стороны потребителей продукции СМИ – это те стимулы, которые единичные отступления от профессиональных норм и правил, небрежное отношение к общечеловеческим ценностям, легкое лукавство по отношению к самому себе могут превратить в «смертные грехи», в которых страшно сознаться и которые неизбежно ведут к гибели профессионализма» [Дзялошинский, Дзялошинская, 2011].

Антитезой безразличия со стороны коллег и читательской/зрительской аудитории становится медиакритика – синтез познания и социальной ориентации, осуществляемый через оценивание, таким образом, двуединая сущность критики состоит в том, что это когнитивный феномен и вместе с тем явление общественной регуляции. Логично, что в современном обществе наряду с традиционными видами художественной критики (литературной, музыкальной, театральной, кинематографической) актуализировалась медиакритика. Анализу, интерпретации и оценке подвергаются опубликованные медийные произведения (медiateксты), весь содержательный комплекс СМИ.

В свете концепции ЮНЕСКО [Wilson, Grizzle, et al., 2011] о синтезе информационной и медийной грамотности и необходимости развития медиаграмотности подрастающего поколения в целом, медиакритика может стать сильным союзником медиаобразования. Но мы разделяем мнение А.П. Ко-

роченского по поводу взаимосвязи этих родственных областей – медиаобразование и медиакритика до недавнего времени развивались изолированно друг от друга.

На примере страны, на протяжении десятилетий занимающей лидирующее положение в области медиаобразования, – Канады, рассмотрим ее опыт использования развивающего потенциала медиакритики в процессе формирования медиаграмотности массовой аудитории.

На сегодняшний день уже существуют русскоязычные труды, посвященные истории медиаобразования в Канаде и проблемам его развития. К примеру, история возникновения и становления канадского медиаобразования, подробно изложена в главе монографии «Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании» [Федоров и др., 2007], в диссертационном исследовании В.Л. Колесниченко [Колесниченко, 2007]. Также были установлены отличия от американской модели интеграции обучения медиаграмотности в систему образования [Федоров, Новикова, 2004] и рассмотрено состояние медиаобразования в Канаде в XX в. [Федоров, 2002].

Однако исследовательские работы, посвященные анализу медиакритики в Канаде, на настоящий момент не проводились. Вот почему мы попытались проанализировать современное состояние канадской медиакритики, определить проблемные направления и выявить пути развития как синтеза авторского (журналистского/гражданского) самовыражения и отклика на актуальный вызов современности – повышение медиаграмотности аудитории.

Напомним несколько факторов, оказавших непосредственное и существенное влияние на развитие медиаобразования в Канаде. Несмотря на большую площадь, приблизительно три четверти населения Канады проживает на достаточно узкой территории в пределах 160 км от границы с США. Страна разделена на десять провинций (Альберта, Британская Колумбия, Квебек, Манитоба, Новая Шотландия, Онтарио, Лабрадор, Нью-Брансуик, Ньюфаундленд, Остров Принца Эдуарда и Саскачеван) и три территории: Нунавут, Северо-Западные территории и Юкон. В отличие от многих других западных стран, у Канады нет общегосударственной системы образования: по конституции каждая провинция сама утверждает образовательные стандарты, список обязательных предметов и финансирует образовательные организации. Канада стоит на первом месте в мире по уровню расходов на образование в расчете на душу населения. Высокая концентрация образованных людей не только повышает уровень жизни канадцев, но и формирует имидж страны, в которой ценят и поощряют интеллектуальный рост.

Все канадские провинции уже давно включили медиаобразование в образовательные стандарты. Такое интенсивное развитие медиаобразования было спровоцировано двумя факторами: озабоченностью канадцев американизацией массовой культуры и реформой системы образования в целом.

В 1988 г. была создана Ассоциация медиаобразования в Саскачеване (Media Literacy Saskatchewan – MLS – '88), а в последующие годы подобные ассоциации создаются на всей территории Канады: Ассоциация медиаобразования в Британской Колумбии (British Columbia Association for Media Literacy (BCAME – '91), Ассоциация медиаобразования в Квебеке (Association for Media Literacy Quebec (AMEQ – '92), Ассоциация медиаобразования в Новой Шотландии (Association for Media Literacy – Nova Scotia (AML-NS – '92), Ассоциация медиаобразования в Альберте (Alberta Association for Media Awareness (AAMA – '93), Ассоциация медиаобразования в Нью-Брансуике (Association for a Media Literate New Brunswick (A4MLNB – '01), Ассоциация медиаобразования в Манитобе (Manitoba Association for Media Literacy (MAML – '90), Ассоциация медиаобразования в Ньюфаундленде и Лабрадоре (Association for Media Literacy Newfoundland and Labrador (AML-NL – '02). В 1991 г. была основана Канадская Ассоциация медиаобразования (Canadian Association for Media Education (CAME) [Anderson, et al., 2001].

В 1996 г. Британская Колумбия стала первой западной провинцией, которая ввела обязательный медиаобразовательный компонент в объеме третьей части от общего количества часов по дисциплине *Английский язык*. Сегодня развитие медиакомпетентности – обязательная составляющая дисциплины *Английский язык* в начальной и средней школе во всех провинциях.

По выражению канадских педагогов, они – «прагматичные энтузиасты, выбирающие из разнообразного меню критических, культурологических и педагогических теорий наиболее подходящие варианты для своего класса» [Anderson, et al., 2001]. Большинство пользуется разнообразными ресурсами: крылатыми цитатами М. Маклюена, критическими статьями Н. Постмана, выдержками из трудов Н. Хомского и массой материалов из пособий для учителей, учебников по массовым коммуникациям, документальных фильмов, передач и выпусков новостей.

В целом канадцы придерживаются британского междисциплинарного подхода к развитию медиаграмотности/компетентности: критически анализировать и оценивать медиатекст, опираясь на гендерные, этнические и классовые репрезентации. За последние годы можно выделить следующие направления научно-исследовательской деятельности канадских медиапедагогов: исследования аудитории, глобализации масс-медиа, маркетинговых стратегий в массовой культуре, инноваций в компьютерной грамотности. Что касается реализации медиаобразовательной цели на практике, то, как правило, педагоги отталкиваются либо от средства массовой коммуникации (в особенности, преимуществ и недостатков определенного СМИ), либо от темы (анализ конкретной темы в различных медиа).

У канадских педагогов, безусловно, очень богатый выбор ресурсов, которые могут использовать учителя. Наряду с учебными пособиями и специальной литературой для учителей, методическую поддержку оказывает ин-

тернет сайт *The Media Awareness Network* (www.media-awareness.ca), телевизионный канал CHUM Television, *CBC Newsworld* также выпускает программы новостей, ориентированные на молодежь, а канал *Bravo!* представляет регулярную киноведческую телепередачу *Scanning the Movies* (ведущий – медиапедагог Джон Пандженте).

Один из ведущих канадских методистов и практиков, в других странах известный как разработчик критериев оценки медийной компетенции, Крис Ворсноп считает, что хорошая рабочая программа должна включать 3 компонента: 1) изучение, восприятие медиа; 2) понимание, интерпретация медиа; 3) создание медиапродукции. Соответственно, учителям нужны разные эффективные инструменты оценки для каждого раздела такой программы. Восприятие медиа: блоги, дневники, анкеты, твиты, комментариев в социальных сетях – все это может быть полезным материалом для сбора информации о том, как учащиеся участвуют в медийных коммуникациях, как и в каких целях они используют различные медиа. Интерпретация медиа: в этом разделе требуются более формальные оценочные средства, такие как отчеты, обзоры (устные и письменные), аналитические данные, критические упражнения, проекты и исследования. Создание медиапродукции: по мнению Ворснопа, наилучшим инструментом оценки является метод портфолио [Worsnop, 2013].

В 1996 г. К. Ворсноп опубликовал книгу (позже она была несколько раз переиздана) «Оценивая медиаработы: аутентичная оценка в медиаобразовании» [Worsnop, 1996]. В ней дается обоснование критериев аутентичной оценки работ учащихся. Еще один его труд – разработка фонда оценочных средств для образовательной организации «Международный бакалавриат» (International Baccalaureate Diploma, IB), основанной в Швейцарии в 1968 г. и с тех пор получившей широкое распространение в мире как программа предвуниверситетского образования для учащихся от 3 до 19 лет, единого для всех стран. Крис Ворсноп участвовал в разработке и внедрении в учебный процесс двухгодичной программы «Кинематография» (для учащихся от 16 до 19 лет).

Еще один заметный практик медиаобразования в Канаде – И.Л. Розер (Irving Lee Rother), президент Ассоциации медиаобразования в Квебеке. Он начинал свою профессиональную деятельность в конце 1970-х в специальном классе для учащихся «группы риска» (в российской школе такие называют «класс коррекции»), которые, по определению канадского закона об образовании, отстают от сверстников в освоении школьной программы, начиная с азов грамотности, страдают дефицитом внимания и т.п. Через несколько лет, разочаровавшись в эффективности традиционных педагогических подходов, методов и процедур оценки знаний и умений для данной категории школьников, он организовал работу по созданию школьного телевидения, где ребята сами писали тексты и записывали передачи. Все это су-

ществственным образом повысило мотивацию школьников, если раньше любая письменная работа воспринималась ими как тяжелое испытание, то теперь, понимая, что то, что они пишут, предназначено для реальной аудитории, они стали самокритичны и уже сами искали помощи учителя в правописании. Затем он интегрировал в свои занятия не только практическую работу по созданию, но и по анализу медиатекстов [Rother, 2002].

Работая над докторской диссертацией, в течение шести лет И.Л. Розер исследовал, как «учащиеся с особенностями развития» осваивают программу медиаобразования, разработанную им. В результате он пришел к следующим выводам: учащиеся анализируют медиатексты, причем не только буквальным, денотативный их смысл, но и разбирают их на уровне коннотаций, они способны определить мировоззренческий смысл медиатекста и сопоставить его с собственным жизненным опытом. Они знают и используют в письменных и аудиовизуальных работах медиаязык. Школьники охотнее выполняли письменные задания, если они были основаны на медиатекстах. Таким образом, его исследование показало, что школьники, обучающиеся в коррекционных классах, благодаря медиаобразовательным занятиям, существенно повысили и свой уровень традиционной грамотности [Rother, 2002].

Кроме государственной системы образования медиаобразование активно продвигается и поддерживается несколькими крупными организациями. Трудно переоценить вклад, сделанный в процессе развития медиаобразования в Канаде компанией *MediaSmarts* (с 1996 по 2012 гг. – *Media Awareness Network*) – некоммерческой организацией, основанной в Оттаве, нацеленной на разработку и реализацию программ медиаграмотности. В частности, организация содействует развитию критического мышления через собственные образовательные ресурсы и анализирует содержание различных видов средств массовой информации. Научные исследования, проведенные *MediaSmarts*, посвящены проблемам взаимодействия средств массовой коммуникации, детей, подростков и молодежи. В последние годы фокус внимания организации сместился в большей степени к цифровой грамотности, хотя она по-прежнему разрабатывает ресурсы о традиционных медиа. Финансирование *MediaSmarts* в первую очередь происходит от спонсоров частного сектора и канадских правительственных субсидий. Одно из последних крупных исследований, проведенных *MediaSmarts*, – «Молодые канадцы в виртуальном мире», изучающее поведение, отношения и мнения молодых пользователей Интернета в Канаде. Ежегодно в ноябре *MediaSmarts* совместно с Федерацией канадских учителей проводит Неделю медиаграмотности [mediasmarts.ca].

Еще одна влиятельная негосударственная организация *Project Censored* [projectcensored.org] проводит медиаобразовательную работу со студентами вузов и с широкой аудиторией. Миссия этой организации состоит в том, чтобы противостоять цензуре в новостях, развивать независимые журнали-

стские расследования и критическое мышление массовой аудитории, так как информированная аудитория – неотъемлемое условие демократии. Учредители организации аргументируют этот тезис тем, что, во-первых, без доступа к адекватным новостям и аналитике событий, люди не могут в полной мере участвовать в общественно-политической жизни. Во-вторых, лишенные медиакомпетентности люди не способны в полной мере оценить качество или значение новостных сообщений. Цензура же подрывает основу демократии. Деятельность *Project Censored* включает ежегодную публикацию монографии, еженедельные радиопередачи, учебные программы и общественные мероприятия, поддерживает важную связь между свободной прессой, медиаграмотностью и демократическим самоуправлением.

История этой организации началась в США в 1976 г., когда профессор К. Дженсен разработал курс по медиаисследованиям в университете Сонома. В задачи учебной программы входило развитие медиаграмотности и критического мышления студентов применительно к вопросу цензуры новостных СМИ в США. С течением времени обучающие программы проекта расширились за пределы одного университета и теперь связывают сотни преподавателей и студентов разных вузов по всем штатам и даже за рубежом. За три десятилетия более 2,5 тысяч студентов прошли обучение и участвовали в проекте.

История канадской версии *Project Censored* началась в 1993 г. и связана с именем репортера Б. Доскоч, который был членом правления Канадской Ассоциации Журналистов с 1989 до 1994 г. Университет Саймона Фрейзера и Департамент коммуникативных исследований в Университете Виндзор выразили заинтересованность в проекте и, используя американский опыт (которому на тот момент было уже восемнадцать лет и в состав жюри которого входили такие именитые эксперты, как Б. Багдикян, Н. Хомский, Дж. Гербнер, Э. Херман, С. Джелли, М. Паренти) в качестве модели, начали свою работу. *Project Censored Canada* (PCC) теперь переименован в *News-Watch Canada*.

Организация стремится обнаружить пробелы, или «слепые зоны» в канадской повестке дня, исследуя и проводя ежегодный рейтинг самых замалчиваемых историй. Кандидатуры для этого рейтинга предлагают журналисты, библиотекари, сотрудники новостных агентств, альтернативных изданий и представители широкой общественности. Студенты, обучающиеся в названных выше университетах, проводят исследование таких историй и коллективно выбирают те, которые соответствуют критериям оценки. Каждая история должна касаться темы, представляющей интерес для большинства канадцев, но не получившей достаточного освещения в ведущих СМИ; должна иметь потенциальную значимость; быть понятной, актуальной, национальной или международной по масштабу. Наконец, ее обнаружение

должно вызвать у журналистов и членов широкой общественности желание провести углубленное расследование.

Применяя эти критерии ко всем заявленным новостным событиям, примерно семьдесят процентов заявок снимаются с рассмотрения. Оставшиеся 30 % переходят на следующий этап: студенты готовят синопсис каждой новости, при необходимости дополняя или актуализируя историю (берут интервью у соответствующих лиц, находят дополнительную информацию, сопоставляют противоположные или конкурирующие точки зрения). Синопсис историй представляется национальной коллегии судей, которая оценивает их сначала по отдельности, затем выбирает десятку самых важных новостей.

Жюри канадского проекта также состоит из широкого спектра профессионалов: политиков, журналистов и академических исследователей масс медиа. То, что объединяет этих людей, с их, казалось бы, различными (а иногда и противоречащими друг другу) взглядами, – это профессиональная и личная заинтересованность в авторитете средств массовой информации в обществе, и убеждение, что медиа могут и должны делать свою работу лучше.

Несмотря на то, что канадская организация многим обязана своей американской предшественнице, между этими двумя проектами есть определенные различия. Большой географический размер, небольшое население и два государственных языка Канады придает проекту особую актуальность. Два разных, но взаимодополняющих направления работы канадского проекта – его общественный и академический характер. Его социальная функция – выявление и обнародование событий, которые не получили освещения в СМИ, тем самым проект действует в качестве неофициального «аудитора» национальных средств массовой информации Канады. Академическая же функция реализуется в проведении систематического контент-анализа национальных медиа Канады. Благодаря финансированию Совета по социальным и гуманитарным наукам (SSHRC), ПСС проводит анализ трендов, закономерностей и повторяющихся тем событий, которые не попадают в СМИ.

Исследования медиа часто сосредоточены на вопросах предвзятости и селективности репортажей. Большинство работ в этой области анализирует различные факторы давления и ограничения (экономические, политические, организационные, культурные), которые влияют на выбор той или иной истории и формы ее представления. Напротив, проект рассматривает вопросы предвзятости с точки зрения восприятия новостей аудиторией, журналистами и заинтересованными группами. Примечательно, что проект также составляет «список фаст-фуда» в СМИ, т.е. те истории, которые получили больше внимания СМИ, чем они того заслуживали, чтобы отразить различия между теми новостями, которые получают «раскрутку» в масс-медиа или нет.

Как и в любом эмпирическом научном исследовании, методология влияет на результаты. В этой связи можно отметить следующие методологические особенности канадского проекта. Процесс отбора историй-«номинантов» находится в прямой зависимости от территориального положения в Ванкувере и определяется материалами преимущественно на английском языке. Проект не располагает ресурсами для проведения глубокого журналистского расследования. При оценке номинируемых историй, как и в целом в журналистике, неизбежно вмешательство фактора субъективности в определении того, что представляет собой настоящая новость, а не социальная проблема, слухи, или чье-либо мнение; в оценке значимости, достоверности и надежности источников; при принятии решения, что считать новостью национально, а не регионального масштаба.

Академическая медиакритика представлена в Канаде, например, журналом «Глобал Медиа Джорнал» (*Global Media Journal, Canadian Edition*) – канадское онлайн академическое реферируемое издание, два раза в год выходящее на английском и французском языках, посвященное исследованиям в области коммуникации и массмедиа. Тематика журнала разнообразна: теория медиа, этика, права человека, контроль над СМИ, медийная экономика и пр. Журнал индексируется несколькими базами данных, включая Scopus. К профессиональным изданиям для журналистов и исследователей в области массовых коммуникаций относятся также «Канадский журнал коммуникации» (*Canadian Journal of Communication*), «Канадский журнал медиаисследований» (*Canadian Journal of Media Studies*), COMMposite.

Закономерно, что некоторые профессиональные издания учреждаются университетскими факультетами журналистики. Так, «Обзор Журналистики» (*The King's Journalism Review*) выпускается в Университете Кингс-колледж в Галифаксе (Новая Шотландия) и публикует статьи лучших студентов старших курсов. Онлайн журнал *The McMaster Journal of Communication* – также реферируемое издание университета Макмастер (Гамильтон, Онтарио), известного в научном мире своими исследовательскими достижениями. Журнал уже более десяти лет публикует статьи лучших бакалавров и магистрантов, обучающихся по направлениям «Журналистика», «Коммуникация и новые СМИ», «Менеджмент в сфере коммуникаций». Интернет сайт j-source.ca (версия на французском языке – *ProjectJ.ca*) – продукт сотрудничества факультетов журналистики трех университетов – Лаваль (Квебек), Карлтон (Оттава) и Райерсон (Торонто). Сайт был запущен в 2007 г. при поддержке Фонда канадской журналистики.

Что касается «внутрицеховой» медиакритики, то на примере США можно увидеть, что работа медиакритиков не остается незамеченной, а авторы, признанные профессиональным сообществом, награждаются премиями в области журналистики. Изучив категории, представленные в профессиональных канадских премиальных фондах и конкурсах (*Canadian Association of*

Journalists Awards, The Canadian Journalism Foundation, The Landsberg Award), нам не удалось обнаружить отдельную номинацию медиакритики. Только национальная премия *National Newspaper Award* в категории "Искусство и развлечение" (*Arts and Entertainment*) имеет номинацию «критика».

Более того, мониторинг содержательно-тематической модели онлайн версии основных канадских печатных изданий (*Toronto Sun, Vancouver Sun, The Globe and Mail, Le Journal de Montreal, La Presse, The Gazette, Calgary Herald* и др.) показал, что они не содержат отдельной колонки, посвященной анализу медийных материалов или функционированию массмедиа в целом. Это не означает, что такая публикация не может эпизодически появиться на страницах газеты (как правило, в разделе «Мнение» (*Opinion*) или «Обозрение» (*Review*)). Например, колумнист издания *the Globe and Mail* Дж. Дойл специализируется на телевизионной критике. Но если снова провести параллель с американскими соседями, то например, такие известные журналисты, как К. Олетта (Ken Auletta) из *The New Yorker*, Г. Куртц (Howard Kurtz) из *The Washington Post*, Д. Шоу (David Shaw) из *Los Angeles Times*, Д. Фост (*Sun Francisco Chronicle*), позиционируют себя именно как медиакритики.

Тем не менее, словосочетание «медиакритика» достаточно часто встречается на страницах интернет канадской версии издания «Хаффингтон пост» (*Huffington Post*). Нужно сказать, что «Хаффингтон пост» – заметное явление в глобальном медиапространстве. Этот интернет-агрегатор и блог, запущенный в 2005 г., еще недавно не воспринимался всерьез авторитетными СМИ, но сегодня не только превратился в их достойного конкурента, но и обогнал их по некоторым показателям: у сайта 80 миллионов посетителей в месяц, девять региональных изданий, собственное интернет-телевидение и Пулитцеровская премия. Тематика его медиакритических блогов разнообразна. Назовем несколько заголовков статей, чтобы обозначить характер наиболее популярных проблем (выявленных с помощью поиска по ключевым словам *media criticism*), которые интересуют авторов блогов и на которые откликнулись их читатели: «Масс-медиа должны затрагивать проблему суицида» [Gallant, 2015], «Замалчивание в масс медиа заставило меня стесняться, что я китаец» [Dao, 2015], «Почему новости, освещающие Ближний Восток, важно смотреть критически» [Labrecque, 2014], «Мыльный пузырь Си-Эн-Эн: там, где Америка является целым миром» [Douara, 2012].

Один из самых активных, по крайней мере, в последние годы, медиакритиков – Дж. Браун, канадский журналист, чья профессиональная деятельность с 2013 г. и по настоящее время связана с подкастом *Canadalandshow.com*, который стал чрезвычайно популярным в Канаде и финансируется посредством краудфандинга. Браун часто характеризует Канаду как страну, лишенную медиакритики, где отсутствуют аналоги американских проектов *On the Media, The Media Show, Charlie Brooker's Weekly*

Wipe, Media Watch, Listening Post и пр., а о себе говорит, что «непростительно сенсационен» [Liem, 2015].

Дж. Брауну было всего 17 лет, когда он получил известность за издание неофициальной школьной газеты. К 37 годам он уже многократный лауреат Национальных премий в области журналистики, медиакритик, чьи работы публиковались в *Toronto Life, Maclean's, The Globe and Mail* and CBC. В своем интервью он отмечает, что канадские СМИ переживают переходный этап, и этот переход касается не только журналистики. Тем не менее, один из признаков нашего времени очевиден – газеты находятся в состоянии резкого спада. Кроме того, есть и специфичные для Канады проблемы: «Наша индустрия – маленький клуб, подверженный влиянию плит, и мы знаем, что нельзя задавать определенные вопросы людям определенного уровня. Наверное, так было всегда, но мы столкнулись с ситуацией, когда целое поколение журналистов были выведены из игры, и нам не удастся обеспечить необходимые ключевые компетенции. Поэтому я думаю, что абсолютно необходимо пристально рассматривать решения, которые принимаются и частными, и государственными новостными организациями» [Liem, 2015]. Дж. Браун считает, что его критические передачи, безусловно, вредят его карьере как практикующего журналиста. Однако он получает ежедневные положительные комментарии от своих коллег, которые искренне переживают за будущее журналистики. К нему в студию охотно приходят такие ветераны канадской журналистики, как Л. Макинтайр и С. Делакурт.

Опираясь на классификацию медиакритики, предложенную А.П. Короченским [Короченский, 2015], и изучив как отдельные медиакритические публикации, так и периодические интернет-издания, можно сделать вывод, что в Канаде представлены все три вида критических медиатекстов: научно-экспертная (академическая), профессиональная (внутрицеховая) и массовая. Данные виды медиакритики тесно взаимосвязаны и зачастую образуют единство, как, например, в вышеописанных проектах совместной деятельности профессоров (иногда и студентов) факультетов журналистики и журналистов по просвещению массовой аудитории – потребителей информации, формированию навыков и умений анализа и оценки медийного содержания. В целом наше исследование показало, что, несмотря на то, что Канада – мировой лидер в области развития медиаграмотности в рамках школьной программы, потенциал медиакритики в плане развития медиакомпетенции взрослых канадцев не реализуется в той же мере.

Наши выводы созвучны мнению канадских специалистов. «В Канаде сложилась своего рода "уютная медиакультура", – говорит Дж. Дворкин (профессор журналистики в Университете Торонто, а также бывший редактор канала CBC – прим. автора). Отчасти потому, что медиаконпании находятся в такой же зависимости, как и в Соединенных Штатах, но иной мас-

штаб экономики означает, что в Канаде ситуация еще более хрупкая. Медиакритика рассматривается как плевок в собственный колодец» [Liem, 2015].

Трудно не согласиться с мнением А.П. Короченского, что медиакритика способна значительно повлиять не только на отношение аудитории к средствам массовой информации, но и на позиции граждан по многим жизненно важным социальным вопросам [Короченский, 2015]. И на наш взгляд, потребность взрослой аудитории в комплексном, системном критическом анализе, интерпретации и оценке СМИ может быть удовлетворена посредством интеграции просветительской функции медиакритики в медиаобразовательную практику.

1.7. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов в Австралии

К.А. Подлесный

С 1990 г. медиаобразование – обязательный компонент обучения в средних школах Австралии с 1 по 12 класс. Сильное влияние на австралийскую медиапедагогику оказали труды канадского теоретика медиаобразования М. Маклюэна, одним из первых осознавшего значение медиаграмотности с точки зрения теории «глобальной деревни» [McLuhan, 1967, р. 31-36]. Позднее немалое влияние на развитие медиапедагогики в Австралии оказали другие подходы к медиаобразованию: в 1970-х гг. велико было влияние семиотического подхода, а к 1980-м гг. большую популярность обрели теория критического мышления [Masterman, 1985] и культурологическая концепция медиаобразования (С. Bazalgette).

Методическая база современного австралийского медиаобразования основана главным образом на комплексном подходе к медиаобразованию, направленном на создание теоретического каркаса (scaffolds). Данный подход разработан для того, чтобы предоставить студентам возможность понять, каким образом можно осмысливать медиатексты с которыми они сталкиваются [McMahon, 2006].

Австралийская медиапедагогика выделяет следующие ключевые направления движения медиаобразования: роль медиа в репрезентации различных социальных групп и демократизация СМИ. При этом ведущей целью медиаобразования становится не механическое обучение умениям и навыкам, а формирование условий обучения, при которых медиаграмотность стала бы процессом, развивающимся в течение всей жизни [McMahon, 1997, р. 316].

По итогам международного опроса медиапедагогов Австралия входит в тройку стран-лидеров в области медиаобразования [Федоров, Новикова,

2005, с. 39]. Осевая структура австралийского медиаобразования – АТОМ (Австралийские медиапедагоги), профессиональная ассоциация медиапедагогов. Эта организация издает журналы *Metro* и *Screen Education*, а также учебные пособия и учебные комплекты для художественных и документальных фильмов, телевизионных программ и выставок [Penman, Turnbull, 2007, р. 36-37].

Важнейшее влияние на развитие и поддержку медиаобразования в стране оказывает АСМА (Австралийское управление коммуникаций и медиа) – правительственное учреждение, в задачи которого входит организация и регулирование радиовещания, радиосвязи и телекоммуникаций, а также представление государственных интересов в вопросах международных коммуникаций. АСМА финансирует ряд медиаобразовательных проектов и поддерживает гранты в области медиаобразования.

Медиаобразование и медиакритика имеют много общего, прежде всего, это касается целей и терминологического аппарата. Об актуальности процесса интеграции медиакритики и медиаобразования свидетельствует резолюция Европейского парламента от 16 декабря 2008 г. о медиаграмотности в цифровом мире, провозгласившая медиаобразование в качестве важнейшего условия для достижения высокого уровня медиаграмотности. Резолюция выработала ряд положений, призывающих авторитетные учреждения, ответственные за регулирование аудиовизуальных и электронных коммуникаций (медийные компании, ассоциации телерадиовещания и т.д.), к сотрудничеству; особо подчеркивается необходимость участия всех заинтересованных лиц в поддержке систематического изучения и постоянного анализа различных аспектов и показателей медиаграмотности. В круг таких лиц входят политические деятели, журналисты, работники радио и телевидения [European Parliament resolution of 16 December 2008].

По итогам масштабного исследования АСМА предположила, что быстрые темпы технологических изменений, в конечном счете, делают неэффективными жесткие определения медиаграмотности. Вместо этого предлагает набор из трех вопросов, формирующих направление обучения медиаграмотности в будущем.

1. Как мы можем помочь подготовить людей к взаимодействию в новой конвергентной культуре?

2. Как мы можем помочь увидеть, как медиа формируют мнение?

3. Как мы можем помочь людям адекватно оценивать свои действия в медийной среде? [Penman, Turnbull, 2007, р. 6].

В Австралии уже реализуются проекты, которые можно классифицировать как междисциплинарные, т.е. находящиеся на стыке медиакритики и медиаобразования. В проекте, описанном Дж. Литл (J. Little) и М. Сэнки (M. Sankey) (University of Southern Queensland), делается ставка на содействии осведомленности студентов журналистских факультетов в вопросах созда-

ния печатных медиатекстов и на способы развития у студентов умения создавать свои собственные медиатексты. Междисциплинарный характер проекту придает универсальность учебного материала, который направлен не только на аудиторию студентов, обучающихся на журналистских факультетах. Успех данного курса создал возможность творческого подхода к подготовке молодых специалистов, которые ранее не имели формального образования в области журналистики. Это привело к коммерческому партнерству между University of Southern Queensland и Australian Provincial Newspapers (APN), целью которого стала базовая подготовка журналистов – будущих сотрудников APN. Центральный инструмент обучения представляет собой набор опубликованных очерков, с комментариями по стилю и/или структуре и с указаниями методов письма для достижения читательского интереса [Little, Sankey, 2007, p. 113–123].

Интерес к описанному проекту со стороны медиапедагогов может обустраиваться простотой его освоения, а главное – обучение студентов навыкам самостоятельного создания медиатекстов дает ценнейшую практику, позволяющую взглянуть на приемы написания медиатекстов со стороны автора, а не потребителя. Осознание механизмов привлечения читательского интереса к конкретному медиасообщению (очерк, статья, заметка и т.д.) поможет развить у студентов критическое понимание характера репрезентации действительности в медиатекстах.

Явных примеров синтеза медиакритики и медиаобразования в Австралии не так много, но существует целый ряд предпосылок, наводящих на мысль о целесообразности подобной интеграции.

Б. Мак-Махон уверен, что именно процесс критического осмысления медиатекстов поможет сформировать основу австралийского медиаобразования. Основной задачей он видит такое построение учебного процесса, где студенты самостоятельно могли бы создать критическую основу, которая позволит им не только осмысливать медиатексты, которые они используют, но и дать им понять, как это осмысление взаимодействует с их собственным культурным и историческим самосознанием.

«Построение смысла» (construction of meaning) становится центральной структурой медиапедагогики и развития постоянной критической основы для студентов. «Признавая это, – отмечает Б. Мак-Махон, – мы также обязаны показать студентам компоненты этой структуры, то как она может прогрессивно развиваться в процессе их формального и неформального обучения» [McMahon, 2003, p. 4–6].

Осознавая опасность, кроющуюся в манипулятивном воздействии на общество со стороны медиа АСМА инициировало программу исследований в области информационной грамотности, направленной на развитие понимания цифровой медиаграмотности (digital media literacy) как нового коммуникационно-регулятивного инструмента. Исследование поддерживает ре-

гулирующие функции АСМА в области предоставления информации и консультаций сообщества по вопросам медиа и выполнение комплекса мер по защите прав потребителей.

АСМА признает необходимость развития навыков цифровой медиаграмотности, отмечая следующее:

- развитие цифровой экономики Австралии будет сдерживаться, если ее граждане будут ограничены в своей способности принимать в ней участия;

- не участвуя, они не смогут воспользоваться преимуществами, вытекающими из повседневного использования цифровых медиа, которые все более интегрируются в социальную, культурную и экономическую жизнь общества;

- те, кто имеет низкий уровень медиаграмотности, не будут иметь умений, необходимых для осознанного участия в безопасной и надежной цифровой среде.

Исследовательская программа АСМА на сегодняшний день включает:

- публикацию обзоров литературы по вопросам подходов к проблемам медиаграмотности и образования;

- установление связей с ключевыми посредниками и агентствами, ответственными за поощрение медиаграмотности в Австралии, благодаря успешному функционированию Форума медиаграмотности (Media Literacy Forum) и созданию сайта медиаграмотности (www.acma.gov.au/medialiteracy);

- поддержки исследований и содействие деятельности АСМА в области медиаграмотности.

Исследовательская программа АСМА также вносит свой вклад в работу группы цифровой экономики при Совете по онлайн-коммуникациям (Online Communications Council's Digital Economy Group) для поддержки кросс-юрисдикционного и межсекторного сотрудничества в области цифровой экономики Австралии [АСМА, 2009, р. 9].

Решение задач, направленных на развитие цифровой медиаграмотности, немислимо без использования достижений медиаобразования. В то же время сотрудничество с крупнейшими медийными агентствами страны должно стать крайне плодотворным, и основой для такого сотрудничества может выступать интеграция профессиональной медиакритики в процесс развития медиаграмотности / медиакомпетентности молодежи.

Дж. Хартли, К. Мак-Вильям, Ж. Берджес и Дж. Бэнкс (John Hartley, Kelly McWilliam, Jean Burgess and John Banks) в своем исследовании утверждают, что «современная экранная индустрия сознательно создает разрыв между продуктом и потребителями, которые больше не знают как на самом деле работает «фабрика грез». Таким образом «образовательные» усилия современных СМИ имеют статус «только для чтения». Публика может получать информацию о мире, но никогда не получит информацию о том, как производить знания, используя средства массовой информации. Наиболее

целенаправленные попытки передать информацию медиа предпринимают через рекламу и трансляцию религиозных и политических программ – иными словами, с помощью риторики, а не науки. Это объясняет акцент развития медиаграмотности в сторону критического понимания профессионально произведенного медийного контента. Учащимся должно быть показано, как противостоять риторике рассказчика» [Hartley, McWilliam, Burgess, Banks, 2008, p. 60].

Поставленная авторами исследования проблема соотносится с известной проблемой синтеза медиакритики и медиаобразования, когда при наличии большого числа талантливых медиакритиков-практиков, очень мало исследователей, способных на весомые теоретические обобщения.

Предложенная авторами модель включает две ступени обучения.

1. Базовые знания и цифровая грамотность – цифровое повествование (digital storytelling).

На данном этапе в рамках семинаров или неформальных классов эксперт обучает аудиторию основам самостоятельного создания медиатекстов. Режим обучения подразумевает активное участие аудитории. Занятия проходят в форме консультаций, а не лекций. Цифровое повествование представляет собой нечто среднее между формальным школьным образованием и вертикальной структурой «эксперт – пользователь», т.е. работает на основе эффективной обратной связи. Цифровое повествование – гибридная форма обучения, где рабочие совещания учащихся проходят при содействии специалистов соответствующей сферы профессиональной деятельности.

2. Творчество и цифровая медиаграмотность – сетевой фотохостинг «the Flickr».

«Flickr» – платформа для творчества обычных пользователей – ежедневные творческие практики: фото и видео медиатексты, которые в настоящее время создаются с помощью цифровых технологий. «Flickr» полезен для осмысления того, что может составить цифровую грамотность, это позволяет отследить путь, который проходит большинство новых медийных технологий, очень быстро набирающих популярность в неформальном образовательном поле. Массовая популярность к таким медиатехнологиям приходит задолго до того, как они попадут в методологический инструментарий официальных учебных учреждений [Hartley, McWilliam, Burgess, Banks, 2008, p. 64–68].

Таким образом, «на выходе» австралийские исследователи получают направленную на развитие медиаграмотности гибридную образовательную модель «эксперт–пользователь», поощряющую самостоятельность и активное творчество учащихся.

В целях разработки эффективной образовательной практики в странах (в том числе Австралии), в которых понятие медиаграмотности входит в научный оборот, студенты в перспективе должны получить знания о языковых,

визуальных и цифровых системах построения смысла (construction of meaning). Этот вид знаний требует *метаязыка* – языка для описания языка, образов и формирующих смысл интермодальных взаимодействий (meaningmaking inter-modal interactions). Метаязык имеет основополагающее значение в осмыслении социальных контекстов, возникающих в процессе технического описания языка и образа [New London Group, 2000].

Существенная особенность метаязыка в том, что все компоненты мультиграмотности социально конструируются путем обозначения четкой теоретической связи между описаниями визуальных/вербальных элементов текстов и того, как они формируют смысл, а также взаимодействуют с параметрами социальных контекстов, в которых они функционируют. Системная функциональная лингвистика и экстраполированный из нее вербальный и знаковый анализ составляют основу для метаязыка мультиграмотности [Lankshear, Snyder, Green, 2000].

Развитие метасемиотического понимания студентов и связанного с ним метаязыка должно облегчить понимание того, как система формирования смысла (meaning-making systems) реализует создание различных смысловых значений в текстах. Именно семиотическая составляющая метаязыка характеризует *мультиграмотность* как эффективную базу для синтеза медиакритики и медиаобразования в Австралии.

Медиакритика оказывает влияние на восприятие медийного содержания его потребителями, а для этого необходим семиотический анализ медиатекста. Метаязык – универсальный инструмент для формирования понимания смысловых элементов текста, подразумевающих различные социальные контексты. Мультиграмотность предоставляет платформу для интеграции медиакритики и медиаобразования в виде создания образовательной модели, способствующей всестороннему развитию личности и таким образом максимально сокращающую разрыв в знаниях между студентами и медиакритиками-практиками.

Выводы. Говоря о процессе синтеза медиакритики и медиаобразования в Австралии, мы учитываем не только достижения, но и перспективы.

И здесь к позитивным тенденциям можно отнести:

- вовлеченность в процесс развития мультиграмотности / медиакомпетентности авторитетных учреждений (медийные компании, ассоциации телерадиовещания и т.д.) и экспертов (журналистов, политических деятелей, работников радио и телевидения);

- поддержку процесса интеграции медиакритики и медиаобразования;
- расширение понятия медиаграмотности за счет включения его в более обширные понятия мультиграмотности и цифровой медиаграмотности;
- развитие проектов на стыке медиакритики и медиаобразования;
- создание прогрессивных образовательных моделей, позволяющих реализовать эффективную практику непосредственного взаимодействия экс-

пертов в области медиа и студентов в виде неформальных семинаров и вне-аудиторных занятий.

1.8. Медиаобразование в ведущих странах Европейского Союза на современном этапе

А.А. Левицкая, О.И. Горбаткова

За последние два десятилетия в России и за рубежом вышло немало публикаций на тему медиаобразования. Однако многие из них сегодня – в той или иной степени – уже носят ретроспективный характер. Вот почему мы попытаемся сконцентрироваться на процессе развития медиаобразования в странах Европейского союза на современном этапе (2010-2016).

В Европейских странах пристальное внимание к медиаобразованию объясняется непрекращающимся ростом медиапотребления, необходимостью компенсировать последствия манипулятивный медийных воздействий, медийной зависимости, актуальностью проблем медиабезопасности, востребованностью умений, связанных с медийной сферой, в том числе и в вопросах, связанных с демократией и активной гражданской позицией [A European approach..., 2007; Agenda..., 2012; Aufenanger, 2009; Hartai, 2014, p. 6-7].

Именно поэтому в ЕС силами международных экспертов был осуществлен масштабный Европейский медиаобразовательный проект ЭМЕДУС (EMEDUS – European Media Literacy Education Project), целью которого было сравнительное исследование развития медиаобразования в учебных заведениях 27 стран Европейского союза.

Европейскими экспертами в области медиаобразования (в число экспертов EMEDUS – European Media Literacy Education Project вошел и представитель России – А.В. Федоров) было отмечено, что медийная ситуация начала XXI в. существенно отличается от той, что была еще 10-15 лет назад. Это связано со стремительно расширяющейся сферой интернета, поисковых систем, файлообменников, электронных государственных услуг, медиаконвергенцией (интернет-телевидение, электронные книги, пресса), использованием цифровых технологий, но главное – с активным творческим участием миллионов пользователей (а из них школьники и студенты составляют значительную часть) в создании и распространении медиатекстов (в социальных сетях, в YouTube и пр.) [Celot, Tornero, 2010; Hartai, 2014, p. 9].

Отсюда понятно, что медиаобразовательный процесс в европейских странах не мог не отреагировать на эти изменения, гораздо больше внимания уделяя сегодня новым цифровым медиа. В настоящее время медиаобразовательные элементы присутствуют в системе планов, программ обучения в начальной и средней школе большинства стран Европейского союза. При

этом в основном речь идет об интеграции медиаобразования в базовые школьные дисциплины (уроки ИКТ, языка, истории, литературы и др.) [Arnolds-Granlund, 2010; Commission..., 2009; CLEMI, 2012; Erstad, 2010; Hartai, 2014].

В этом контексте проект EMEDUS рекомендует использование следующего термина: **обучение медиаграмотности** (*media literacy education – MLE*) – процесс преподавания и обучения, в результате которого учащиеся овладевают компетенциями, связанными с медиаграмотностью. Речь идет о получении аудиторией представления о массовой коммуникации (печатном слове и графике, аудио, аудиовизуальных, цифровых медиа и пр.), о роли медиа в социуме. С помощью медиаобразования учащиеся приобретают необходимые умения для выбора, использования, анализа и определения источников сообщений, а также интерпретации, анализа медиатекстов и ценностей, транслируемых СМК (включая телевидение, кино, радио, печатные средства массовой информации, интернет и все другие цифровые технологии связи). Медиаобразование помогает осуществлению прав каждого гражданина любой страны мира на свободу слова, информацию и играет важную роль в создании и поддержании демократии. Обретенная в результате медиаобразования медиаграмотность включает умения: помогающие получить доступ к информации; понимания и критического анализа различных аспектов медийного содержания и функций медийных учреждений (в том числе – экономических); коммуникации в различных контекстах; чувствовать себя комфортно со всеми существующими медиа; активно использовать медиа, чтобы создать и распространять медиатексты [EMEDUS, Hartai, 2014, p. 26–27].

Впрочем, надо заметить, что на уровне ЮНЕСКО в последние 3-4 года все больше используется и другой – более широкий термин – **медийная и информационная грамотность** (*media and information literacy – MIL*), которая объединяет информационную и медиаграмотность и относится к основным компетенциям (знаниям, навыкам, отношениям), которые позволяют гражданам взаимодействовать с любыми источниками информации (включая медийные) и эффективно развивать критическое мышление, навыки коммуникации и гражданскую активность [Wilson, Grizzle et al, 2011].

Эксперты EMEDUS отмечают, что, в отличие от Великобритании, Франции, Германии, Финляндии, Венгрии, Чехии и других европейских стран, в национальных учебных программах Болгарии, Латвии, Люксембурга, Нидерландов, Португалии и Испании элементы медиаобразования представлены в слабой, явно недостаточной степени [Hartai, 2014, p. 46].

В целом же в странах Европейского союза медиаобразование в начальной школе интегрировано в уроки родного языка (54 %), изобразительного искусства (50 %), обществознания (38 %) и ИКТ (38 %). В первые годы обучения по программам средней школы медиаобразование тесно связано с

уроками родного языка (75 %), ИКТ (63 %), обществознания (63 %), изобразительного искусства (58 %) и истории (42 %). В старших классах средней школы медиаобразование главным образом интегрировано в уроки родного языка (75 %), обществознания (54 %), ИКТ (50 %), изобразительного искусства (50 %), истории (46 %) и других общественных наук (42 %) [Hartai, 2014, p. 65–66]. При этом эксперты EMEDUS считают, что распространение в школах курсов по ИКТ не привело к тому, что они стали выполнять задачи медиаобразования, так как занятия в области информационно-коммуникационных технологий в большей степени концентрируются на технических особенностях процесса коммуникации в ущерб критическому анализу медиасферы [Hartai, 2014, с. 72, 90–92].

Эксперты EMEDUS обеспокоены также тем, что результаты процессов развития медиаграмотности/медиакомпетентности учащихся очень сложно измерить, так как здесь доминируют межпредметные и интегрированные / модульные формы обучения, поэтому рекомендуется усилить контроль качества медиаобразования (сравнение и согласование результатов тестирования и доработки критериев для оценки уровня медиаграмотности в Европе с процедурами измерения медиаобразования в школах). В Европе медиаобразованию явно не хватает не только институциональной поддержки, но и квалифицированных медиапедагогов, специальных стипендиальных грантовых программ. Нужны и хотя бы минимальные требования для успешного продвижения медиаобразования в учебных заведениях (в том числе в процессе подготовки учителей).

Эксперты EMEDUS признают, что в настоящее время в мире нет ни одной основной модели медиаобразования, которую использовало бы большинство стран, хотя англосаксонская медиаобразовательная традиция наиболее хорошо известна и авторитетна [Frau-Meigs and Torrent, 2009; Hart, 1998]. Таким образом, Европе необходима разработка эффективных моделей медиаобразования, затрагивающих тематику медиаграмотности, цифровой грамотности, информационной грамотности, экранной грамотности, компьютерной грамотности, аудиовизуальной грамотности (и их различных комбинациях) с особым акцентом на формальное образование. И здесь есть необходимость для сравнительного исследования медиаобразовательных пособий, учебников, иных учебных материалов, ресурсов, программ [Hartai, 2014, p.138–147].

Наш анализ текущей медиаобразовательной ситуации в Европейском союзе показал, что она во многом соотносится с общемировой [Goreska, 2012; Gutierrez, Tyner, 2012; Harro-Loit, Ugur, 2008; Kupiainen, 2011; Potter, 2004; Testing..., 2011; Tornero, Varis, 2010; Tulodziecki, Grafe, 2012; Wilson, Grizzle, 2012]: несмотря на очевидные достижения отдельных стран (Канада, Австралия, Великобритания, Франция, Германия и др.), проблем в области продвижения медиаобразования как обязательного компонента школьного

обучения еще немало. И в этом ключе Россия, на наш взгляд, также нуждается в существенном расширении и усилении медиаобразовательного процесса.

1.8.1. Медиакритика в Великобритании: современные тенденции

А.А. Левицкая

На карте влияния мировых СМИ Великобритания занимает особое место. Не случайно, что первое упоминание термина «четвертая власть» ("fourth estate") приписывают британскому парламентария, философу и публицисту Э. Берку, который использовал его в 1787 г. в палате общин [Schultz, 1998, p. 49].

Британская модель прессы, радио/телевещания всегда отличалась определенной спецификой. Так, например, до середины XX в. «британское вещание было целиком общественно-правовым, сосредоточенным в одной компании – Британской вещательной корпорации (Би-би-си). Только в 1950-е гг. было введено коммерческое региональное телевидение. Современные тенденции (переход к многоканальному вещанию, конвергенция СМИ) потребовала также изменений в системе государственного контроля над СМИ, бывшего всегда отличительной чертой британской модели вещания. Вместо пяти контролирующих органов в 2003 г. был создан единый орган – Управление коммуникаций (Офком)» [Любимов, 2008].

Таким образом, Ofcom (The Office of Communications) «унаследовал» обязанности, которые до того выполняли the Broadcasting Standards Commission, the Independent Television Commission, the Office of Telecommunications (OfTel), the Radio Authority и the Radio communications Agency.

На сегодняшний день основные юридические обязанности *Ofcom* заключаются в обеспечении мониторинга и контроля:

- широкого спектра услуг электронных коммуникаций, в том числе высокоскоростных, предоставляемых целым рядом различных организаций;
- качества телевизионных и радиопрограмм в широком диапазоне вкусов и интересов;
- защиты медийной аудитории от вредных или оскорбительных материалов, от вредного контента;
- защиты людей от несправедливого обращения в теле- и радиопрограммах, а также от вторжения в их частную жизнь [<http://www.ofcom.org.uk/>].

Вместе с тем *Ofcom* не несет ответственности за регулирование содержания теле- и радиорекламы и жалоб по поводу фактической точности в программах Би-би-си.

В подконтрольную сферу *Ofcom* не входят газеты и журналы. С 1990 г. в течение более двадцати лет главным органом саморегулирования прессы

была «Комиссия по жалобам на прессу» (Press Complaints Commission, PCC), и хотя ее решения носили рекомендательный характер, «обязанностью редакторов было сотрудничество с PCC для целей скорейшего рассмотрения жалоб. Любое издание, которое вызвало порицание PCC на основании одного из пунктов Кодекса, было обязано публиковать решение PCC целиком и на видном месте» [Панченко, 2013].

Однако скандал с незаконными и неэтичными методами работы британских журналистов (прежде всего газеты *News of the World*) не просто подорвал репутацию этого надзорного органа, но и привел к его закрытию в 2012 г. В сентябре 2014 г. была учреждена новая Независимая организация по соблюдению стандартов в прессе (IPSO <https://www.ipso.co.uk/IPSO/aboutipso/aboutipso.html>). Тем не менее, несколько крупных изданий, таких как, *Financial Times*, *The Independent the Observer* и *The Guardian* отказались вступить в нее.

Правительство Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии приняло решение о создании новой системы регулирования печатных СМИ – Комиссии по контролю за соблюдением стандартов, согласно Королевской хартии 2013 г. Новая комиссия должна проверять соответствие положениям Хартии работы тех регулирующих органов, которые сама себе создаст печатная пресса. Дискуссии о необходимости органов государственного и саморегулирования печатных СМИ и их эффективности не утихают в Британии до сих пор. Новый орган саморегулирования подвергается критике главным образом в связи с его возможной общественно-политической ангажированностью, ставится под сомнение его независимость. А Королевскую хартию обвиняют в посягательстве на свободу прессы (некоторые спорные вопросы отражены, например, в следующих публикациях: <http://www.theguardian.com/media/greenslade/2014/sep/04/press-regulation-ipso> <http://www.theguardian.com/media/2014/mar/18/press-regulation-hacked-off-campaign>; <http://www.bbc.com/news/uk-24746137>; <http://www.independent.co.uk/news/uk/home-news/eu-referendum-the-suns-queen-backs-brexit-headline-ruled-as-misleading-a7035056.html>).

Как известно, одной из ведущих тенденций на рынке мировых СМИ с конца 1990-х гг. и до сегодняшнего дня стали его дигитализация, т.е. перевод медийного содержания во всех его формах (текстовой, графической, звуковой) в цифровой формат, в результате чего медиатекст легко транслируется по любому каналу электронной коммуникации, и конвергенция, под которой понимается процесс «интеграции информационных и коммуникационных технологических платформ (компьютеров, телевизоров, телефонов), а также передаваемых ими содержательных (информационных) продуктов» [Варганова, 2003].

Исследователь сетевой истории газеты «Гардиан» С.С. Бодрунова на основе большого фактического материала выделяет шесть элементов цифро-

вой стратегии, позволивших «Гардиан» стать одним из самых популярных в мире медиапорталов.

Первый, и, возможно, важнейший элемент этой стратегии – концепция открытой журналистики. Главный редактор газеты А. Расбриджер сформулировал «10 принципов открытой журналистики»: она стимулирует участие пользователя в создании медиапродукта и постоянно предполагает ответ аудитории; не может опираться на разделение «мы – они» в общении с читателем; может не только организовывать дискуссию, но и быть одной из ее сторон; формирует сообщества заинтересованных читателей вокруг событий, вопросов повестки дня или людей; открыта интернету и интегрирует информацию из него; выступает агрегатором и куратором контента, созданного другими; не считает журналиста в сети единственным голосом с властными или экспертными полномочиями; направлена не только на достижение согласия, но и на отражение разнообразия; понимает, что издание газеты – только начало медийного процесса, но не его завершение; она прозрачна и открыта любым вызовам со стороны» [Бодрунова, 2013, с.138].

Эта концепция реализуется, в частности, максимизированными возможностями участия в создании контента блоггеров, нештатных комментаторов и обычных читателей. Кроме того, именно в газете «Гардиан» в 1997 году впервые в практике британских общенациональных газет была введена должность редакционного омбудсмена.

Исследователь британских институтов саморегулирования А.О. Панченко отмечает, что институт пресс-омбудсмена – один из самых старых элементов систем саморегулирования: «Пресс-омбудсмен – это авторитетный специалист, работающий в СМИ для обеспечения независимой экспертизы текстов и передач. Он рассматривает жалобы читателей, слушателей и зрителей относительно точности, качества и подачи информации или комментария в масс-медиа. Как правило, он имеет свою колонку или передачу, в которой отстаивает интересы либо аудитории, либо журналистов (в зависимости от справедливости или несправедливости претензий). Он также рассматривает и решает в досудебном порядке жалобы, которые в противном случае могли бы вылиться в дорогостоящие судебные процессы» [Панченко, 2013, с.167].

Изучая роль пресс-омбудсмена, А.О. Панченко подчеркивает, что в его деятельность входит «внутрицеховая» медиакритика. Рассмотрев деятельность «читательского редактора» С. Притчарда (газета «Обзервер»), он приходит к выводу, что «его право голоса выше голоса главного редактора» [Панченко, 2010, с. 224].

Среди английских медийных организаций, которые позиционируют себя как аналитические, выделяется «Медиаобъектив» (Media Lens). На его официальном сайте заявлено: «центральные газеты и телерадиоканалы действуют в качестве системы пропаганды в интересах элит, доминирующих в

современном обществе. Их дезинформация вредна людям и животным, окружающей среде в целом. Мы показываем, как новости и комментарии фильтруются СМИ с целью извлечения прибыли по причине их зависимости от рекламодателя, головных организаций, власть имущих собственников и пр. ... Мы проверяем медийную версию событий, сравниваем с достоверными фактами и с мнениями журналистов, ученых и исследователей. Затем мы публикуем обе версии, сопровождаем их нашими комментариями и приглашаем читателей вынести свой вердикт (и нам, и журналистам центральных медиа) при помощи адреса обратной связи в конце каждой публикации. Мы призываем наших корреспондентов использовать тактичный, рациональный и уважительный подход – мы против любых оскорбительных выпадов и перехода на личности» (<http://www.medialens.org/>).

В 2007 г. Media Lens были удостоены премии мира международного Фонда Ганди. Создатели и редакторы Media Lens Д. Эдвардс и Д. Кромвель выступили соавторами двух книг: «Стражи власти – миф о либеральных медиа» (*Guardians Of Power – The Myth of the Liberal Media* (Pluto Press, 2006) и «"Новояз" в 21 в.» (*Newspeak – In The 21st Century* (Pluto Press, 2009). Интересно, что один из двух главных редакторов – Д. Кромвель не имеет журналистского образования (в университете он занимался изучением астрономии, затем океанографией, наконец, защитил докторскую диссертацию по солнечной физике). Д. Эдвардс, напротив, пришел в медиакритику из журналистики, уже имея опыт работы в таких изданиях, как *The Independent*, *The Times*, *Red Pepper*, *New Internationalist*, *Z Magazine*, *The Ecologist*, *Resurgence*, *The Big Issue*.

У них есть свои сторонники, например, Дж. Пилджер, военный корреспондент и удостоенный многочисленных премий журналист, который во вступительном слове к их книге написал, что «призывая к ответу тех, кто как говорится, пишет историю, они, похоже, изменили ход современной историографии. Они, безусловно, разорвали "этический карт бланш"» [Pilger, 2006].

Но есть и те, кто называет Media Lens пагубным, антижурналистским ресурсом, замкнутым и искаженным мирком, который «отбирает и выворачивает факты так, чтобы они соответствовали аргументами, ... это такой клуб "любителей слежения за поездами" под руководством Дяди Сталина» [Beaumont, 2006].

В последние годы, несмотря на критику, голос Media Lens стал более слышим: только в Твиттере у организации более 12 тысяч подписчиков. В своем интервью для «Хаффингтон Пост» Д. Кромвель и Д. Эдвардс четко обозначили свою позицию: «Серьезная пресса создает иллюзию поиска истины, ответственной журналистики, которая предоставляет общественности «беспристрастный» отбор фактов, мнений и точек зрения, из которых информированный человек может сформировать свой взгляд на мир. Конечно

же, это миф. Истина заключается в том, что «беспристрастность» – только то, что политический истеблишмент объявляет беспристрастным. На практике, медиа функционируют как система пропаганды, действующая в интересах элиты, удушающая демократию, атакующая любые угрозы статус-кво» [Цит. по: Clarke, 2013].

Еще одна структура – «Медиауайз» (*MediaWise*, ранее *PressWise*) была основана как волонтерская организация в 1993 г. с целью защиты свободы прессы и рассмотрения жалоб против прессы, также этических споров (http://www.mediawise.org.uk/display_page.php?id=83). В 1999 г. организация зарегистрировалась как благотворительная и в 2005 поменяла название на The MediaWise Trust. Она финансируется пожертвованиями и грантами, головной офис расположен в Университете Западной Англии (г. Бристоль).

С *MediaWise* сотрудничает целая сеть журналистов. Фонд разработал и провел серии семинаров для медиаспециалистов и неправительственных организаций в более, чем тридцати странах. Часть этой работы заключается в разработке рекомендаций по различным проблемным аспектам освещения в СМИ, в частности, вопросов здравоохранения, тематики детства (в партнерстве с Международной федерацией журналистов и ЮНИСЕФ) и др.

Фонд регулярно участвует в общественных обсуждениях медийной этики, организует диалог сотрудников СМИ с британской общественностью. *MediaWise* позиционирует себя как организация, отстаивающая право аудитории знать, насколько правдива и точна та или иная медиаинформация.

Новейшая тенденция развития медиакритики в Великобритании, как и в других странах, связана с интерактивной системой Web 2.0, которая предоставила техническую возможность любому человеку выступать в роли медиакритика. Зритель, читатель или слушатель может дать собственную оценку, выразить свое мнение о том или ином медиатексте или явлении в медийной сфере. В этой связи крайне интересным представляется материал «Время критиков прошло?», опубликованный на страницах «Гардиан» [Is the age..., 2011]. В нем профессиональные критики рассуждают о том, как социальные медиа, такие как Фейсбук, Твиттер и пр., влияют на явление социально-культурного элитизма. Так, М. Соьер, ведущая и радиокритик Observer, отмечает, что «благодаря Твиттеру, критикам стало легче услышать мнения других людей. Однако и тогда мы предрасположены слышать тех, чье мнение созвучно с нашим собственным... Только в 1990-е гг. медиа начали относиться к поп-музыке серьезно, а компьютерные игры стали объектом изучения лишь относительно недавно. В СМИ все еще есть иерархия культуры... Как радиокритик, я хорошо знаю, что моя рецензия никогда не займет место колонки, где обсуждается телевидение или кино. Фейсбук и особенно Твиттер дают медиакритику возможность услышать мнение других людей, однако даже в этом случае, как правило, это мнение схоже с собственным, в

конец концов, в социальной сети мы "подписываемся" на страницы людей с похожими вкусами».

Дж. Криспин, главный редактор литературного блога ценит интернет-критику за возможность судить «помпезное, раздутое, неприкасаемое»: в фокусе внимание не только сам медиатекст, но культура, которая производит и превозносит его. Еще больший плюс интернет-критики – энтузиазм: аргументация, борьба, удовольствие от критики переместилось в Интернет. В то время, как традиционные критики сужают свой фокус до горстки романов, фильмов и телепередач, медиасфера, безусловно, гораздо шире. Что касается литературной критики, огромный пробел составляют книги, комиксы, изданные маленькими тиражами. А в сети у каждой ниши есть свое сообщество увлеченных и преданных авторов, читателей и критиков. Если печатные медиа не поддерживают беседу, которая интересна читателю, неудивительно, что аудитория мигрирует туда, где она ведется.

Ф. Френч, кинокритик *Observer*, озабочен тем, что «плохая критика может вытеснить серьезные рецензии. Распространение интернета, которое трансформирует нашу культуру, позволяет любому человеку с компьютером играть роль рецензента, участника критического дискурса и потенциального законодателя. Это позитивная тенденция, но одновременно неизбежно возникает какофония, а не цивилизованный дискурс... Противопоставление профессионального критика и «простого человека» достаточно опасно. Еще более тревожно различие между невежественным и образованным, нечувствительным и эстетически, морально отзывчивым. Сможет ли киберпространство породить критиков такого уровня как знаменитый английский литературовед XVIII в. С. Джонсон или выдающиеся американские критики XX в., интеллектуалы Э. Уилсон и Л. Триллинг?».

Британский писатель и журналист Х. Кунзру считает, что «сейчас мы живем под гибридной тиранией обывателя. Ни один серьезный человек не считает, что «Оскар» представляет список лучших фильмов, или «Гремми» – лучшую музыку. Они представляют собой своего рода усреднение, индекс вкуса группы культурных людей... Вот почему есть так много медиатекстов, которые выглядят как искусство, пахнут как искусство, но на вкус как картон».

Однако профессор Дж. Нотон, колумнист *Observer*, заявляет, что снижение авторитета медиакритики началось задолго до интернета. По крайней мере, в Британском контексте – это совокупный результат социальных и демографических изменений, которые начались еще в 1950-х. Он называет этот процесс «эрозией почтения», и точкой отсчета называет вечер 8 мая 1956 г., премьеру пьесы Дж. Осборна «Оглянись во гневе» в театре Ройал Корт, когда публика ахнула при виде гладильной доски на сцене Уэст-Энда. Почему этот объект вызвал такую реакцию? Потому что до этого времени на театральной сцене Лондона доминировали пьесы о классе выше среднего.

«Подсознательное послание – культура – это территория джентльменов, королевский заповедник интеллекта. Поставив на сцену что-то, приближенное к реальной жизни, Осборн сломал шаблоны. Эрозия общественного пиетета имела культурное значение, потому что до конца 1960-х гг. профессиональная критика была также областью компетенции «высококолобых» выпускников Оксфорда. Нация открывала большие воскресные газеты, чтобы узнать, что Р. Мортимер, С. Коннолли или Ф. Тойнби (все выпускники элитных школ и университетов – прим. автора) думают о новых книгах или что Дж. Барбер и К. Тайнан пишут о новых спектаклях. Это, конечно, не могло продолжаться вечно, и так и случилось. Появился Р. Мердок и сделал вульгарной уважаемой. М. Тэтчер пренебрежительно относилась к культурной элите, поставила под сомнение значимость нематериальных ценностей и легитимировала алчность. И все это случилось задолго до того, как Т. Бернерсли задумал всемирную паутину» [Is the age of the critic over?, 2011].

Показательно, что число комментариев к этой статье достигло почти ста, а дискуссия превратилась в настоящую баталию между сторонниками «профессиональных критиков» и теми, кто считает, что критиковать (а также писать романы, снимать фильмы и сочинять музыку) может любой человек, и неважно, что у него будет маленькая аудитория, но на просторах интернета она всегда найдется.

Как следует из приведенных выше высказываний, вопрос о потенциале «гражданской» (любительской, массовой) медиакритики остается для профессионального и академического сообщества Великобритании открытым.

Что касается академической медиакритики, то наблюдается естественное проникновение медиакритики в практику профессионального и массового медиаобразования. Безусловные лидеры британской школы медиаобразования, чьи имена уже вписаны в историю – Лен Мастерман (Len Masterman), Кэри Бэээлгэт (Cary Bazalgette), Дэвид Букингем (David Buckingham), Эндрю Харт (Andrew Hart). Причем их труды получили признание и оказали значительное влияние не только на вектор развития отечественной медиапедагогике, но и других западных стран.

Теоретический анализ научной литературы показал довольно объемный запас исследований на русском языке, посвященных истории британского медиаобразования и проблемам его развития. Так, большую роль для ознакомления российского научного сообщества с достижениями британских медиапедагогов сыграл коллектив научной школы «Медиаобразование и медиакомпетентность» в Таганрогском государственном педагогическом институте им. А.П. Чехова. Начиная с 2001 г. коллективом был опубликован ряд статей и монографий, посвященных теории и практике медиаобразования в Соединенном Королевстве. Например, в монографии «Медиаобразование в ведущих странах Запада» [Федоров, Новикова, 2005] дается характеристика известных образовательных концепций лидеров зарубежного ме-

диаобразования, анализируется практический опыт медиаобразовательных курсов для школьников и студентов, в том числе в Великобритании. В монографии «Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании» [Федоров и др., 2007] материал о Великобритании получает уже больший объем и глубину, а научный труд «Стратегии современного британского медиаобразования и его влияние на российскую медиапедагогику» [Чельшева, Михалева, 2015] представляет сравнительный анализ медиаобразования в Великобритании и России. Здесь проанализированы социокультурные, методологические и теоретические основы, педагогические условия и механизмы (с точки зрения содержания, организационных форм, основных направлений, анализа основных медиаобразовательных моделей и т.д.), оказывающие наиболее существенное влияние на современное состояние российской медиапедагогики и наиболее значимые перспективы для дальнейшего его развития. Наконец, на данную тему было проведено и успешно защищено диссертационное исследование – «Социально-педагогический опыт массового медиаобразования в Великобритании в XX- начале XXI вв.» [Михалева, 2014], результаты которого нашли отражение в многочисленных публикациях автора, в том числе и в научно-популярном издании, поддержанном грантом Российского гуманитарного научного фонда «Медиаобразование в Великобритании: история и современность» [Михалева, 2015].

Для демонстрации возможностей интеграции медиакритики и медиаобразования обратимся к примеру профессора Д. Букингэма – ученого с мировым именем, писателя и консультанта, специализирующегося на проблемах образования и воздействия средств массовой коммуникации на молодежь. На протяжении многих лет он работал в Педагогическом институте Лондонского университета, где основал и долгие годы руководил Центром по изучению детей, молодежи и медиа; затем стал работать на факультете медиа и коммуникаций в Университете Лафборо.

Д. Букингэм руководил 25-ю научно-исследовательскими проектами по вопросам медиаобразования, он также входит в число консультантов ЮНЕСКО, ООН, ЮНИСЕФ, Европейской комиссии, Ofcom (британского медиарегулятора) и правительства Великобритании. Его ключевые публикации включают такие известные научные труды, как «После смерти детства» (After the Death of Childhood 2000), «Медиаобразование: грамотность, обучение и современная культура» (Media Education: Literacy, Learning and Modern Culture 2003), «Кроме технологии: обучение детей в эпоху цифровой культуры» (Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture 2007), «Материальный ребенок: растем в потребительской культуре» (The Material Child: Growing Up in Consumer Culture 2011), «Молодежные культуры в эпоху глобальных медиа» (Youth Cultures in the Age of Global Media 2014).

В настоящее время на своем персональном сайте (<https://davidbuckingham.net>) Д. Букингэм размещает не только академические тексты, но и ведет блог, нацеленный на студентов и более широкую аудиторию, что выражается в тематике: от рецензии на скандальный видеоклип Рианны до анализа такого явления как селфи. Отличительной особенностью его блога является то, что он связывает текущие феномены в сфере массмедиа с теорией массовых коммуникаций, в силу чего критика носит сдержанный, но аргументированный характер.

Итак, лучшие образцы аналитических материалов обладают индивидуальным авторским стилем, отражающим высокий уровень образованности, эрудиции автора и выражающимся в использовании результатов исследований академической науки, в умелом сочетании художественной образности с понятийно-логическими элементами.

Тем не менее, нельзя недооценивать роль новых каналов коммуникации в повышении уровня медиакомпетентности аудитории. На наш взгляд, непрофессиональная медиакритика может служить одним из инструментов массового медиаобразования. Подготовка самостоятельного выступления (комментария, эссе, и пр.) в сетевых медиа по актуальным проблемам функционирования СМК – задача гораздо труднее, чем получение готового мнения из телепередачи или газеты. Как мы увидели, и со стороны британского правительства, и со стороны некоммерческих организаций, и от самих СМИ исходит достаточно сильное выражение недовольства общественно-политической ангажированностью масс-медиа. Ответом на эти вызовы, как считают многие эксперты, может быть создание независимых (т.е. финансируемых исключительно подписчиками) СМИ и поддержание постоянного публичного диалога между обществом и средствами массовой коммуникации.

1.8.2. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов во Франции

Е.В. Мурюкина, К.А. Чельшев

Крупнейшими медиаобразовательными научно-исследовательскими центрами во Франции в настоящее время выступают:

- государственный национальный медиаобразовательный центр (с многочисленными филиалами в разных городах Франции) CLEMI – Centre de liaison de l'enseignement et des medias d'information [<http://www.cleml.org>];
- исследовательская группа «Дети и медиа» (GRREM: Group de recherche sur la relation Enfants/Medias) [<http://www.grrem.org>];
- региональная ассоциация образовательной молодежной прессы / Association regional press enseignement jeunesse – ARPEJ: [<http://www.pressealecole.fr>];

– СЕМЕА: экран и дети [<http://www.cemea.asso.fr/multimedia/enfants-medias/>] и др.

Деятельность этих организаций тесно связана с медиакритикой.

В работах теоретиков «журналистские жанры определяются как категории, используемые журналистами, чтобы охарактеризовать форму, которую принимает их текст. Произведения одного жанра отличаются от других жанров по формальным характеристикам, структуре, целеполаганию, использованию» [Евтушенко, 2006, с. 88]. Например, во Франции выделяются следующие жанры журналистики:

– по функциям: *brève* (заметка), *filet* (развернутая заметка), *comptereendu* (отчет), *entrevue* или *interview* (интервью), *reportage* (репортаж);

– по способу сбора информации: заметка – за исключением заметок, при подготовке которых присутствие журналиста на месте события обязательно, а также отчет, интервью и репортаж относятся к жанрам «полевой» журналистики («журналистики на месте события»);

– по методу отражения действительности: жанры, построенные на основе информации, полученной от информационных агентств: заметка, развернутая заметка, *mouture* («помол»), *montage* (монтаж); жанры, основанные на информации, собираемой или исследуемой журналистом (отчет, репортаж, интервью, а также портрет и расследование);

– по виду информации: чистая (факты без всякого журналистского анализа): заметка, развернутая заметка, отчет, репортаж, «помол», «монтаж»; описательная: (описание происходящего через общественное отношение или психологическую обусловленность): интервью, письмо–мнение, портрет;

– по структуре: простые: с четко выраженными признаками одного жанра (заметка, *filet*, отчет, интервью); синтетические: включают в себя элементы различных жанров (репортаж);

– по позиции журналиста: объективная (заметка, отчет, репортаж, интервью, портрет и т.д.) [Евтушенко, 2006, с. 89].

Основные тенденции развития медиакритики во Франции во многом переключаются с мировыми и соответствуют классификационным параметрам медиакритического подхода.

Деятельность многих центров французского медиаобразования имеет тесную взаимосвязь с медиакритическими аспектами изучения произведений медиаккультуры (медiateкстов). Эта взаимосвязь отражается в работе кино клубов, в создании собственных печатных изданий, интегрированных и факультативных занятиях по медиаобразованию и т.п.

Первым известным печатным изданием, посвященным проблемам кинематографа был журнал *Cine-Club*, выход которого состоялся еще в 20-х гг. XX в. Основателем журнала стал французский кинематографист Л.Деллюк. Главную идею издания он видел в популяризации кинематографа в моло-

дежной аудитории, поощрении познавательных интересов молодых кинозрителей [Свистелкин, 2003].

Еще один из самых известных французских журналов, посвященных проблемам кино/медиакритики – «Позитив» (*Positif*), первый номер которого увидел свет в 1952 г. Этот журнал был основан Л. Шарденом.

Известное французское издание – «Кинематографические тетради» (*Les Cahiers du cinéma*) возникло в 1951 г., благодаря своим основателям А. Базену, Ж. Дониоль-Валькрозу и Ж.-М. Ло Дюку. Авторами журнала были, в том числе и участники киноклуба «Латинский квартал» и «Объектив 49» – Ж. Кокто, Р. Брессон и др. Это издание публиковало материалы по теории и истории кинокритики, статьи на злободневные киноведческие темы, посвященные авторскому кинематографу, а также знакомило французских кинозрителей с лучшими зарубежными фильмами. С данным изданием связаны также имена таких авторов как Ж.-Л. Годар, Э. Ромер, Ф. Трюфо, К. Шаброль и др.

В конце 1950-х и в 1960-х гг. данное издание поддерживало кинематограф «новой волны», авторское кино. Это было киноискусство левой интеллигенции и студенческой молодежи. Часто оно прокатывалось через сеть киноклубов, широко распространенных во Франции в 1950-е – 1960-е гг. и оказывало «огромное идеологическое воздействие, но на довольно узкий слой населения» [Тарасов, 2006].

Киноклубное движение во Франции имеет достаточно длительную и интересную историю. Первые киноклубы появились во Франции в 1920-е гг. XX столетия. Основными формами работы французских киноклубов были организация кинопросмотров, лекции и дискуссии. Например, изучение эстетического своеобразия кинопроизведений была посвящена деятельность «Клуба друзей седьмого искусства» (*Club des Amis du Septième Art*), которая началась в 1920 г.

Инициатором создания этого киноклуба был французский кинокритик Р. Канудо. Основной аудиторией этого киноклуба были ценители высоких образцов кинематографического искусства. В те же годы открылось киноклубное объединение «Синеclub» (*Cine-Club*), который возглавил известный режиссер Л. Деллюк.

Еще один киноклуб «Друзья Спартака» имел несколько другой подход к вопросам целевой аудитории. Этот клуб посещали в основном участники пролетарского происхождения, а в репертуаре были фильмы, в том числе и запрещенные к показу (многие из них были сняты в СССР). Кроме киноклубов в центральных городах Франции открывалось и множество провинциальных киноклубов.

Иными словами, в этот период выделилось два основных подхода к медиаобразовательному процессу в киноклубах: «Одни отдавали предпочтение зрителю, имеющему определенный социальный и образовательный уровень,

тогда как другие видели свою цель в работе с широкой публикой. Но, говоря об этих подходах, нужно заметить, что программы, предлагаемые вышеназванными организациями, были примерно одинаковы. Вот почему в 1924 г. произошло объединение *Киноклуба* и *Клуба друзей седьмого искусства* в единую организацию, которая стремилась познакомить зрителя: с фильмами, малоизвестными широкой публике, с лентами французского авангарда, с произведениями, запрещенными цензурой (как, например, «Броненосец Потемкин» С. Эйзенштейна)» [Свистелкин, 2004].

Данные подходы, как нам представляется, выступили важными факторами определения концептуальных подходов, в частности – эстетического и критического. По мнению Н.Ф. Хилько «еще в 20-е гг. XX в. медиаобразование во Франции было направлено на критическое, активное осмысление средств массовой информации (в то время – в основном кинематографа и прессы) и развитие творческих способностей аудитории, школах оно долгое время было факультативным [Хилько, 2004, с. 28]. Далее эстетический подход в медиаобразовании во Франции стал постепенно вытесняться теорией развития критического мышления, которая выступает одной из основополагающих в современном медиаобразовании.

Как и во многих странах мира, медиаобразование во Франции в первой половине XX столетия было связано с развитием практического концептуального подхода. Фундаментальные подходы к использованию медиа (прессы и кинематографа) были представлены в 1920-х гг. в концепции «Новая школа», организатором которой стал известный педагог С. Френе. Изучение кино/фототехники, самостоятельная съемка, выпуск самодельных газет и журналов, использование медиа в школьном обучении в качестве наглядного учебного материала – все эти составляющие также были характерны для французского медиаобразования. Эти и другие проблемы обсуждались на страницах журнала «Кино и образование» (*Cinéma et Education*), в ходе конференций, в которых участвовали как профессиональные режиссеры, журналисты, кинокритики, так и представители кино клубов и учреждений образования. Значительный вклад в эту деятельность внес Французский союз региональных кинообразовательных отделений (*Union française des offices du cinéma éducateur laïque*, или сокращенно – U.F.O.C.E.L.), одним из важных направлений работы которого была организация детских киносеансов с показом учебных фильмов различной тематики.

Ко второй половине XX в. во Франции сложилось три основных направления медиаобразовательного процесса. Первое было связано с усилением так называемого движения «синефилов», которые отвергали всякие попытки внедрения и изучения «их искусства» (т.е. кино) в образовательном процессе, второе связывалось с политизацией деятельности кино клубов, а третье – с традиционными попытками педагогов включить элементы кинообразования в учебный процесс школы и вуза [Юрченко, 2011, с. 80].

В настоящее время во Франции выпускается несколько печатных изданий, предназначенных для разных групп населения, где представлены материалы о кинематографе. К ним можно отнести журнал *Studio Ciné Live*: на страницах этого издания читателям предлагаются исследования и аналитические статьи для широкого круга читателей. Еще один медийный журнал на французском языке – *Première* – относится к популярным изданиям об искусстве кино и новинках медиасферы.

Анализ произведений медиакультуры имеет важное значение и в образовательной практике Франции. Примером здесь может служить проект «Введение в аудиовизуальную культуру», в рамках которого школьники изучают различные формы медиа (прессу, рекламу и т.п.).

Тесная связь медиаобразования с изучением основ медиакритики осуществляется на традиционных «Неделях прессы в школе», которые проводятся в образовательных учреждениях с 1976 г. В рамках этого мероприятия учащиеся изучают печатные медиа, радио- и телевидение. В процессе медиаобразования учащиеся «сами должны изучать способы функционирования медиа путем «обучения» через деятельность, в том числе в цикле имитационных творческих заданий (т.е. заданий, имитирующих процесс создания медиатекстов различных видов и жанров)» [Хилько, 2004, с. 30].

Современные дети и подростки Франции с ранних лет приобщаются к печатным периодическим изданиям. Эти традиции также имеют многолетнюю историю. Так, по свидетельству С.А. Петровой, «французские подростки почти не читают книги, особенно классические произведения, зато 75 % из них покупают журналы (среди 11–17 летних много любителей просматривать, в среднем, 6 печатных изданий). Во Франции нет ни одной семьи, где бы не выписывался хотя бы один журнал для ребенка, вне зависимости от ее материального благополучия и уровня образования родителей. Около 120 изданий выпускаются сегодня во Франции более чем 30 издательствами и распространяются через киоски и по подписке» [Петрова, 2008].

И хотя с развитием информационных технологий, с большинством материалов периодической прессы детская аудитория знакомится в интернете, интерес к ней остается неизменно высоким. Впервые «нелинейный» способ чтения прессы для детской аудитории появился благодаря издательству «Милан», выпустившему в 1998 г. первый электронный журнал для детей, который вобрал в себя возможности традиционных печатных и новых информационных технологий. Отличие электронной версии от традиционного детского журнала состоит в использовании флэш-технологий, анимации, гипертекста и других возможностей, которые способствуют активизации интереса детской аудитории к печатному материалу. Учитывая снижение интереса школьников и молодежи к традиционным книгам и журналам, «издатели журналов на CD отходят от традиционного представления печатного журнала, предлагая множество вариантов прочтения текста, увеличивая ко-

личество сюжетов и мнений, соединяя множество ритмов чтения и понимания текстового и иллюстративного материала» [Петрова, 2008].

Во многом популярность периодической прессы обусловлена историческими тенденциями развития французского медиаобразования, которое, как известно, еще в 20-х гг. XX столетия признавалось действенной стороной социально-культурного образования подрастающего поколения. С этим фактором связана активная деятельность детской самодетельной журналистики: практически в каждой французской школе издавались собственные печатные издания. Позже проблемы школьной журналистики стали важным направлением деятельности Ассоциации «Пресса – Информация – Молодежь» (Association Presse – Information – Jeunesse), возникшей в 1960-х.

Тогда же, в 1960-х, благодаря инициативе Лионского Института языков и Лионского Католического университета, медиаобразование было внедрено в образовательные программы в 200 начальных и 100 средних школ, и уже в 1976 г. оно было официально признано в качестве полноценного сегмента французского национального учебного плана средних учебных заведений. Существенную роль в развитии французской медиапедагогике сыграла деятельность Центра связи образования и средств информации – CLEMI (Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information), осуществляемая при поддержке Министерства образования.

Медиаобразование на материале прессы – это не только чтение печатных материалов, но и самодетельное медиаторчество. Еще со времен С. Френе издание школьных печатных изданий тесно связывалось с созданием школьниками собственных текстов. Ж. Гонне – известный деятель в области медиакритики и медиаобразования, разработал рекомендации по созданию самодетельной школьной газеты, где обосновал такие существенные моменты, как определение содержания, тематики, оформление и подача материала и т.п.

Ж. Гонне [Гонне, 2000] также обращает внимание школьников на типологию подачи информации, которую необходимо учесть юным журналистам. Так, школьники узнают, что эффективность журналистского стиля, подготовка качественного материала во многом зависит от типов подачи информации: нужно подавать материал сжато, обобщенно и объективно, сопровождать материал пояснениями; дать свою интерпретацию, выражая лишь свое собственное мнение.

Каждый из перечисленных типов подачи материала может служить критерием для различения журналистских жанров:

- «если информация подается сжато и объективно, то материал принимает вид информационного сообщения, репортажа, отчета или, возможно, интервью;

- если информация сопровождается пояснениями, то речь идет об анализе, комментарии или журналистском расследовании;

– если информация будет сопровождаться оценками, то журналист пишет, в зависимости от ситуации, критическую статью, редакционную статью (ее обычно пишет руководитель газеты, главный редактор), заметку (коротенькую статью, иногда – в рамке, в которой говорится о каком-нибудь актуальном событии, часто в юмористической форме) или хронику (статьи в регулярно выходящей рубрике, которые подписываются, как правило, одним и тем же именем). Журналистский стиль происходит из той же идеи, что и стиль рекламный: привлечь и удержать внимание читателя, например, удивить или позабавить его» [Гонне, 2000].

Медиаторческая деятельность, состоящая в том числе и в подготовке для самодетельной прессы рецензий о просмотренных фильмах, компьютерных играх и т.п., играет важную роль в развитии критического мышления учащихся, расширении их кругозора, активизации познавательных интересов. А.В. Федоров считает, что «медиаобразование на материале прессы традиционно самая сильная сторона французской модели медиаобразования. Именно в этом направлении осуществляется львиная доля деятельности CLEMI, проходит большая часть ежегодных конференций и семинаров. Очаги медиаобразования на материале прессы есть практически во всем французских школах» [Федоров, 2009, с. 47].

Продуктивность деятельности CLEMI доказали исследования: 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, интегрированное медиаобразование благотворно сказалось и на профессиональных успехах педагогов – на их умении вести занятия в форме диалога, с использованием современных технологий» [Федоров, Новикова, 2007, с. 30].

А.П. Короченский отмечает, что «журналистская критика средств массовой информации представляет собой общение с аудиторией, в процессе которого на основе анализа, интерпретации и оценки медиатекстов, жанрово-стилевых форм их воплощения оказывается влияние на восприятие медийного содержания публикой, на представления о материальном и духовном мире, формирующиеся в сознании получателей массовой информации» [Короченский, 2004]. И одной из главных задач во французском медиаобразовании выступает развитие критического отношения к медиа. Это означает, что подрастающее поколение должно не только научиться критически воспринимать и осмысливать произведения медиакультуры, но и осознавать, какую роль она играет в окружающем социуме. Тесная связь этой задачи с социальным и гражданским воспитанием актуализирует использование в медиаобразовательном процессе методов и приемов медиакритики, умений осуществлять анализ медиатекстов различных видов и жанров, распознавать их социокультурный и социально-политический контекст. Соответственно можно предположить, что дальнейшее развитие медиаобразова-

ния во Франции и в дальнейшем будет тесно взаимосвязано с научными исследованиями и практическими разработками в области медиакритики.

1.8.3. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов в Италии

Н.А. Чумаколенко

Прослеживая эволюцию в системе обучения школьников и студентов, можно выделить следующие фазы развития медиаобразования в Италии:

- на первом этапе (1950-е – 1960-е годы) в большей степени развивалось кинообразование. Некоторые национальные ассоциации киноиндустрии пытались способствовать введению киноуроков в массовую школу. Была попытка повысить общую медиакультуру школьников на базе киноклубного движения (и здесь мы видим большое сходство с опытом кино/ медиаобразования в нашей стране);

- на втором этапе (1970-е – начало 1980-х годов) внимание педагогов было главным образом обращено к телевидению и прессе. Образовательная деятельность касалась критического восприятия информации и рекламы с развитием семиотической методологии для анализа текстов в школьной аудитории;

- на третьем этапе (вторая половина 1980-х – 1990-е годы) акцент переместился на компьютерное образование (ИКТ), главной причиной чего послужило повсеместное использование мультимедийных технологий и мобильной телефонии. В этой фазе навыки ИКТ-компетенности были заявлены как основная цель современной системы обучения;

- на четвертом этапе (XXI в.) актуальным стал синтез информационной и медийной грамотности.

Если говорить о ключевых фигурах итальянского медиаобразования, то следует в первую очередь назвать таких ученых и медиапедагогов, как Умберто Эко (Umberto Eco), Дамиано Фелини (Damiano Felini) и Роберто Джанателли (Roberto Giannatelli). Так, у истоков практического развития медиаобразования в Италии стоял Роберто Джанателли (Roberto Giannatelli) – профессор, доктор наук, организатор семинаров и летних школ медиапедагогики для учителей, автор многих статей и книг, редактор итальянского медиаобразовательного журнала [Giannatelli, Rivoltella, 1994, p.172].

Одним из первых высших учебных заведений Италии, внедряющих медиаобразование в свои учебные программы, стал Болонский университет. В нем разработан учебный план, предусматривающий изучение визуальных искусств, историю кинематографа, СМИ и т.д. Курсы, связанные с теми или иными аспектами медиакультуры, читались здесь профессурой мировой величины – Умберто Эко (Umberto Eco), Фурио Коломбо (Furio Colombo) и др.

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

В 1991 г. министерство утвердило типовую программу для дисциплины "Медиаобразование" 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 г. число итальянских вузов, включивших в свои учебные планы курсы по медиаобразованию, достигло 44 [Федоров, Новикова, 2005, с. 127]. Это очень значимый результат, исходя из того, что итальянское высшее образование представлено 47 государственными и 9 независимыми, частными университетами.

Приведем примеры итальянских вузов, где медиаобразование становится одним из приоритетных направлений в подготовке студентов.

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». На факультете коммуникации (Istituto Discipline della Comunicazione) студенты в течение трех лет изучают теорию медиа, слушают лекции, касающиеся взаимоотношений медиа и политики. Здесь под руководством У. Эко выходил журнал «Версус», посвященный медийной тематике.

Universita degli studi di Firenze. Отделение техники массовых коммуникаций Флорентийского университета в течение трех лет готовит специалистов в области медиа.

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.

Universita degli studi di Napoli. На факультете литературы и философии Неапольского университета можно изучать теорию и историю медиакультуры. Здесь читают курсы по истории искусства, медиа, эстетическому анализу медиатекстов, рекламе и т.д.

Centro sperimentale di cinematografia. Римский экспериментальный центр кинематографии. Тут читают курсы по культуре, экономике, режиссуре, продюсерскому делу, актерскому и операторскому мастерству, аудиовизуальному языку, истории, теории и критике киноискусства, технологии спецэффектов и др. [Федоров, Новикова, 2005, с. 235].

Начиная с 1980-х изучение медиа стало включаться в образовательную деятельность школ Италии. Примером положительной реализации факультативных курсов по художественно-эстетическому воспитанию выступают итальянские лицеи искусств, где помимо традиционных предметов (история, рисование, скульптура, декор, архитектура, графика), преподается дизайн, аудиовизуальная культура, мультимедиа, сценография и др. Обязательным условием становится знание социальных явлений культуры, интерпретация медийной информации и развитые способности к аналитическому мышлению по отношению к СМК.

Под эгидой Министерства образования были созданы ассоциации медиапедагогов и медиакампаний. Деятельность национальных ассоциаций по медиаобразованию заключается в создании проектов, предусматривающих создание собственного пространства в интернете, комиксов, короткометражных фильмов, мультфильмов и др. Поскольку медиаобразование в Италии направлено, прежде всего, на детей, важно также проведение дебатов, дискуссий, круглых столов, что дает возможность для обсуждения педагогами, родителями, экспертами вопросов медиапедагогике. Особое внимание уделено контролю за смысловым наполнением произведений для детей – медийных или печатных учебных пособий.

Знания медиа позволяет людям использовать различные средства, чтобы выразить свои мысли, свое творчество, собственное я. *MediaEducation.bo* (Болонья) предлагает учителям, студентам, учащимся младшей и средней школы и родителям курсы повышения квалификации, возможность посещения конференций, семинаров, основа которых – понимание медиапедагогике и образовательных целей, решение вопросов, связанных с использованием СМК для детей и подростков.

На базе учебных лабораторий ассоциации *MediaEducation.bo* можно создавать новые тексты, которые дают возможность студентам и другим пользователям социальных сетей проявить себя и общаться, а учителям и воспитателям овладеть многими инструментами для их работы. Преимуществ определенному направлению не предоставляется: медиаобразование на материале кино осуществляется наравне с изучением рекламы, литературы, компьютерных игр, комиксов. Компьютерные игры рассматривают не только

как расслабляющее хобби, но и как способ общения с детьми. Все медиатекуты рассматриваются в нескольких ракурсах: авторская концепция, семиотическая составляющая и пр. И хотя *MediaEducation.bo* – некоммерческая ассоциация, она сотрудничает с другими медиаобразовательными педагогическими организациями, государственными телеканалами, политическими структурами в сфере законодательства [Нагорная, 2013, с. 131].

На итальянском телевидении также создаются медиаобразовательные проекты, шоу, которые доступно объясняют влияние телевидения на детей, подростков, на их восприятие информации и т.д. В качестве экспертов на такие шоу приглашают учителей, исследователей, писателей, режиссеров, продюсеров.

Ассоциация медиаобразования Италии создала собственный веб-сайт, посвященный обучению с помощью средств массовой коммуникации («Il Mediario», Дети он-лайн), развивая некоторые интересные программы для безопасного доступа детей в интернет [Нагорная, 2013].

В целом перспективы будущего итальянского медиаобразования можно, наверное, определить по трем ключевым направлениям:

- накопление, систематизация, открытость по отношению к новым технологиям;
- массовое распространение медиаобразования на всех ступенях обучения;
- качественное преобразование программ школьного и высшего образования с внедрением компонента, связанного с повышением уровня медиаграмотности/медиакомпетентности учащихся.

1.8.4. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов Германии

Л.Н. Селиверстова, А.А. Левецкая

Прежде чем говорить о немецких реалиях сегодняшнего дня в данной сфере, вернемся к началу прошлого столетия. В начале XX в. в Германии развернулась широкая кампания по борьбе с негативным влиянием кино и литературы на массовую аудиторию, в первую очередь, на детей и молодежь. Педагоги инициировали движение реформирования кино, нацеленное не только на борьбу с «вредной» кинопродукцией, но и на использование этой формы медиа в образовательных и воспитательных целях. Наиболее активными членами движения были Г. Лемке, К. Бруннер, Э. Шульце, Г. Хефкер и др. [Lange, 2010, с. 23-25; Nüther, Pödehl, 2005, p. 116–127]. Эта реформа способствовала тому, что за столом переговоров впервые оказались педагоги и кинематографисты. Был сделан первый шаг к тому, чтобы кино как обучающий элемент вошло в систему школьного образования

[Dieterichs, 1996, p. 29]. Так, в 1923 г. был разработан первый в истории закон о защите детей и молодежи в сфере медиа [Aufenanger, 2004, p. 303].

Значительной вехой развития медиакритики в Германии XX в. можно считать выступление Б. Брехта (1932) о функциях радиовещания, где речь шла о необходимости пересмотра деятельности радио как аппарата передачи информации и становления его как аппарата коммуникации. Немецкий драматург и просветитель говорил о том, что радио должно не только привлекать людей слушать, но провоцировать их говорить об услышанном. Согласно теории Б. Брехта, радио призвано наладить обратную связь со слушателем, который должен сменить роль пассивного получателя информации на роль активного ее отправителя посредством участия в дискуссиях и дебатах. Он также подчеркнул обучающую функцию радио, задачей которого является привлечение в первую очередь молодежной аудитории за счет обеспечения интересной формы подачи обучающей информации [Brecht, 1967, p. 127–134].

К сожалению, теория Б. Брехта в то время не нашла практического применения, не повлияла на организацию германского государственного радиовещания, поскольку годом позже (1933) к власти пришли национал-социалисты, которые отвели радио, как и всем прочим СМИ, роль важнейшего средства суггестивной массовой пропаганды.

После Второй мировой войны все вернулось на круги своя, и немецкие педагоги вновь обратились к теме негативного влияния кино на молодежь. Вследствие чего со стороны государства при поддержке киноиндустрии был принят ряд мер, в том числе законодательных, направленных на защиту детей и молодежи от негативного воздействия СМИ¹.

Далее, в 1960-1970-е гг. педагоги вместо вопроса “Что медиа делают с получателем информации?” задались вопросом “Что может получатель делать с медиа?”. Вследствие чего масс-медиа стали очень активно использоваться во всех образовательных учреждениях на всех ступенях обучения, но исключительно как технические средства, что в итоге привело к строгому управлению и стандартизации учебного процесса, в котором едва ли есть место для самостоятельного осознанного обучения [Hüther, Podehl, 2005, p. 116–127].

Во второй половине 1970-х гг. медиапедагоги вернулись к идеям Б. Брехта о смене роли получателя информации в качестве объекта информирования на роль субъекта, который может участвовать в мироустройстве с помощью медиа. Д. Бааке одним из первых стал рассматривать медиаполь-

¹ Закон о защите детей и юношества в общественных местах (Gesetz zum Schutze der Jugend in der Öffentlichkeit (JÖSchG) 1951 г. спустя полвека неоднократно дополнялся и редактировался: в 2002 г. в него были добавлены ограничения в распространении “вредных” для детей и молодежи носителей информации (печатной продукции, видео, CD, DVD и пр.). Одновременно с новой редакцией этого закона был разработан и утвержден Государственный договор о защите детей и молодежи в сфере СМИ (Jugendmedienschutz-Staatsvertrag (JMStV), предусматривающий защитительные меры в сфере медиа.

зователя как целенаправленно действующего субъекта в процессе коммуникации [Вааске, 1973, Цит. по: Hühner, Podehl, 2005, p. 116–127]. Таким образом сложился основной принцип актуального и сегодня деятельностно-ориентированного подхода в медиаобразовании Германии (Handlungsorientierte Medienpädagogik), согласно которому всем участникам образовательного процесса следует активно использовать положительные аспекты медиа для выражения собственных ощущений, создавая самостоятельные медиатексты с помощью различных аудио- и видеосредств [Aufenanger, 2004, p. 305].

Фундаментальной задачей современного медиаобразования, по мнению немецких специалистов, стало формирование компетенций, выходящих далеко за рамки умений пользоваться медиа как техническими средствами. На смену знаниям о применении медиасредств должны прийти знания о том, как ориентироваться в медиaprостранстве, а это предполагает наличие умений анализировать проблемы, возникающие вследствие использования мультимедийных технологий. Наряду с базовыми знаниями возникает необходимость формирования умений критического восприятия, анализа и оценки медиа [Hühner, Podehl, 2005, p. 127].

Другими словами, усилия медиапедагогов сегодня направлены на формирование медиакомпетентности населения – знаний, умений, способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов, анализу процессов функционирования медиа в социуме [Федоров, 2010, с. 24]. Зарубежные специалисты [Вааске, 1999] тоже выделяют в качестве составляющих медиакомпетентности медиапользование, медиаанализ, медиапроизводство и медиакритику. Среди всех вышперечисленных составляющих медиакомпетентности, как результата процесса медиаобразования, именно медиакритика «может осуществить так называемое “пожизненное” медиаобразование самых широких слоев общества» [Федоров, 2012, с. 3], поэтому взаимодействие медиапедагогов и медиакритиков сегодня столь актуально.

В Германии сложились давние традиции медиакритической информационно-аналитической деятельности. С 1956 г. в стране существует Германский совет прессы (Der Deutsche Presserat) – добровольный союз журналистов и издателей, деятельность которого направлена на обеспечение качественной, “чистой” журналистики. Любой человек может обратиться в Совет прессы с жалобой на публикацию в газете или журнале. Члены Совета решают, насколько это жалоба обоснована, руководствуясь профессионально-этическим кодексом – нормативной базой, определяющей меру дозволенного в медиа.

Этот свод правил регулярно пересматривается, дополняется в соответствии с требованиями времени. Так, с 2009 г. он действует и в отношении онлайн-медиа. В 2013 г. 60 % жалоб касались именно публикаций в интернете

[Bendig, 2014]. Деятельность Совета прессы распространяется только на печатные медиа и их интернет-версии, но не касается телевидения и радио. Совет прессы критикуют как не соответствующий основному принципу “быть путеводителем в профессиональной этике”, поскольку в его составе нет представителей общественности, только профессионалы (издатели и журналисты), называют “беззубым тигром”, так как его решения лишены строго обязывающей силы [Stapf, 2007, p.147–148]. Совет может лишь вынести общественное порицание газете или журналу. Но, несмотря на критику, деятельность Совета прессы и сегодня востребована со стороны читателей – согласно данным журнала “Свобода прессы в Германии” (Magazin Pressefreiheit in Deutschland) в 2013 г. читатели подали 1 347 жалоб. А значит, как заметила спикер Совета Урсула Эрнст на ежегодной конференции 19 февраля 2014 г., Совет прессы – своего рода гарант качества журналистики и своими решениями способствует критической самооценке в медийной сфере [Цит. по: Bendig, 2014].

Следует отметить, что это не единственный орган самоконтроля. Во всех сферах журналистской публицистики есть такие органы, включая кино, видео, радио и телемедиа.

В зависимости от состава критиков, аудитории, которой предназначены критические сообщения, и особенностей их содержания медиакритику принято разделять на массовую, профессиональную (“внутрицеховую”, корпоративную) и академическую (научно-экспертную) [Короченский, 2003, с. 16]. Все три вида медиакритики тесно взаимосвязаны и образуют в совокупности сложное системное единство. Произведения медиакритики не всегда относятся к какому-то определенному виду в его “чистом виде”, могут одновременно адресоваться и массовому получателю, и коллегам-практикам, и теоретикам в сфере массовых коммуникаций.

Массовая медиакритика призвана способствовать просвещению широкой публики в вопросах, связанных с социальным функционированием прессы, с вопросами медийной собственности, инициировать общественные дебаты о наиболее спорных процессах и тенденциях развития СМК. Выполняя свою основную просветительскую функцию, массовая медиакритика формирует у читателей, телезрителей и радиослушателей определенную культуру восприятия медийной информации, не только содержания текстов, но и деятельности СМК в целом.

С развитием интернета все чаще говорят о кризисе печатных СМИ, а с ними и медиакритики. В первую очередь это касается массовой медиакритики в ежедневных газетах, которые в условиях кризиса вынуждены экономить: сокращать или распускать отделы, уменьшать их бюджет и т.д.

Если в конце 1990-х гг. прошлого столетия практически во всех качественных газетах были рубрики или полосы “Медиа”, а медиакритика переживала настоящий расцвет [Саенкова, 2012, с. 105], то просмотрев сегодня он-

лайн-версии ежедневных немецких газет, имеющих тираж более 100 тыс. экземпляров, мы обнаружили, что из 50 газет только 11 имеют эту рубрику. Причем в “Зюддойче Цайтунг” (*Süddeutsche Zeitung*), “Кельнер Штадт-Анцайгер” (*Kölner Stadt-Anzeiger*) и “Тэгесшпигель” (*Tagesspiegel*) раздел “Медиа” – один из основных; в “Ди Вельт” (*Die Welt*), “Франкфуртер Альгемайне” (*Frankfurter Allgemeine*), “Берлинер Цайтунг” (*Berliner Zeitung*), “Франкфуртер Рундшай” (*Frankfurter Rundschau*) и “Норд-Вест-Цайтунг” (*Nord-West-Zeitung*) – это подраздел в рубрике “Культура”; в “Ганноверше Альгемайне” (*Hannoversche Allgemeine*) и “Миттельдойче Цайтунг” (*Mitteldeutsche Zeitung*) – в рубрике “Новости”, а в “Штутгартер Цайтунг” (*Stuttgarter Zeitung*) эта подразделка ограничивается лишь кинокритикой.

Подобная картина складывается и в отношении еженедельников: из четырех крупнейших изданий “Шпигель” (*Spiegel*), “Штерн” (*Stern*), “Цайт” (*Zeit*) и “Фокус” (*Focus*): лишь в последнем (в разделе “Культура”) мы обнаружили подраздел “Медиа”.

Отсутствие раздела медиакритики в большинстве массовых печатных изданий и их онлайн-версиях безусловно огорчает, однако радует инициатива газеты “Берлинер Моргенпост” (*Berliner Morgenpost*). В ней представлена рубрика “Школьники делают медиа” (*Schüler machen Medien*). На протяжении последних 14 лет берлинские школьники вместе с учителями и журналистами открывают для себя мир новостей: узнают, как работают журналисты, как делается газета, как нужно “читать” газетную статью. Школьники сами пишут статьи на интересующие их темы, лучшие из которых регулярно публикуются в “Берлинер пост” в соответствующей рубрике. Не только газеты, но и радио выступают в роли площадки, на которой школьники совместными усилиями медиапедагогов и медиажурналистов повышают уровень своей медиаграмотности. Например, “Радио Зет” (*Radio Z*) при поддержке Баварского фонда медиапедагогике с апреля по июль 2013 г. предоставило возможность сорока школьникам участвовать в рабочей группе по производству радиопередач. Тематами радиодискуссий были закон о СМИ, медиакритика, использование интернета и др.

В Майнце с 1968 г. по инициативе Второго канала немецкого телевидения (ZDF) ежегодно проводились дни медиакритики. В этом общественном форуме медиакритики (изначально – телекритики) участвовали журналисты, специалисты в области массовых коммуникаций, представители кинематографа, искусства, другими словами, все, кто связан с индустрией кино и телевидения. Однако дебаты 2011 г. были последними, поскольку, по мнению организаторов, формат мероприятия устарел.

Но этот форум далеко не единственный. Помимо Майнца другой немецкий город имеет давнюю традицию медиакритической деятельности – это расположенный в Федеральной земле Северный Рейн Вестфалия город Марл, в котором в 1973 г. был основан Институт им. Адольфа Гримме

(Grimme-Institut). Институт осуществляет образовательную деятельность в сфере теории и практики медиа, занимается наблюдением, анализом и оценкой всех видов медиа – от телевидения и радио до мультимедиа. После объединения в 2010 г. с Европейским центром медиакомпетенции (ЕСМС) он значительно расширил сферу своей деятельности. Помимо Дней медиакультуры в Марле этот образовательный центр распределяет престижные премии: премию Адольфа Гримме за достижения в кинематографе (Grimme-Preis) и премию за высококачественные онлайн-проекты (Grimme Online Award).

Существует мнение о том, что времена медиакритики прошли, она – мертвый жанр [Цит. по: Фатымина, 2006, с.189–190]. Однако, на наш взгляд, медиакритика не умерла, она лишь меняет форму существования, приспосабливаясь к реалиям нынешнего времени, для которого характерны всеобщая дигитализация и конвергенция медиа. Цифровые медиа обусловили стирание границ между разными медийными видами. Все медиаформы (аудио-, видео-, текстовая информация) переводятся в цифровой формат, понятный современным компьютерам. Печатные СМИ и телевизионные объединяются на базе интернет-порталов. Таким образом, происходит медиаконвергенция – «слияние технологий, ... различных СМИ, функционирующих на принципах координации и взаимодействия» [Шестеркина, 2012, с.12]. При этом одноформатные мероприятия утрачивают свою актуальность и, как следствие, перестают быть востребованными.

Медиакритика в Германии активно развивается, приобретая все большую общественную и творческую значимость. Подтверждением тому может служить тот факт, что с 2012 г. в рамках Альтернативной премии за достижения в области медиа выдающимся журналистам общественных некоммерческих медиа вручается специальный приз за медиакритику (“Besonderer Medienpreis”, учредители премии: альтернативное радио Нюрнберга “Радо Зет” (*Radio Z*) и Нюрнбергская Медиаакадемия).

Первой премию получила С. Зилаф за семиминутный репортаж для медиажурнала “Цапп” (*Zapp*) о стереотипах в отношении темнокожих актеров немецкого кино, которым в немецких игровых фильмах и сериалах неоправданно часто достается ампула глупых, беспомощных, ориентированных на криминал героев. Тем самым автор репортажа подводит аудиторию к размышлению на тему толерантности и стереотипного мышления.

В 2013 г. премия за медиакритику был удостоен немецкий радиокритик Э. Керн, создавший свой блог² обозревателя (www.radiowacher.de). В своем

² Веблог – своего рода дневник / журнал, который ведет некий человек (блоггер) и в нем делится событиями, фактами, своими мыслями. Информация часто подается от первого лица. Немецкая Национальная библиотека рассматривает блоги в качестве интернет-публикаций и с 2013 г. присваивает им ISSN (международный стандартный серийный номер).

блоге журналист отслеживает, протоколирует и анализирует радиопередачи частных и общественных радиостанций. Пользователи сайта могут отследить, что происходило в определенное время в той или иной радиопередаче, проанализировать и оценить полученную информацию. Таким образом, Э. Керн решает проблему сиюминутности радионной информации и обеспечивает критическое взаимодействие радиослушателей с медиа.

В 2014 г. призером в номинации “медиакритика” стал М. Оппонг, внесший заметный вклад в защиту свободы прессы в Германии, выиграв судебный процесс против Западно-германского радио (WDR). Все перипетии процесса, длившегося семь лет, журналист освещал в своем блоге.

Если массовая медиакритика обращена к широкой медийной аудитории, то профессиональная адресована медиасообществу (журналистам, профессионалам в медийной сфере). Они же выступают и в роли критиков. Профессиональная медиакритика выполняет коррекционную и регулятивную функции. Коррекционную, поскольку способствует «развитию внутрикорпоративной самокритики, совершенствованию мастерства творческих работников СМИ и постоянному пересмотру и развитию критериев и норм их профессиональной деятельности в соответствии с развивающимися общественными потребностями» [Короченский, 2004, с.16]. Регулятивную, поскольку контролирует деятельность журналистов. В условиях демократии государственное регулирование медиа невозможно. Это противоречило бы закрепленному в Конституции закону о свободе печати. Тем не менее, гражданский мониторинг медиaproстранства необходим. К сожалению, не все журналисты корректны и честны в подаче информации, нередки случаи нарушения элементарной этики. Медиакритики, делая эти случаи достоянием общественности, осуществляют своего рода контроль качества журналистской деятельности, ведь самая болезненная критика – это критика со стороны коллег по цеху.

Произведения корпоративной критики публикуются в специальных журналах – печатных и интернет-версиях, выпускаемых профессиональными объединениями, ассоциациями журналистов, размещаются в профессиональных интернет-порталах и журналистских вебблотах (как персональных, так и общественных). Например, журнал “Журналист” (*Journalist*, печатный орган Германской ассоциации журналистов), наряду с деятельностью ассоциации освещает актуальные в медиасообществе вопросы, публикует интервью и комментарии относительно медиапроектов, новости и медиакритику, представляет обзор новинок научной литературы и пр.

В профессиональном сообществе популярен интернет-портал www.medienjournalismus.de (около миллиона обращений в месяц). В нем журналист П. Дислер с 1997 г. представляет для своих коллег критический обзор публикаций в массовой печати и специальных журналах, передачах, сайтах, блогов и пр. Другой журналист Д. фон Гелен в своем персональном

блоге “Виртуальные записки” (*Digitale Notizen*) на протяжении последних семи лет описывает странности медийного мира. Около 40 тыс. посетителей регистрирует ежедневно BILDblog., независимый журналистский проект, авторами которого являются медиажурналисты Ш. Ниггемейер и К. Шультейс. В этом блоге с 2004 г. публикуются произведения журналистской критики. Сначала критическому анализу подвергались только газеты “Бильд” (*Bild*), “Бильд ам Зоннтаг” (*Bild am Sonntag*) и электронная версия Bild.de, а с 2009 г. и другие медиа.

В качестве своеобразного связующего звена между текущей медийной практикой и теорией журналистики выступает академическая медиакритика, представляющая собой наиболее развитый вид медиакритики в ФРГ. Академическая медиакритика выявляет и выдвигает на публичное обсуждение еще не изученные наукой проблемы, порожденные практикой. Произведения академической медиакритики публикуются обычно в научных журналах и адресованы научным кругам и профессионалам масс-медиа.

Так, например, в журнале “Публицистика” (*Publizistik*) освещаются результаты важнейших научных изысканий в сфере массовых коммуникаций (www.publizistik-digital.de). Журнал “Аугенблик” (*Augenblick*) издается институтом медиа Марбургского университета (<http://www.augenblick.name>). В основном публикации касаются вопросов воздействия телевидения, кино и других медиа на общество. Специализированный журнал “Медиа & теория коммуникаций” (*Medien & Kommunikationswissenschaft – M&K*, <http://www.m-und-k.nomos.de>), издаваемый Институтом исследований общественного мнения им. Ганса Бредова Гамбургского университета (Hans-Bredow-Institut für Medienforschung an der Universität Hamburg), адресован не только теоретикам и практикам СМИ, но и педагогам. На его страницах разворачивается оживленная общественная дискуссия о медиа и их роли в обществе, тенденциях научных исследований и развития медиа с разных позиций. Раз в два месяца выходит в свет и специальный журнал AfP (www.afp-medienrecht.de), на страницах которого освещаются актуальные правовые вопросы в сфере радио, телевидения, печатной прессы, мультимедиа и пр. с точки зрения теории и практики.

Как отмечает А.П. Короченский, «отношения между тремя видами медиакритики в идеале строятся по принципу сообщающихся сосудов: академическая обогащает профессиональную теоретическими знаниями и концептуальными подходами, новыми идеями и добытым исследовательским материалом; в свою очередь, оба эти вида критической деятельности подпитывают массовую медиакритику новыми знаниями и опытом, подталкивают ее к постановке и общественному рассмотрению проблем, выявленных наукой и профессиональной практикой» [Короченский, 2003, с.17].

В Германии четко прослеживается тенденция тесного сотрудничества академической медиакритики с профессиональной и массовой, о чем свиде-

тельность деятельности различных объединений, в том числе и Объединения журналистской и медиакритики (Verein für Medien- und Journalismuskritik), которое образовалось в Берлине в 2009 г. Для улучшения качества медиакритической продукции оно способствует обмену знаниями между теоретиками медиа и практиками. Объединение обеспечивает работу независимого журналистского интернет-портала “Уокер” (VOKER), своеобразного форума медиакритики, где в роли критиков выступают именитые журналисты, ученые-исследователи медиа, политики, деятели культуры и искусства. В противовес кратким мимолетным сообщениям, характерным для журналистских будней, интернет-журнал “Уокер” целенаправленно поддерживает обстоятельную дискуссию в сети на злободневные для медиаобщества и общества в целом темы. Обеспечивая работу медиалаборатории, Объединение журналистской и медиакритики наглядно демонстрирует синтез последней с медиаобразованием. В рамках инновационной медиалаборатории молодые талантливые журналисты в течение полугода могут экспериментировать с новыми альтернативными формами медиа в глобальной сети под руководством опытных наставников и поддержке редакции “Уокера”.

Результат плодотворного сотрудничества ученых, занимающихся вопросами массовых коммуникаций, и журналистов-практиков – проект-инициатива “Разведка средствами связи” (Initiative Nachrichtenaufklärung – INA). Этот проект, инициированный профессором массовых коммуникаций П. Лудесом, реализуется с 1997 г. с целью привлечения внимания общественности к темам и новостям, которыми, по мнению участников и авторов проекта, в немецких СМИ пренебрегают. Ежегодно компетентное жюри, состоящее из теоретиков и практиков, определяет десятку проигнорированных медиа тем и публикует их на сайте www.derblindefleck.de.

Следует также отметить и деятельность общественного объединения “Второе просвещение” (*Die zweite Aufklärung*, www.zweite-aufklaerung.de). Это некоммерческий независимый проект, возглавляемый Л. Фрюбротом и А. Флорен. Цель проекта состоит в том, чтобы способствовать смене социальной парадигмы от легко поддающегося манипуляциям потребителя информации к сознательному гражданину с активной жизненной позицией, умеющему проанализировать и оценить медиатекст. Одним из основных средств в достижении этой цели авторы проекта видят критику официальных медиа. В рамках проекта обеспечивается работа интернет-портала и Берлинского салона, объединяющего людей, заинтересованных в ведении политических, философских и литературных дискуссий по образцу европейских интеллектуальных салонов XVIII в. Руководство проекта входит также в состав жюри вышеупомянутой специальной премии за достижения в сфере медиакритики.

Медиакритика – важная составляющая как школьного, так и внешкольного образовательного процесса в Германии, интегрированная в большинст-

во учебных дисциплин, в первую очередь, – в дисциплину “немецкий язык”. Работа с произведениями медиакритики отнюдь не сводится к “сухому” анализу языка текстов, а включает также формирование и развитие навыков оценки медиа с точки зрения этики и создания собственных медиапродуктов, не только печатных, но и аудио-, видео- и пр. Таким образом, обучение критическому анализу и оценке медиапродукции, равно как и пользованию медиа, – важная сфера деятельности медиапедагогов.

В марте 2011 г. в Берлине 400 специалистов в области медиаобразования приняли участие в конгрессе “Без медиа нет образования” (Keine Bildung ohne Media). Предметом оживленной дискуссии были вопросы медиакомпетентности, информационной компетентности и медиаобразования. Широко обсуждались проблемы общего медиаобразования, интегрированного в процесс обучения на всех его этапах во всех возрастных группах на протяжении всей жизни. Как отметил спикер конгресса Х. Низито, медиаобразование в эпоху непрерывного развития медиа не может окончиться в какой-то момент и подтвердиться наличием сертификата. Не только молодежи, но и взрослому населению необходимо помимо базового медиаобразования иметь возможность его постоянно повышать. Ведь только так можно оставаться активным субъектом современного общества и выполнять социальные функции, например, родителя или специалиста в различных жизненных ситуациях, связанных с медиа.

В результате работы участники конгресса пришли к выводу о необходимости внедрения медиаобразовательной концепции как части школьной образовательной программы во все школы. В учебных планах – как всех типов школ, так и на ступени среднего и высшего профессионального образования должны быть предусмотрены медиапедагогические аспекты как в процессе формирования навыков, так и осуществления контроля их сформированности. При этом подчеркивается необходимость более тесного сотрудничества между школами и внешкольными образовательными и культурными учреждениями, реализующими различные медиаобразовательные проекты [Bildungspolitische..., 2011, p. 6–9].

В Нижней Саксонии, например в Оснабрюке, проводится активная внешкольная работа с детьми и подростками в сфере медиа (см. Arbeitskreis Jugendmedienarbeit Osnabrück) с целью не только обеспечить доступ к новым медиа, но обучить их критически оценивая, творчески общаться с ними. По инициативе молодежи и с ее непосредственным участием создан сервер Surf.b.org_Server, одноименный молодежный портал, интернет-газета “Репортеркидс” (Reporterkids), выпускаемая непосредственно детьми и подростками, и специальная группа мультимедиа. Сервер обеспечивает так назы-

ваемую “чистую” коммуникацию без коммерческой рекламы и связывает все молодежные центры региона.

Подростки в возрасте 10–15 лет в рамках интернет-платформы spinxx.de пробуют себя в роли кино/телекритиков, пишут и публикуют критические статьи о фильмах, музыке, литературе и играх, берут интервью у актеров, выступают в роли редакторов, операторов, режиссеров и т.д. Ежегодно юные критики со всех концов Германии собираются на несколько дней на так называемый саммит (Kritikergipfel), в рамках которого не только обмениваются идеями и опытом, но и имеют возможность заглянуть за кулисы теле/киностудий, снять короткометражный фильм, записать радиорепортаж и пр. В процессе обсуждения участники проекта учатся отстаивать свою точку зрения и с уважением относиться к чужой. Авторы же проекта пытаются привлечь внимание педагогов и общества в целом к медиакритике как важному виду обучающей деятельности³. Неслучайно с 2000 г. выдающиеся проекты, направленные на формирование медиакомпетентности, умения творчески, критически обращаться с разными видами медиа у детей, молодежи и их родителей, отмечаются премией Д. Бааке (Dieter Baacke Preis).

Все эти проекты реализуют принцип обучения посредством активной самостоятельной деятельности учащихся (learning by doing), в рамках которой помимо умения создавать и распространять собственные медиатексты воспитывается хорошее эстетическое восприятие, вкус, понимание и оценка художественного качества медиатекстов; развивается аналитическое мышление личности по отношению к медиа, способности к восприятию, пониманию и анализу языка медиатекстов, анализу медиатекстов в широком культурологическом, социокультурном контексте. Опыт активной работы с медиа показывает, что переход от пассивного восприятия к самостоятельному созданию медиатекстов – решающий для глубокого понимания сущности функционирования медиа.

Мы согласны с тезисом А.П. Короченского, что «критически мыслящая, социально активная коммуникативная личность, свободно и активно общающаяся с масс-медиа, является идеалом, высшим достижением гуманистически-ориентированного медиаобразования» [Короченский, 2004, с.40]. Важнейшая цель медиаобразования сегодня – формирование компетенций для самостоятельных действий в медиaprостранстве, где медиа представляют собой одновременно и предмет, и средство обучения. При этом роль проводника в медиaprостранстве следует отвести медиакритикам, труды которых могут служить в нем своего рода ориентиром.

³ Этот и многие другие проекты подробно описаны в медиапедагогическом журнале “Медииен конкрет” (“Medien Concret”), который издается при поддержке Германского центра детского и юношеского кино (Kinder- und Jugendzentrum KFZ) и медиацентра Кельна (jfc Medienzentrum) <http://medienconcret.de/>.

1.8.5. Особенности интеграции медиаобразования и медиакритики в Австрии

Л.Н. Селиверстова

История Австрии и развитие в ней медиакритики и медиаобразования тесно связаны со становлением таковых в других немецкоязычных странах, в первую очередь, в Германии и Швейцарии. Примечательно, на наш взгляд, что критика в отношении тех или иных медиа способствовала в Австрии не столько принятию запретительных мер, сколько развитию идей их альтернативного использования в образовательных и воспитательных целях. Так, выход в свет на рубеже XX в. полемического произведения учителя гамбургской школы Г. Вольгаста «Жалкое состояние нашей молодежной литературы» [Wolgast, 1905] получил резонанс и в Австрии. Вслед за немецким педагогом австрийские католические общины, и в первую очередь учителя, выступили с требованием взять под контроль и по возможности ограничить чтение детьми и подростками «некачественной, дешевой литературы». А с 1910 г. стали издаваться доступные по цене детские книжки Хелен Шой-Рисц⁴ с целью предложить «хорошую, качественную литературу» в качестве альтернативы популярным бульварным романам о любви и детективным историям.

По аналогии с литературой кинематограф в начале XX в. тоже захлестнула волна критики. Ему вменялись создание иллюзорного мира, разрушение духовных ценностей, чрезмерное раздражение неустойчивой детской и подростковой психики, провоцирование агрессии и противоправных действий. Критики 100 лет назад едва ли могли предположить, что век спустя с появлением новых возможностей получения и передачи информации, в эпоху интернета и IT-технологий, набор аргументов, обличающих «опасность» использования новых медиа, не изменится (ср. сегодняшние упреки в адрес компьютерных игр). Но вместе с тем австрийские педагоги уже в начале прошлого века использовали возможности кинематографа в целях обучения и воспитания. В 1907 г. в Австрии был снят первый учебный фильм, а в 1912 г. Й. Копетцки основал в Вене Союз «Касталиа», австрийское общество научного и обучающего кинематографа (Verein “Kastalia, österreichische Gesellschaft für wissenschaftliche und Unterrichtskinematographie”). Значение кино как средства обучения, способного значительно расширить и обогатить представления обучаемых, подчеркивал уже в прошлом веке профессор педагогики Венского университета Рихард Майстер [цит по: Blaschitz, 2014,

⁴ Хелен Шой-Рисц, австрийской издательнице, автору детских книг сказок, рождественских историй, перевода на немецкий язык романа Льюис Кэрролл «Алиса в стране чудес», принадлежит идея издания лучших произведений мировой детской литературы по доступным ценам, которую она воплотила в жизнь в 1923 г. силами собственного издательства.

s.293]. В 20-е гг. прошлого столетия в Вене действовало более десяти школьных кинотеатров, а в 1926 г. было получено официальное разрешение Федерального министерства образования на использование обучающих фильмов в образовательном процессе [Gross, 2011].

Осознание необходимости смотреть кинофильмы «грамотно» пришло к австрийским педагогам еще в 30-е гг. XX в. Они понимали, что недостаточно дать возможность зрителям просто посмотреть фильм, нужно научить их этому. В 1934 г. в образовательных учреждениях Вены проводились семестровые курсы «Мы учимся смотреть кинофильмы» (*Wir lernen filmsehen*), которые разработали общественный деятель В. Матейка и режиссер Э. Ангел. В. Матейка был одним из основателей «Общества любителей кино» (*Gesellschaft für Filmfreunde*), члены которого отслеживали достойные внимания кинофильмы, пропагандировали их и тем самым способствовали духовно-художественному воспитанию зрителя. Еще в 1931 г. В. Матейка инициировал публичное обсуждение фильма советского режиссера Н. Эка «Путевка в жизнь». Подобные дискуссии о произведениях как отечественного, так и зарубежного кинематографа в Австрии стали регулярными.

Важное место в медиапространстве Австрии начала XX в. заняло радиовещание. В 1924 г. было основано австрийское акционерное общество «Радио Феркерс АГ» (*Radio Verkehrs AG, RAVAG*). С самого начала в программе радиотрансляций были образовательные музыкальные и литературные передачи. Так, в год основания появилась программа «Общеобразовательный радиоуниверситет» (*Radio-Volkshochschule*), во время которой читались научные доклады, отрывки из литературных произведений, преподавались иностранные языки и пр. А в 1932 г. начали транслировать радиопередачи для школьников [Blaschitz & Seibs, 2008, s.13]. В Австрии нашла поддержку и идея немецкого просветителя Б. Брехта о необходимости пересмотра деятельности радио как аппарата передачи информации и становления его как аппарата коммуникации. Он говорил о том, что радио должно не только привлекать людей к прослушиванию информации, но и побуждать их к обсуждению услышанного. Согласно теории Брехта, радио призвано наладить обратную связь со слушателем, который должен сменить роль пассивного получателя информации на роль активного ее отправителя посредством участия в дискуссиях и дебатах [Brecht, 1967, s.127-134].

К сожалению, теория Б. Брехта в то время не получила развития ни в Германии, ни в Австрии. В 1935 г. в Австрии начали работать официальные органы цензуры, в частности Венский отдел киноконтроля (*Wiener Filmprüfstelle*). Годом ранее была принята новая Конституция⁵, которая пересмотрела существовавший с 1918 г. запрет на цензуру и тем самым поло-

⁵ 1 мая 1934 года была провозглашена, а с 1 ноября вступила в действие новая конституция Австрийской республики, устанавливающая систему сословного и корпоративного представительства [Елишев, 2011].

жила конец праву на свободу выражения мнения. После включения Австрии в марте 1938 г. в состав нацистской Германии все СМИ стали выполнять исключительно роль важнейшего средства массовой пропаганды.

В послевоенные годы бытовал превентивный подход к медиа. От их «вредного» воздействия старались оградить в первую очередь наиболее восприимчивую к информации молодежную аудиторию. Не последнюю роль в качестве цензора вплоть до 1970-х гг. в Австрии играла католическая церковь. Но свою задачу представители церкви видели не только в контроле, но и в подготовке просветителей. Так, начиная с 1951 г., церковь занималась обучением так называемых кинопросветителей (Filmerzieher) [Blaschitz, 2014, с.14], которые своей целью ставили изучение фактического воздействия кинематографа на детскую и молодежную аудиторию и дальнейшее ее «сопровождение» в процессе восприятия кинофильмов.

С 1958 г. кинопросвещение было введено в учебный процесс в Австрии с разрешения Министерства образования во всех школах. Воспитанием средствами кино занимались не только представители церкви, но и общественные деятели. Следует отметить большой вклад в воспитание и обучение посредством кино австрийского писателя, ученого Л. Гезека, который считал, что обсуждение кинофильмов, их показ с предварительными разъяснениями – как в детской и юношеской аудитории, так и во взрослой аудитории (например, с родителями) – способствуют развитию критического восприятия у кинозрителей и пониманию медиатекстов, формируют вкус [Gesek, 1959, s.8]. Что касается формирования вкуса, речь шла не столько об эстетике, сколько о моральных ценностях.

Задачи воспитания и обучения с помощью кинематографа решались совместными усилиями Министерства образования Австрии, представителей церкви и политических организаций в рамках инициативы «Хорошее кино» (*Der gute Film*) с 1956 г. Это объединение, изначально образованное в целях популяризации значимого, содержательного (с точки зрения педагогов) для юной аудитории кино, просуществовало вплоть до конца XX в. и нашло свое продолжение сначала в Акции кино Зальцбург (Aktion Kino Salzburg), а затем (с 2011 г.) – в основании зальбургского Института медиаобразования (Institut für Medienbildung), расширившего границы своих интересов помимо кинематографа за счет других медиа и решающего сегодня различные задачи в сфере медиаобразования.

Потенциал телевидения в процессе медиаобразования также трудно переоценить. Вот почему уже через четыре года после начала трансляции на австрийском телевидении появились обучающие передачи. В 1962 г. с разрешения Министерства образования стали показывать регулярные получасовые передачи для школьников, чтобы разнообразить и дополнить учебный процесс в школе, в том числе – уроки иностранного языка. Так, на канале ORF австрийского телевидения с 1974 по 1992 гг. урожденная москвичка

Лиза Шюлер вела популярную программу «Добрый день» (телеуроки русского языка). За выдающийся вклад в образование она была удостоена звания профессора и награждена Золотым почетным знаком города Вены [Baumhammer, 2010]. Среди наиболее популярных программ на телевидении стоит назвать *Confetti TiVi*, серию телепередач на канале ORF 1 для детской аудитории 4-15 лет, и пришедшую ей на смену и пользующуюся большой популярностью сегодня *Okidoki*.

В конце 1980-х персональные компьютеры своим появлением предопределили стремительное развитие информационных технологий, на внедрение которых в учебный процесс по инициативе Федерального министерства образования, науки и культуры Австрии с 2000 г. стали выделяться из бюджета значительные суммы. Наличие мультимедийных классов с доступом в интернет стало обязательным требованием к техническому оснащению школ.

Критика в отношении компьютерных технологий и в первую очередь – компьютерных игр не заставила долго ждать. Однако, равно как и все вышеупомянутые медиа, компьютерные игры могут, развлекая, обучать. Подтверждение тому – обучающие компьютерные игры австрийской фирмы *Ovos media consulting*, так называемые «серьезные игры», предназначенные для обучения школьников. Одна из наиболее популярных игр «Людви́г» в 2011 г. была успешно опробована на уроках физики в пяти школах Вены. Как отмечает один из директоров фирмы Й. Хофштетер (Jörg Hofstätter), обучающие игры предназначены для того, чтобы пробудить у школьников интерес к определенной теме и мотивировать их к получению знаний, а не заменить традиционные формы проведения занятий [Gros, 2011].

Медиаобразование в Австрии получает серьезную целенаправленную поддержку со стороны государства: в Министерстве образования есть специальный отдел медиапедагогики, обучающихся медиа и медиасервиса (*Abteilung Medienpädagogik / Bildungsmedien / Medienservice*), оказывающий поддержку учителям в плане обеспечения дидактическими материалами, повышения квалификации в соответствии с требованиями новых стандартов, предусматривающих обязательную интеграцию медиаобразования в школьные дисциплины всех типов школ.

Согласно Приказу о медиаобразовании [Erlas..., 2011] (*Grundsatzlerlass Medienerziehung*), вступившему в силу 31 января 2012 г., школа должна взять на себя подготовку медиакомпетентных личностей, способных полноценно участвовать в коммуникации и оценить условия ее функционирования. Формирование медиакомпетности школьников как основная цель медиаобразования предполагает развитие способности учащихся осознанно делать выбор между имеющимися в распоряжении различными медиа, критически оценивать полученную о них и с их помощью информацию, исполь-

зовать без ограничений потенциал интернета, осознавать и распознавать связанные с этим возможные риски.

Медиакомпетентность – важное условие соблюдения основного конституционного права человека – права на свободу выражения мнения, она также обуславливает понимание учащимися демократических принципов государственного устройства. В Приказе о медиаобразовании прописаны медиакомпетенции, которые должны быть сформированы у школьников в процессе обучения медиаграмотности, среди них: умение распознавать и называть критерии медиапроектов, медиавоздействия и ценностные представления; фиксировать, цитировать и сравнивать источники информации; выбирать, творчески использовать, передавать и представлять медиатексты; анализировать и оценивать с разных позиций условия производства и распространения медиапродуктов; разъяснять медиаправовые аспекты; осознавать собственные права, ограничения, интересы и потребности; критически оценивать содержание и форму медиа; уверенно и критически пользоваться информационными технологиями; критически мыслить и принимать решения; самостоятельно ставить перед собой цели, достигать их и перепроверять на предмет достигнутого; целенаправленно и открыто взаимодействовать с людьми и системами; самостоятельно составлять и распространять медиасообщения [Eglass..., 2011].

Для решения поставленных Министерством образования Австрии задач нужны педагоги соответствующего уровня подготовки. В середине 1990-х в учебные планы университетов Вены и Инсбрука была внесена дисциплина «Медиапедагогика». В настоящий момент подготовка медиапедагогов по магистерским программам осуществляется в Дунайском университете Кремс (Donau-Universität Krems): «Деятельностно-ориентированная медиапедагогика» (www.donau-uni.ac.at/de/studium/medienpaedagogik), в Венском университете: «Венская медиапедагогика» (medienpaedagogik.univie.ac.at/home), в Инсбрукском университете: «Медиапедагогика и культура общения» www.uibk.ac.at/psyko/ezwil/ark/artikel/medienpaedagogik.html.

В соответствии с требованиями современности деятельность медиапедагогов-профессионалов так же, как и учителей, не имеющих специального образования по медиапедагогике, направлена, как уже говорилось выше, на формирование медиакомпетентности – знаний, умений, способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов, анализу процессов функционирования медиа в социуме [Федоров, 2010, с.24].

В качестве составляющих медиакомпетентности Д. Бааке выделяет медиапользование, медиаанализ, медиапроизводство и медиакритику [Baake, 1999]. По мнению Г.-Д. Кюблера, медиакомпетентность включает в себя: *когнитивные* (познавательные) *способности*, направленные на получение и расширение знаний о структуре, формах организации, принципах функцио-

нирования, содержания и видах медиа; *аналитические и оценочные способности* – способности оценить содержание и форму медиа в рамках системы соотносительных понятий (политических, этнических и пр.); *социально-рефлексивные способности* – умения проанализировать, оценить и по необходимости скорректировать характерные как для отдельного человека, так и группы людей формы использования медиа, их предпочтения, привычки; *деятельностные способности* – способность воспринимать манеру пользования медиа другими людьми, использовать медиа для реализации собственных, в том числе – творческих коммуникативных намерений, а также участвовать в устройстве и поддержании демократического порядка общения в соответствующих организациях и сообществах [Kübler, 2005, s.44].

Очевидно, что специалисты в области медиа среди всех вышеперечисленных составляющих медиакомпетентности особую роль отводят способностям проводить анализ и давать оценку тем или иным аспектам медиа, т.е. медиакритике. При этом профессор Гамбургского университета Г.-Д. Кюблер выделяет профессиональную (журналистскую) и педагогическую медиакритику. Если первая, по его мнению, сводится исключительно к анализу и оценке медиапродукта, то последняя, помимо собственно рассмотрения медиапродукта с критической точки зрения, разрабатывает необходимые для этого модели и инструментарий [Kübler, 2005, s. 45]. Такая позиция согласуется и с мнением профессора А.П. Короченского [Короченский, 2003, с. 8].

В Австрии, как и в Германии, и в Швейцарии, сложилась давняя традиция журналистской медиакритической деятельности. В середине XIX в. в Вене начал свою работу Пресс-клуб Конкордия (Presseclub Concordia), старейший пресс-клуб в мире. Члены этого независимого объединения – не только австрийские журналисты, но и зарубежные корреспонденты. Конкордия тесно сотрудничает с зарубежными СМИ, это один из членов-основателей Европейской Федерации пресс-клубов.

За более чем полуторазековую историю существования пресс-клуба возникли новые медиа, изменились условия работы журналистов, но задачи клуба остались прежними – обеспечение свободы печати как основы соблюдения прав человека, демократии. Пресс-клуб наряду с контролем соблюдения свободы слова, журналистской этики, лоббирует интересы независимой журналистики и предоставляет платформу для профессиональной дискуссии по вопросам качества публикаций.

С 1961 г. в Австрии действует Совет прессы – объединение самоконтроля австрийских печатных медиа, состоящий из двух сенатов по шесть журналистов в каждом под председательством юриста. Основная задача Совета состоит в контроле качества публикаций и обеспечении свободы печати. В своей деятельности организация руководствуется Кодексом чести австрийской прессы, своего рода каталогом медиаэтических принципов. Любой читатель может подать жалобу в отношении какой-либо статьи в печатном

издании, включая электронные версии печатных медиа в интернет, или относительно поведения журналиста. Совет прессы может рассматривать жалобу не дольше двух месяцев, а затем его решение публикуется на страницах издания, которого эта жалоба коснулась.

Однако обнародование решений в отношении медиа, действие которых было признано противоречащим Кодексу чести австрийской прессы, обязательно только для тех изданий, которые с этими решениями согласны. Так, газета «Кронен цайтунг» (*Kronen Zeitung*), конфликт с которой в прошлом даже привел к прекращению работы Совета прессы на восемь лет, традиционно эти решения оспаривает. После продолжительного перерыва Совет прессы Австрии возобновил свою работу в 2010 г. по инициативе Профсоюзной организации журналистов Австрии (*Die Österreichische Journalistengewerkschaft*), Союза австрийских газет (*Verband Österreichischer Zeitungen*), Союза региональных СМИ Австрии (*Verband der Regionalmedien Österreichs*), Пресс-клуба Конкордия и др. объединений журналистов, что можно оценить как факт осознания журналистским сообществом необходимости самоконтроля СМИ. Примечателен тот факт, что за последние четыре года количество рассматриваемых случаев нарушений медийной этики увеличилось в четыре раза с 80 случаев в 2011 г. до 238 в 2014 г. [Österreichischer Presserat, 2014]. При этом абсолютное большинство случаев касалось «Кронен цайтунг» (*Kronen Zeitung*).

Помимо Совета прессы посильный вклад в дело защиты свободы печати вносит и «Объединение в поддержку медиакультуры» (*Vereinigung für Medienkultur*), организованное в 1995 г. по инициативе И. Пести и изначально называвшееся «Объединением против злоупотребления свободой прессы» (*Vereinigung gegen den Missbrauch der Pressefreiheit*). Деятельность этой организации направлена на развитие медиакультуры в Австрии путем публикации медиакритических материалов и предоставления тем самым платформы для общественной дискуссии; путем поддержки медиапотребителей, чьи права были нарушены каким-либо медиа. Объединение способствует разработке исследовательских проектов, сотрудничает с образовательными организациями, университетами и ставит перед собой воспитательные задачи, решение которых видит в объективном представлении реальности, и образовательные – в описании той самой реальности корректным языком с соблюдением правил стилистики и семантики (см. интервью с И. Пести www.medienkultur.at/neu/?page_id=151).

В конце XX – начале XXI в. широко дискутировалась тема кризиса печатных СМИ. Большинство ежедневных и многие еженедельные издания в Австрии, как и в других европейских странах, столкнулись с проблемой уменьшения читательской аудитории и необходимостью сокращения расходов. Стремительное развитие интернет-технологий способствовало развитию медиа в цифровом формате. В 2007 г. немецкий журнал «Шпигель»

(*Spiegel*) вышел под заголовком «Будущее газет в сети». Но это издание было не первым, осознавшим необходимость смены формата. Первой ежедневной газетой на немецком языке, вышедшей в 1995 г. помимо печатного и в цифровом формате, была австрийская «Стандарт» (*Standart*). Сегодня практически все печатные издания имеют аналоги в интернете, что делает медиа более доступными потребителю и расширяет возможности обратной связи с читателями. Если раньше, чтобы поучаствовать в дискуссии на какую-либо тему, читателям нужно было писать письмо в редакцию, то сейчас есть возможность если не разместить комментарий в блоге, то отослать письмо с комментарием по электронной почте. И если в доинтернетную эпоху письма читателей, поступавшие в редакцию, в случае их публикации проходили редакторскую правку, то сегодня сообщения в сети публикуются в первоизданном виде.

В конце 1990-х гг. большинство австрийских печатных изданий публиковали медиакритические тексты в разделе «Медиа». По всей видимости, со сменой формата изменилось и отношение к медиакритике. В первую очередь, это касается массовой медиакритики, которая должна стимулировать общественный интерес к актуальным проблемам социального функционирования средств массовой коммуникации, обеспечивать возможность постоянного диалога между аудиторией и СМИ, способствовать выработке общественного консенсуса в отношении спорных аспектов деятельности масс-медиа, просвещать потребителей медийной информации в вопросах функционирования печатной и электронной прессы [Короченский, 2003, с.16–17].

Изучив онлайн-версии всех 14-ти ежедневных газет, выходящих в Австрии, только в четырех из них – «Ди Прессе» (*Die Presse*), «Винер Цайтунг» (*Wiener Zeitung*), «Кляйне Цайтунг» (*Kleine Zeitung*) и «Курьер» (*Kurier*) – в разделе «Культура» мы обнаружили подраздел «Медиа». А из 12-ти еженедельных изданий – только в журнале «Фальтер» (*Falter*). На наш взгляд, это не означает, что медиакритика как таковая исчезла со страниц газет, скорее изменила форму, и теперь медиакритические тексты публикуются и обсуждаются в блогах или в разных разделах газет и журналов.

При этом нужно отметить, что как таковых медиакритических блогов в Австрии по сравнению с Германией или Швейцарией мало. Популярностью пользуется блог «Кобук» (www.kobuk.at), где публикуются медиакритические статьи преподавателя Венского университета Х. Фарнбергера (*Helge Fahrnberger*) и студентов, изучающих медиакоммуникации. Заслуживает внимания и авторский блог Э. Гутяр (*Erika Gutjahr*), которая регулярно публикует критические сообщения о публикациях самой читаемой бульварной газеты в Австрии «Кронен Цайтунг» (www.krone-blog.at). Однако, наверное, говорить о сложившейся медиакритической традиции в форме блогов в Австрии пока рано.

В то время как медиакритические организации путем контроля качества СМИ вносят посильный вклад в развитие культуры медиапроизводителей, педагогическое сообщество воспитывает медиаграмотную аудиторию. В Австрии реализуется и поддерживается Министерством образования множество инициатив, направленных на формирование медиакомпетентности населения всех возрастов, в первую очередь – детей и молодежи (с использованием ресурсов всех форм медиа).

Так, австрийские школьники могут попробовать себя в качестве журналистов или редакторов школьной газеты. Следует отметить, что это не только возможность приобрести опыт в данной сфере деятельности, но и готовность брать на себя ответственность за обращение с информацией и ее распространение. Ведь основные принципы публицистической работы, установленные Советом прессы Австрии, распространяются и на школьные газеты [Merk].

Учащиеся школ могут развивать свои коммуникативные и творческие способности, умение работать в команде в процессе создания радиопередач. С 1998 г. на австрийском радио (ORF-Webradio) в будние дни транслируются передачи «Школьного радио» (*SchülerInnenradio*, www.schuelerradio.at). «Школьное радио» поддерживает также учителей, желающих использовать творческий потенциал радио на уроках. Школьный проект «Детские киномиры» (*Kinderkinowelten*, www.kinderkinowelten.at) организован совместными усилиями Министерства образования, Института Питанга и Международного фестиваля детского кино в Вене с целью использования шедевров отечественного и зарубежного детского кинематографа в процессе обучения детей и школьников 4–18 лет. Этот проект рассматривает кино как самостоятельную многогранную форму искусства. После каждого показа кинофильма в классе специально подготовленный медиапедагог работает в группах с учащимися. Ко всем фильмам разработаны подробные методические материалы.

С 2001 г. лучшие медиаобразовательные проекты в Австрии удостоиваются премии за медиаграмотность (*media literacy award – MLA*). Ежегодно в конкурсе принимают участие школьные коллективы Австрии и других европейских стран. В 2014 г. из 509 проектов, представленных на конкурс, 20 были отмечены премией. По результатам конкурса проводится трехдневный медиафестиваль (*mla:connect*), где лучшие проекты презентуются широкой общественности, а участники фестиваля могут обменяться мнениями, завязать контакты, поучаствовать в мастер-классах.

Конкурс медиаобразовательных проектов относится к важнейшим европейским инициативам, нацеленным на развитие медиакомпетентности. По словам министра образования Австрии Г. Хайниш-Хозек, в эпоху мультимедиа обществу необходимы люди, умеющие работать в команде, решать возникающие проблемы и действовать самостоятельно. Премия за медиа-

грамотность мотивирует школьников к критическому обращению с медиа и практической работе с ними. Таким образом, учащиеся получают возможность раскрыть свой потенциал и творческие способности. Они учатся критически мыслить и поощряются к участию в жизни общества [Цит. по: BMBWF, 2014]. Лучшие проекты выставляются на сайте www.mediamanual.at.

Эксперты Д. Шипек и Р. Холубек проанализировали десятилетний опыт проведения конкурса на лучший медиаобразовательный проект (MLA) и составили модель успешного медиаобучения [Schipek & Holubek, 2012]. Эта модель включает четыре фактора: самодостаточность, критическое мышление, открытость и умение проектировать, оформлять. Первый фактор предполагает уверенность в собственной способности выполнять какие-либо действия и в их успешном результате. При этом в процессе обучения очень важен опыт успешной деятельности. Другими словами, фактор самодостаточности сводится к осознанию уверенности в собственных силах.

Критическое мышление – творческий инструмент, неотъемлемая часть процесса обучения и развития личности. Вместе с креативностью оно необходимо в процессе планирования и оформления проекта. Но под креативностью подразумевается не истинно творческая созидательная деятельность, а умение находить решение проблем, которое можно развить с помощью креативных техник и которому можно научиться. Рассматривая такой фактор, как открытость, эксперты отмечают, что интерактивное чтение и решение проблем, связанных с компьютером, обуславливают процесс коммуникации и тем самым – поведение людей. С цифровым окном мы в прямом смысле слова открыты миру. И это касается не только безопасности данных или частной сферы. Имеется в виду открытость в смысле терпимости как соответствующего состояния ума, при котором нужно снова договариваться о безопасном поведении в глобальном, связанном Интернет, мире.

Анализ медиапроектов, участвовавших в конкурсе *mla*, показал, что из четырех факторов успешного медиаобучения авторы не самых удачных проектов меньше всего внимания уделяли критическому мышлению. Оценивая медиапроекты с позиции аналитического мышления, необходимо учитывать следующие универсальные нормы: ясность, правильность, точность, значимость решаемых задач, глубину проработки темы, связь с другими темами, логику, концентрацию на основной идее проекта и объективность представления темы [Schipek & Holubek, 2012]. Критически конструктивно мысля, человек повышает качественные характеристики своего мышления.

Стоит подчеркнуть, что активность в плане повышения уровня медиаграмотности населения и поддержки медиаобразования в Австрии проявляют не только педагоги, но и медиапроизводители. В 1995 г. Союз австрийских газет (*Verband Österreichischer Zeitungen, VÖZ*) основал независимое объединение «Газета в школе» (*Zeitung in der Schule, ZIS*, www.zis.at). Вместе с командой педагогов ZIS планирует и разрабатывает медиаобразова-

тельные продукты, в том числе дидактические материалы для использования в учебном процессе на всех ступенях школьного обучения. Более 17 тыс. учителей работают с материалами ZIS. Около 1700 педагогических работников регулярно бесплатно получают учебные материалы и распространяют их среди коллег. Подобные инициативы свидетельствуют, что австрийские пресс-агентства осознают важность формирования у школьников умения читать газетные тексты и осмысливать прочитанное. Уметь читать означает уметь учиться. Чтение газет вносит существенный вклад в развитие читательской грамотности как ключевой способности, необходимой в течение всей жизни. Медиаграмотность позволяет увеличить экономические, культурные и социальные перспективы молодых людей, поддерживает их взросление, дает им возможность в будущем участвовать в политических процессах.

Австрийское радио тоже вносит свою лепту в поддержку медиаобразования и предлагает серию радиопередач на тему медиаграмотности, которые можно использовать для работы на уроках. Методические материалы и рекомендации по проведению занятий доступны в интернет-портале www.mediamanual.at в разделе «Радио Ö1 обучает» (*Ö1 macht Schule*). По аналогии с сайтом обучающих радиопрограмм есть сайт обучающего кино www.kinomachtschule.at, предназначенный для учителей, использующих кинофильмы в учебном процессе. Помимо самих кинофильмов для разных возрастных групп от 4 до 16 лет педагогам предлагаются методические материалы для работы с ними на занятиях. Обзор кинопродукции, пригодной для использования на уроках и соответствующие методические материалы можно найти и на сайте Института прикладного медиаобразования и содействия кино (*Institut für angewandte Medienbildung und Filmvermittlung*) www.filmabc.at.

С 2011 г. в Австрии реализуется международный проект «Киноклубы Единый Мир» (*One World Filmclubs*), благодаря которому молодые люди по собственной инициативе могут организовать в своем городе киноклуб. На сегодняшний день в рамках этой инициативы действуют 30 киноклубов, в которых демонстрируются отмеченные премиями документальные фильмы. Австрийский институт прикладных телекоммуникаций (*Österreichische Institut für angewandte Telekommunikation ÖIAT*) совместно с Союзом интернет-провайдеров Австрии (*Verband der Internet service Providers Austria, ISPA*) координируют работу интернет-портала Safeinternet.at с целью оказать поддержку детям, их родителям и учителям в уверенном, грамотном и ответственном обращении с цифровыми медиа.

В эпоху стремительного развития информационных технологий медиаграмотность / медиакомпетентность включает умение не только найти необходимую информацию и критически оценить ее, т.е. отделить мнения от фактов, но и увидеть ошибки в аргументации и скрытые приемы манипули-

рования. При этом, как отмечает Р.П. Баканов, формированию и дальнейшему корректированию самостоятельных критериев для корректного анализа продукции СМИ способствует знакомство с лучшими образцами отечественной и зарубежной медийной критики. Ученый подчеркивает, что именно медиакритика в непрерывном процессе социализации личности в информационном обществе может содействовать повышению компетентности конкретного человека в представлениях о критериях оценки медийного контента; обмену мнениями о качестве продукции СМИ (когда отдельные граждане публикуют собственную точку зрения на проблему в блоге, твиттере и др. интернет-сервисах); увеличению общественного внимания к выступлениям, содержащим критику медийной продукции, а также продолжению научной и общественной дискуссии о критериях конструктивного анализа [Баканов, 2007, с. 195–196].

И медиапедагоги, и медиакритики занимаются общей медиакритической деятельностью в едином медиапространстве (рис. 1).



Рис. 1.

Только объект деятельности медиакритиков – отправители информации (журналисты), а усилия медиапедагогов сосредоточены на получателе информации (отдельном человеке или группе людей). При этом основная цель медиакритиков – улучшение качества медиапродукции и повышение медиакультуры журналистов, в то время как медиапедагоги работают над воспитанием критически мыслящей, активной, медиаграмотной личности. Таким образом, медиакритики, будучи субъектом профессиональной медиакритики, и медиапедагоги (как субъект педагогической медиакритики) в своей деятельности двигаются навстречу друг другу, корректируя медиапространство со всеми его участниками, и тем самым формируют медиаграмотное общество в целом.

1.9. Роль медиакритики в развитии медиаобразования в Швейцарии

Л.Н. Селиверстова

В Швейцарской Конфедерации, как и в других европейских странах, сложились давние традиции критической информационно-аналитической деятельности. В Конституции государства закреплена свобода слова. Как основа демократического устройства страны действует закон о свободе медиа (ст. 17 Федеральной Конституции / Art. 17 BV), согласно которому СМИ могут писать и говорить о чем угодно, цензура запрещена. Однако на территории небольшого государства активно работает множество организаций, контролирующих медиапространство. При этом субъектами медиакритики выступают как сами представители медиа (например, объединения журналистов), так и организации, не участвующие непосредственно в процессе создания медиа, так называемые сторонние наблюдатели. Однако ни те, ни другие не имеют реальных полномочий, конкретных рычагов воздействия на медиапроизводителей, и как следствие, не воспринимаются ими всерьез [Wyss, et al., 2012, p. 61].

Так, с 1977 г. в стране действует Совет прессы (Schweizer Presserat), созданный по инициативе Союза Швейцарской прессы (Schweizer Presseverband) с целью осуществления контроля за всеми видами медиа. В своей деятельности этот орган руководствуется журналистским кодексом, сводом прав и обязанностей журналистов 1972 г. Швейцарский Совет прессы состоит из 21 члена, 15 из которых – профессиональные журналисты и 6 – представители общественности. С сентября 2013 г. президентские полномочия в Совете исполняет Доминик фон Бург, в прошлом главный редактор газеты «Трибюн де Женев» (Tribune de Geneve). Подать жалобу в Совет прессы на печатные СМИ, радио-, теле- и интернет-публицистов может любой человек. Впрочем, деятельность Совета носит исключительно рекомендательный характер. Совет прессы не в праве запретить какую-либо публикацию, применить санкции к каким-либо медиа, поэтому его часто называют по аналогии с Германским Советом прессы «беззубым тигром» [14, с.19]. Даже обязательное обнародование решений Совета в отношении медиа, действие которых было признано противоречащим журналистскому кодексу, не предусмотрено.

Наряду с Советом прессы в Швейцарии действуют и другие органы самоконтроля. Омбудсменовские службы (Ombudsstellen), деятельность 8 из которых осуществляется в соответствии с законом о теле- и радиовещании Швейцарии, и еще 5 были учреждены медиакомпаниями. Уполномоченные этих служб призваны обеспечивать высокое качество медиапродукции своих компаний, в том числе и достоверность представляемой информации.

В 1966 г. была создана Швейцарская комиссия за справедливость (Schweizerische Lauterkeitskommission) для защиты прав потребителей рекламной продукции. 24 члена комиссии выбираются Фондом швейцарской рекламы и контролируют добросовестность коммерческой рекламы. Защитой прав и интересов молодежи занимается Санкционный комитет швейцарского Союза видеопроизводителей (Sanktionsausschluss des Schweizer Video-Verbandes). Так, например, этот комитет издает список «проблематичных» фильмов, не рекомендуемых к просмотру молодежной аудиторией.

Одна из старейших организаций медиакритики в немецкоговорящей Швейцарии, Объединение Арбус (Arbus-Vereinigung), существует с 1930 г. и представляет интересы потребителей медиапродукции. Под руководством Даниеля Рёмера объединение старается влиять на медиаполитику, способствовать развитию культурных и общественно-политических ценностей на радио и телевидении. Целью своей деятельности представители объединения ставят повышение медиаграмотности населения, формирование интереса к критическому восприятию информации.

Среди независимых контролирующих организаций следует назвать Комиссию по вопросам конкуренции (Wettbewerbskommission, Weko), Швейцарскую комиссию по вопросам коммуникации (Eidgenössische Kommunikationskommission, ComCom) и Независимую инстанцию, рассматривающую жалобы на радио и телевидение Швейцарии (die Unabhängige Beschwerdeinstanz für Radio und Fernsehen, UBI). Эти организации относят к независимым [Blum & Rieder, 2014, p.25], однако об абсолютной независимости говорить не приходится, поскольку их члены выбираются Федеральным советом, деятельность регулируется Федеральным законом, который может быть пересмотрен парламентом на предмет расширения или сокращения полномочий членов, так называемых независимых организаций.

В 2013 г. по инициативе Федерального совета была создана Швейцарская комиссия по вопросам медиа (Eidgenössische Medienkommission), руководство которой осуществляет ученый, специалист в области коммуникаций Отфрид Яррен. Эту комиссию относят к зависимым органам, осуществляющим консервативное регулирование деятельности медиа [Blum & Rieder, 2014, p.25]. Задача данной организации, как и всех вышеупомянутых, – наблюдение, анализ и критические замечания в отношении медиа, нарушающих этические общественные нормы.

В целом, регулирование медиапространства в Швейцарии можно охарактеризовать как сдержанное, направленное на защиту свободы медиа, а значит, свободы выражения мнения и защиту общественных норм морали.

Последние годы в профессиональных кругах широко ведется дискуссия о спаде медиакритической активности по сравнению с 1990-ми гг. [Meili, 2010] и необходимости дальнейшего развития медиакритики с целью повышения качества медиа, о чем свидетельствуют многочисленные публика-

ции в том числе в ежегодном издании «Качество медиа – Швейцария» («Qualität der Medien – Schweiz Suisse Svizzera»), публикуемом с 2009 г. Научно-исследовательским общественным институтом Цюрихского университета (Forschungsinstitut Öffentlichkeit und Gesellschaft (fög) / Universität Zürich).

Результатом этих дискуссий стало создание Союза медиакритики Швейцарии (Verein Medienkritik Schweiz), концепция которого была разработана и представлена на одном из форумов по вопросам медиа и коммуникации фонда Лилиенберг в 2009 г. Представители организаций медиакритики, таких как Швейцарский Совет прессы, Объединение Арбус, Фонд за правду в СМИ и др., совместно с учеными и экспертами по вопросам медиа положительно восприняли идею консолидации усилий в рамках единой организации. Отдельные организации неизбежно сталкиваются с проблемой нехватки финансовых средств, но сведя голоса медиакритиков в единый хор, шансов быть услышанными становится больше.

Таким образом, основная задача Союза медиакритики Швейцарии – формирование своего рода платформы для диалога между журналистами-медиакритиками, учеными, медиапедагогами и медиаконцернами, полноценное общение которых ранее едва ли было возможно.

Консолидация усилий характерна не только для признанных в сфере медиа авторитетных организаций и специалистов, но и для молодых журналистов Швейцарии. Так, Швейцарское объединение молодежной прессы (Schweizer Vereinigung der Jugendpresse ASPJ), организованное в 1998 г. с целью повышения медиакомпетентности юных журналистов посредством проведения обучающих семинаров, экскурсий, публикаций и пр. и переименованное в 2006 г. сначала в «Молодежные медиа Швейцарии» (Junge Medien Schweiz), а затем в «Молодые журналисты Швейцарии» (Junge Journalisten Schweiz), объединилось с одноименной сетью <http://www.jungejournalisten.ch/>. По мнению президента организации Элиа Блюле, условия ведения бизнеса в сфере медиа ужесточаются, поэтому нужно объединяться [Blülle, 2013].

Большую часть медиарынка Швейцарии контролируют три крупных медиапроизводителя – акционерные общества Тамедиа (*Tamedia AG*) и Рингир (*Ringier AG*), а также медиагруппа NZZ (*NZZ-Mediengruppe*). В 2013 г. им принадлежало 78 % рынка печатных СМИ и 53 % онлайн-ресурсов в Швейцарии. Это значит, что три из четырех печатных газеты и практически каждый второй новостной сайт контролируются одним из трех медиамагнатов. Эти компании не останавливаются на достигнутом и продолжают увеличивать свое присутствие на медиарынке [Jahrbuch, 2014, p.17]. Тенденция монополизации медиарынка в Швейцарии, исчезновение одних газетных изданий и поглощение других ранее независимых изданий крупными медиакомпаниями «обедняют медиаландшафт в Швейцарии» [Blum, 2010]. В такой ситуации медиакритика может сыграть важную роль, поскольку в состоянии

нейтрализовать и скорректировать негативные проявления СМИ в их взаимодействии с обществом, которые могут возникать как следствие нерегулируемого развития рыночных отношений в медийной сфере и чрезмерной коммерциализации массово-информационной деятельности [Цит. по: Короченский, 2003, с. 5].

Произведения медиакритики могут одновременно адресоваться и массовому получателю, и коллегам-практикам, и теоретикам в сфере массовых коммуникаций. Они могут возникать как результат самонаблюдения, когда медиа сами подвергают критическому анализу свою работу, и наблюдения извне, например, со стороны ученых, общественных представителей (омбудсменов) и пр.

По мнению Винченца Висса, в Швейцарии в настоящее время нет четкого представления обо всех субъектах медиакритики. Непонятно, от кого она исходит, эффективна ли она, находит ли отклик в обществе и пр.

С целью прояснить все эти вопросы, а именно проанализировать структуру и содержание медиакритики в Швейцарии, в апреле 2014 г. в Цюрихском институте прикладных наук стартовал проект «Радар медиакритики Швейцарии». Этот проект предполагает, во-первых, структурный анализ субъектов медиакритики, включая медиаблоги и социальные сети, во-вторых, содержательный анализ сообщений медиакритики, публикуемых на немецком языке. Результаты исследований предполагается ежегодно обсуждать на симпозиуме, участниками которого должны быть представители всех заинтересованных групп медиасообщества [Dahinden, 2014, p.15-16; Wyss, et al., 2012].

Мнения специалистов в сфере медиа о состоянии медиакритики в Швейцарии довольно противоречивы. Одни говорят о ее бедственном положении и медиакритиках как вымирающем виде [Blum 2010; Höpli 2011], другие, в том числе – редактор газеты «Тагес-Анцайгер» М. Тирит, об избытке медиакритики на территории небольшого государства [Цит. по: Wyss, et al., 2012, p. 262]. Очевидно одно – медиакритика как общественное явление никого из участников медиасообщества не оставляет равнодушным.

С развитием интернета все чаще говорят о кризисе печатных СМИ, а с ними и медиакритики. В первую очередь это касается массовой медиакритики, которая должна стимулировать общественный интерес к актуальным проблемам социального функционирования средств массовой информации, обеспечивать возможность постоянного диалога между аудиторией и СМИ, помогать общественному консенсусу в отношении спорных аспектов деятельности массмедиа, просвещать потребителей медийной информации в вопросах функционирования печатной и электронной прессы [Короченский, 2003, с.16–17].

Проведя мониторинг онлайн-версий ежедневных газет Швейцарии, выходящих на немецком языке (41 издание), нами не было обнаружено ни в

одной из них рубрики «медиа». Хотя в конце 1990-х гг. эта рубрика была представлена практически во всех печатных изданиях. Из пяти еженедельных газет только в одной «Швайц ам зонтаг» (*Schweiz am Sonntag*) есть медийная рубрика. Практически все газетные издания имеют раздел «культура», который, однако, ограничивается лишь кино/телекритикой.

По словам Р. Блума, профессора Бернского университета и президента Независимой инстанции, рассматривающей жалобы на радио и телевидение Швейцарии, медиакритики в Швейцарии либо нет вовсе, либо она очень слаба. Произведения медиакритики на страницах газет, на радио и телевидении практически отсутствуют. Исключение в этой ситуации – газеты «Ное Цюрхер Цайтунг» (*Neue Zürcher Zeitung*), «Вельтвохе» (*Weltwoche*), «Зонтаг» (*Sonntag*) и радио «Делла Свizzera итальяна» (*Radio della Svizzera italiana*). В 2013 г. этот список пополнился Швейцарским радио и телевидением (*Schweizer Radio und Fernsehen SRF*). На радио появилась передача «Медиенток» («*edientalk*»), а на телевидении «Медиаклуб» (*Medienclub*).

Отсутствие раздела медиакритики в большинстве массовых печатных изданий и их онлайн-версиях может рассматриваться как свидетельство того, что медиакритика как жанр утрачивает свою актуальность. Однако, на наш взгляд, она не исчезает, а лишь меняет форму представления в соответствии с реалиями современности. Так, в онлайн-версиях таких ежедневных газет, как «Баслер Цайтунг» (*Basler Zeitung*), «Бернер Оберлендер» (*Berner Oberländer*), «Бернер Цайтунг» (*Berner Zeitung*), «Бунд» (*Bund*), «ТэгесАнцайгер» (*TagesAnzeiger*), «ТэгесВохе (Базель)» (*TagesWoche (Basel)*), «Тунер Тагблат» (*Thuner Tagblatt*), «Цюрхер Унтерлендер» (*Zürcher Unterländer*) и «Цюрихзее-Цайтунг» (*Zürichsee-Zeitung*) появилась рубрика «блоги».

Как известно, блоги представляют собой своего рода дневники, размещенные в интернете и доступные для чтения всем желающим. Записи как правило упорядочены по дням и регулярно обновляются. Блоги имеют статус интернет-публикаций и представляют интерес для исследователей медиасредства наряду с традиционными медиа [Hutter, 2009; Schmidt 2006; Eberwein 2010; Волохонский, 2007 и др.]. Андрес Хутер, проведя содержательный анализ десяти обзорных медиаблогов, пришел к выводу, что они могут обеспечить медиакритику лучшего качества по сравнению с традиционными медиа и, таким образом, восполнить ее дефицит [Hutter, 2009, p.134].

К наиболее популярным медиаблогам Швейцарии можно отнести блоги: *Journal* К. Вебера (<http://konradweber.ch/journal/>), *Deadline* К. Зейбта (<http://blog.tagesanzeiger.ch/deadline/>) на платформе онлайн-версии газеты «ТэгесАнцайгер», блог медиакритика газеты «Ное Цюрхер Цайтунг» (*Neue Zürcher Zeitung*, NZZ) Р. Штадлера (<http://www.nzz.ch/meinung/blogs/medienblog/>) и др. Преимущества медиаблогов заключаются в меньших затратах на публикацию и, как правило, независимости от медиакомпаний.

Однако не стоит переоценивать потенциал медиаблогов. Они могут служить в настоящее время лишь хорошим дополнением к медиакритике в традиционных СМИ, но не в состоянии их заменить [Eberwein, 2010, p. 151]. Информация в блогах обновляется не столь регулярно, как в масс-медиа. Аудитория, охватываемая традиционными медиа, значительно больше, чем медиаблогами. Последние наравне с соцсетями, специальными журналами объединяют людей со схожими интересами, в то время как традиционные медиа охватывают широкие массы населения вне зависимости от наличия таковых.

Произведения медиакритики, адресованные широкой аудитории, публикуются на страницах электронного журнала «Медиенвохе» (*Medienwoche*, <http://medienwoche.ch>), независимая редакция которого следит за развитием медиамира. Это неновостное издание нацелено на обсуждение тем, актуальных в медиапространстве Швейцарии. С марта 2011 г. по инициативе «Швейцарского фонда развития независимой информации» (*Schweizerische Stiftung zur Förderung unabhängiger Information*) издается онлайн-газета *Infosperber* (<http://www.infosperber.ch>), цель которой четко обозначена в названии самого фонда.

Среди авторитетных журналистов-медиакритиков Швейцарии можно выделить Р. Штадлера, который уже более 25 лет работает в газете «Ное Цюрхер Цайтунг» (*NZZ*) и освещает вопросы, касающиеся политики и этики в сфере медиа. В 2008 г. он получил первую Цюрихскую премию за достижения в журналистике. Жюри охарактеризовало его как критичного, знающего свое дело, упорного журналиста [Roth, 2011]. В 2011 г. Р. Штадлер был удостоен теле/радиопремии восточной Швейцарии (*Ostschweizer Radio- und Fernsehpreis*). Медиаредактор *NZZ* убежден в том, что медиажурналистика должна жить на страницах газет [Roth, 2011].

Заслуживает внимания и известный швейцарский журналист, медиакритик Г. Хёпли, который работал в швейцарских газетах и на телевидении, в том числе в течение 15 лет в должности главного редактора газеты Санкт-Галлер Тэгесблат (*St. Galler Tagesblatt*). С момента основания и до конца 2013 г. он был президентом Союза медиакритики Швейцарии. В 2010 г. вышла в свет книга – сборник статей, написанных для вышеупомянутой газеты под названием «Футбола сегодня не будет» [Hörpli, 2010].

Если массовая медиакритика адресована широкому кругу читателей, радиослушателей, телезрителей, то профессиональная предназначена специалистам в сфере медиа – журналистам и др. создателям медийного содержания. Эта медиакритика представляет собой своего рода рефлекссию, самокритику, способствующую совершенствованию журналистского мастерства, осмыслению профессиональных норм и ценностей [Ильина, 2013, с.244]. Именно этот вид критики в большей мере распространен в медиапространстве Швейцарии. Как отмечает Р. Блум, на страницах медиажурналов, он-

лайн-изданий и медиаблогов представлена колоссальная работа медиажурналистов, плоды которой известны лишь специалистам в сфере медиа и не доходят до сведения массового получателя информации [Blum, 2010].

Так, крупнейший медиажурнал в Швейцарии Эдито+Клартекст (*Edito+Klartext*) выходит шесть раз в год на немецком и французском языках, освещает вопросы соблюдения медиа этических и правовых норм, тенденции в медиамире, и издается усилиями трех объединений: Союза швейцарских журналистов Импрессум (*Die Schweizer Journalistinnen*, www.impressum.ch), профсоюза медиа и коммуникаций Синдиком (*Gewerkschaft Medien und Kommunikation Syndicom*, www.syndicom.ch) и Швейцарского синдиката медиапроизводителей (*Schweizer Syndikat Medienschaffender – SSM*, www.ssm-site.ch). Журнал публикует материалы в трех разделах: в рубрике «Медиа сцена» предлагаются материалы на актуальные темы. В разделе «Медиа тренд» публикуются мнения, рассуждения и эссе, а в «Медиа лаборатории» – медиакритические статьи по тематике литературы, аудиовизуальной продукции, информация об образовании и повышении квалификации для журналистов.

С 2003 г. медиакритики имеют возможность высказываться и в медиаблоге журналиста М. Хитца (<http://www.medienpiegel.ch>), где тематика публикаций помимо тенденций развития медиа в целом также касается точек сопряжения традиционных СМИ и Интернета. Популярны в журналистской среде ежедневное онлайн-издание «Клейн Репорт» (*Klein Report*, <http://www.kleinreport.ch>) и онлайн-портал persoenlich.com, где в рубрике «медиа» публикуются произведения медиакритики.

Профессиональная медиакритика в Швейцарии тесно переплетается с академической. Последняя выявляет и выдвигает на публичное обсуждение еще не изученные наукой проблемы, порожденные практикой. Произведения академической медиакритики публикуются обычно в научных журналах и адресованы научным кругам и профессионалам масс-медиа. Как отмечает А.П. Короченский, «в академической медиакритике приобретает наиболее полное воплощение свойство научности, поскольку её произведения создаются авторами, владеющими инструментарием научного исследования средств массовой информации» [Короченский, 2003, с.16].

Академическая медиакритика развивается на базе университетов Швейцарии, где сосредоточены исследовательские ресурсы. Ученые активно занимаются изучением различных аспектов медиа. Так, в Цюрихском институте прикладных наук (*Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, ZHAW*) под руководством В. Висса в 2010 г. разрабатывался проект «Индекс медиакритики». Его задача состояла в поиске ответов на вопросы: какие инстанции на разных уровнях в Швейцарии, с какой целью, каким образом и с каким результатом занимались медиакритикой. Работа проводилась совместно с Союзом медиакритики Швейцарии.

В 2013 г. профессор Висс вместе с профессором Русс-Модем из университета Лугано работали над проектом ЭПИКУР (EPICUR) с целью обеспечить взаимопонимание между учеными, исследующими разные аспекты медиа, и журналистами-практиками. Список проектов можно продолжить, но следует отметить, что эти исследования помимо собственно научной составляющей предполагают и образовательную. В 2011 г. команда под руководством В. Висса получила премию за достижения в сфере образования за проект «Достижения медиа и медиакритика». В результате проекта была разработана учебная программа семинара для подготовки журналистов (по программе бакалавриата). В рамках семинара студенты изучают достижения различных субъектов медиакритики, в том числе медиакритические организации. Результаты своих исследований учащиеся публикуют в блоге www.medienkritik-schweiz.ch, а также обсуждают в социальных сетях, например в Facebook, знакомя с ними заинтересованную общественность.

Медиакритика как учебная дисциплина существует помимо Цюрихского института прикладных наук также в университетах Цюриха, Берна и Фрибура, но отсутствует в университетах Базеля и Сан-Галлена. Профессор Цюрихского университета К. Имхоф обеспокоен этим фактом и считает необходимым развивать медиаграмотность за счет изучения медиакритики во всех вузах без исключения. В противном случае, отмечает ученый, академическая критика не будет восприниматься серьезно [цит по: Rüttimann, 1994].

Медиа как дисциплина присутствует в программах не только вузовского, но и школьного образования Швейцарии. Как правило, медиаобучение интегрировано в различные дисциплины, но есть и исключения из правила. В гимназии швейцарского кантона Цуг, например, есть отдельный предмет «Медиа» (Medienunterricht), в рамках которого изучаются печатные медиа, радио, телевидение, кинематограф, современные информационные технологии. При этом цель обучения состоит не в том, чтобы предостеречь детей от медиа, а наоборот – с любознательностью воспринимать их как инструмент познания действительности, общения, а также как произведение искусства. При этом используется деятельностный подход, упор делается на самостоятельное продуктивное обучение. Данный предмет способствует формированию у школьников осознания значения и роли медиа как внутри, так и за пределами школы. Учащиеся получают навык самостоятельного использования медиатекстов для достижения конкретных целей, их критического анализа и оценки, учатся самостоятельно создавать и передавать медиатексты, анализировать процессы функционирования медиа в социуме, учатся медиакомпетентности [Федоров, 2010, с. 24; Федоров, 2012, с. 3].

В Швейцарии молодые люди все чаще выступают в роли медиакритиков. Так, с 2012 г. осуществляется интернет-проект «Медиакритика с позиции потребителей», в рамках которого обычная молодежь

анализирует медиапространство с точки зрения потребителей медиапродукции. Как сообщает один из авторов – 19-летний Мануэль Егли, для него важно в своих сообщениях показать не только недостатки, но все то хорошее и привлекательное, что есть в мире медиа. В 2012 г. авторы этого проекта Мануэль Егли и Штефан Шульц были названы самыми юными медиакритиками Швейцарии [Diener, 2012].

О том, что молодежь в Швейцарии занимает активную позицию в отношении медиа, свидетельствует и ежегодное проведение Дней молодежных СМИ. Этот проект осуществляется с 2010 г. по инициативе Союза молодых журналистов Швейцарии (*Junge Journalisten Schweiz*), объединяющего журналистов в возрасте до 30 лет. В рамках этого проекта молодые журналисты в течение двух-трех дней имеют уникальную возможность пообщаться с коллегами – специалистами высокого класса, поучаствовать в дискуссиях на актуальные темы, в мастер-классах, заглянуть «на кухню» крупнейших редакций.

Таким образом, в процессе обучения медиаграмотности населения медиакритика способствует формированию компетенций для самостоятельных действий, где медиа представляют собой одновременно и предмет, и средство обучения. При этом медиакритики и их произведения могут служить своего рода вектором, указывая педагогам направление в медиапространстве.

1.10. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов в странах Северной Европы

Е.В. Мурюкина, К.А. Подлесный

История медиакритики и медиаобразования в странах Северной Европы насчитывает не один десяток лет. Интенсивное развитие медиакритики и медиаобразования в странах Северной Европы приходится на 1950-е – 1960-е гг.: «с 1950-х гг. в основу медиаобразования легла теория массовой коммуникации и особенно проблема воздействия кинофильмов на развитие индивидуальности человека и на общества в целом. Первые попытки в направлении медиаобразовательных исследований нашли отражение в аудиовизуальном массовом свободном образовании, развиваемым кинокритиком и медиапедагогом Х. Миттунен» [Kupiainen, Sintonen..., 2008, p. 7].

Отметим, что это направление сложилось под влиянием американского практического исследования в области массовых коммуникаций. В своей книге Х. Миттунен [Miettunen, 1954] придавал особое значение влиянию на сознание и чувства зрителей масс-медиа, особенно кинематографа. Исследования Х. Миттунен как раз и воплощают синтез медиакритики и медиаобразования: наряду с определением сферы воздействия масс-медиа на людей, автор анализировал теле/радиопередачи, кинопроизведения с точки зрения

восприятия их детьми и молодежью, эффектов (нравственных, эстетических и пр., которыми они обладают), что и сегодня сохраняет свою актуальность.

Х. Миттунен [Miettunen, 1954] считал, что масс-медиа – мощное средство воздействия на человечество, способное управлять обществом в пропагандистских и коммерческих целях. По его мнению, коммерциализация этой сферы, особенно в американском контексте, привела к тому, что массовая коммуникация приобрела более поверхностный и обыденный (рутинный) характер. В результате основная цель свободного массового аудиовизуального образования сводилась к тому, чтобы научить аудиторию понимать различие между высокими образцами медиакультуры и развлечением, сделать аудиовизуальные искусства более понятными аудитории. Это позволило зрителям раскрыть ценности (эстетические, нравственные, художественные и пр.), заложенные авторами в те или иные медиатексты, и впоследствии стать их носителями. По существу, Х. Миттунен стремился провести границу между развлекательными медиатекстами и архаусом.

Согласно точке зрения современных медиапедагогов Р. Купийainen, С. Синтонен [Kupiainen, Sintonen..., 2008], труды Х. Миттуена и выводы, к которым он пришел, легли в основу эстетической теории медиаобразования и медиакритики, получившей широкое распространение в середине XX века в Северной Европе: «корни эстетического обучения с помощью средств массовой информации уходят в теорию авторского кинематографа» [Kupiainen, Sintonen..., 2008, p. 5–6].

Особое значение в медиаобразовании придавалось тому, чтобы фильм был воспринят как произведение искусства, а его просмотр и анализ способствовал развитию эстетических чувств детей и молодежи, находившим отражение при контакте с другими медиатекстами массовой культуры. Х. Миттунен последовательно доказывал, что одним из важных критериев при отборе фильмов и радиопередач должно быть их содержание, базирующееся на «эстетических ценностях», писал о необходимости использования в медиаобразовательной деятельности со школьниками только высокохудожественных произведений: учить «людей отличать хорошее от плохого, мудро выбирать из доступных медиапродуктов» [Miettunen, 1954, p. 87–88].

В середине 1970-х гг. ЮНЕСКО был сделан обзор развития медиаобразования в разных странах, включая Финляндию. Как отмечают Р. Купийainen, С. Синтонен, «в этой сфере Финляндия была пионером, и в ЮНЕСКО цели и содержание медиаобразования считались образцовыми» [Kupiainen, Sintonen..., 2008, p. 13]. Результатом работы С. Минккинен стало создание учебных планов для средних образовательных школ с обязательным включением медиаобразования. В Финляндии медиаобразование стало компонентом школьных учебных планов младшей средней школы с 1970 г., а с 1977 – старшей средней школы.

Медиапедагоги и медиакритики отмечают особую роль и активную деятельность ЮНЕСКО в конце 1970-х гг. Ученые связывают данное обстоятельство с существовавшими опасениями и страхами, связанными с возможным отрицательным влиянием информации на детей и юношество. Внедрение медиаобразования в учебный процесс было способно решить эту проблему. Так, С. Минккинен [Minkkinen, 1975] было предложено решение таких задач, как развитие у учащихся критического отношения к медиаинформации, анализ содержания медиатекстов и т.д.

Следующим важным этапом в развитии медиакритики и медиаобразования стали 1980-е гг., поскольку в это время между европейскими учеными велись дискуссии о трансформации целей медиаобразования. Р. Купийаинен, С. Синтонен [Kupiainen, Sintonen..., 2008] отмечают, что предпосылкой к возникновению дискуссии стала монография Л. Мастермана [Masterman, 1989], которая была переведена на финский язык.

Л. Мастерман – один из влиятельных представителей британского медиаобразования. В основе его учения лежит теория развития критического мышления аудитории, поэтому в своих публикациях он часто обращается к медиакритике. Согласно концепции Л. Мастермана, в основе медиаобразовательной деятельности лежит декодирование медийных сообщений, изучение и анализ скрытых контекстов, идеологических подтекстов, что приводит к снижению манипуляции сознания детей и молодежи. После перевода книги Л. Мастермана «в Финляндии у него появилось много сторонников и последователей. В 1990 г. Ассоциацией финских учителей был выпущен сборник статей, где многие медиапедагоги писали о желании дать потребителю медиатекстов активную роль. Так родилась новая парадигма медийных исследований» [Mäki-Tuuri, Vilhinen, 1990, p. 202-203].

Новая волна интереса к медиаобразованию пришла в педагогическое сообщество северных стран в конце 1990-х. К примеру, «Министерство просвещения Финляндии предоставило трехлетний проект, чтобы начать медиаобразовательную деятельность в университете Лапландии. Первые студенты были отобраны для программы осенью 1997 г. Медиаобразование было организовано в форме специальных курсов» [Kupiainen, Sintonen..., 2008, p. 18]. На факультете «Искусство и дизайн» проводится не только практическая работа, но и теоретические исследования, осуществляемые М.Варисом, Д. Тэйлором [Varis, Pihlajamäki..., 2008]. Этот опыт стал прецедентом интеграции медиаобразования в университетскую систему Финляндии, а сегодня там реализуется ряд проектов для студентов различных специальностей.

К сожалению, «начиная с 2000-х гг. медиаобразование как самостоятельный предмет перестало существовать в учебных планах средних школ Финляндии, однако понятие «медиаграмотность» в них используется» [Kupiainen, Sintonen..., 2008, p. 4]. При этом медиапедагоги подчеркивают, что

медиаобразовательная работа продолжает осуществляться в большом количестве финских средних школ.

О.В. Печинкина выделяет три группы целей поставленных перед финским медиаобразованием: 1) развитие у школьников способности понимать и интерпретировать сообщения СМИ для приобретения навыков критического чтения, просмотра и понимания языка различных медиа; 2) развитие умений выборочно и критически воспринимать медиатексты; 3) развитие способностей учащихся формировать собственное мнение о сообщениях, передаваемых СМИ [Печинкина, 2012, с. 17].

В настоящее время правительство Финляндии также уделяет особое внимание положению детей и молодых людей как граждан информационного общества, существующих в цифровой среде, которая должна быть безопасной для всех. Кроме того, поощряется стремление к продвижению творчества, развитию способностей с раннего детства, а также оказывается поддержка развития дистанционного образования и проектов учреждений образования, занимающихся проблемами информационного общества [Lundvall, 2012].

Координирует медиаобразовательную политику страны Финский Центр медиаобразования и аудиовизуальных медиа, а также Национальный Аудиовизуальный архив (Finnish Centre for Media Education and Audiovisual Media and the National Audiovisual Archive). Финский Центр медиаобразования и аудиовизуальных медиа функционирует с 2012 г., и в его компетенцию входит поддержка и координация медиаобразования на национальном уровне и контроль над внедрением аудиовизуальных программ с точки зрения защиты детей.

В основе современного финского медиаобразования лежат следующие принципы:

- *равенство и плюрализм* (право детей и молодежи на медиаобразование, учитывая содействие повышению медиаграмотности и уважение, оказываемое уникальной личности и мировоззрению каждого ребенка и подростка);
- *систематичная работа в долгосрочной перспективе* (методичное и системное повышение уровня медиаграмотности);
- *прозрачность и сотрудничество* (развитие медиаграмотности строится на сотрудничестве и различных видах партнерства, при этом медиаобразовательные материалы находятся в открытом доступе и могут быть получены универсальными способами);
- *твердые базы знаний и высокое качество* (методичная поддержка медиаобразовательных баз знаний в условиях постоянного контроля заинтересованных сторон помощью системы внешних оценок и самооценки) [Good Media Literacy, 2013, p. 28–29].

В Швеции медиаобразование также активно интегрируется в учебные курсы. Медиапедагоги опираются, прежде всего, на теорию коммуникации. В вузах студенты ориентированы на получение знаний в области «основ коммуникационной теории, включая межабонентскую, малых групп, организационную, и массовую коммуникацию. Они изучают множество теорий, связанных с этими темами, исследуют культурное воздействие новых коммуникационных технологий и современных масс-медиа на человека» [Lantz, Brage..., 2006, p. 4].

В Швеции еще с 1970-х началась интеграция в школьную программу материалов по радио/телепроизводству, стали появляться методические пособия для преподавателей, учебные и справочные материалы, статьи в периодических изданиях. Медиаобразованию были посвящены целые параграфы школьных учебников по шведскому языку и общественным наукам. К 1980 г. медиаобразование было включено в национальный учебный план Швеции. В 1980-х гг. здесь преобладала культурологическая теория медиаобразования, и именно в культурологическом контексте оформилось понятие «критического гражданства». Шведское медиаобразование 1990-х в большей степени концентрировалось на умениях производить медиаконтент и обращаться с инструментами аудиовизуального общения, обеспечивать основу для развития способности к критическому анализу средств массовой коммуникации учащимися [Frau Meigs, 2004, p. 21].

Именно Швецией была инициирована межнациональная консолидация исследований в области медиаобразования и информационной грамотности, приведшая к созданию Информационного центра Северных стран для медиа и исследований в области коммуникаций (NORDICOM), объединяющего результаты исследований пяти стран Северного региона – Дании, Финляндии, Исландии, Норвегии и Швеции (www.nordicom.gu.se). Штаб-квартира NORDICOM находится на территории Гетеборгского университета в Швеции. NORDICOM собирает и адаптирует знания, являясь посредником между различными группами пользователей одноименного интернет-ресурса. Международный центр обмена информацией о детях, молодежи и медиа – NORDICOM существует на основе глобальной сети. Информационный ресурс стремится объединить и сделать доступными идеи, касающиеся отношений молодых людей со средствами массовой информации и проблем медиаграмотности молодежи.

В норвежском образовании медиаобразование имеет давнюю традицию, восходя к середине 1970-х. До конца 1990-х гг., общественный дискурс по проблемам медиаобразования в Норвегии касался вопросов развития критического мышления у студентов и школьников и их отношения к сообщениям средств массовой коммуникации. Тем не менее в течение последних лет в медиаобразовании произошел сдвиг в сторону создания медийного контента и цифрового производства [Erstad, 2005].

Новый интерес к медиаобразованию возник в Норвегии в связи с реформой учебной программы в конце 1990-х. Этот интерес был обусловлен растущей обеспокоенностью одного из ведущих социальных заказчиков – индустрии дизайна и IT-технологий. Озабоченность вызывала реализация программы «Медиа и коммуникация» на гимназической ступени. Общественная дискуссия велась не только о конвергенции старых и новых форм средств массовой информации, но и о решительном утверждении необходимости развития медиакомпетентности, так как в этом нуждался рынок труда, особенно производственное и дизайнерское направление [Erstad and Gilje, 2008, p. 222].

В Норвегии медиаобразование традиционно опиралось на изучение периодической печати, классических фильмов и т.п. Но с появлением новых медиа (конец 1980-х) основное внимание стало уделяться мультимедийным, компьютерным и информационным технологиям, роли СМК в обществе. В результате это привело к активному массовому освоению различных графических редакторов, программ для создания анимации, видеомонтажа и фотомонтажа. Компьютер стал использоваться как источник информации, средство передачи и координатор, активизирующий использование других средств массовой коммуникации в классе [Dahl, 1992, p. 48–52].

Школьное медиаобразование в Дании уходит корнями в 1920-е гг., когда отдельные педагоги стремились познакомить учащихся с кино и прессой. В 1961 г. в официальном справочнике по образованию целая глава была посвящена кинообразованию, основной задачей которого было изучение кино и телевидения как искусства, а не как средства массовой коммуникации. Курс предлагался в качестве факультатива для старших школьников или как компонент новой предметной специализации. Несмотря на то, что в Дании Закон о школьном образовании 1994 г. делает ссылки на медиаобразование, этот предмет до сих пор не имеет официального статуса, хотя элементы интегрированного медиаобразования присутствуют практически во всех обязательных дисциплинах [Печинкина, 2008, с. 139-144].

В 1980-1990-х гг. главные противоречия в медиаобразовании в Дании связаны с его организацией, целями и дидактическими акцентами. С точки зрения организации, ключевым стал вопрос, следует ли вводить медиаобразование в качестве отдельного предмета школьного образования, или надо интегрировать его в другие дисциплины, такие как образование на родном языке, обществоведение и изобразительное искусство? Например, в 1996 г. документ, опубликованный национальной комиссией по СМИ, утверждал, что средства массовой информации работают в качестве ключевых ресурсов для гражданской коммуникации и взаимодействия, указывая, что медиаобразование должно быть независимым, обязательным предметом полного образования. Данное предложение тогдашний министр образования отверг [Media and Information Literacy Policies in Denmark, 2013, p. 6].

Одна из основных задач медиакритики – качественное изменение медийного содержания. Критериями такого изменения можно считать уровень зависимости СМК от властных и коммерческих структур, правдивость передаваемой в медиа источниках информации, ее точность и актуальность, а также наличие эффективной обратной связи СМИ с потребителем медиа.

Медиаобразование, в свою очередь, стремится воспитать такого потребителя медиатекстов, который бы смог реализовать поставленные перед медиакритикой цели. И главным показателем способности массовой медийной аудитории к критическому взгляду на медиасообщения становится *медиаграмотность (медиакомпетентность)*.

Таким образом, можно констатировать сходство целей медиакритики и медиаобразования. Необходимо отметить, что инициатива подобной интеграции медиакритики и медиаобразования, безусловно, принадлежит последнему, так как именно медиаобразование в педагогических целях заимствует у медиакритики специфическую теоретическую базу для критического анализа медиатекстов.

Шведский исследователь Г. Свенссон выделяет шесть функций медиакритики:

- *Медиапрактика и редакция.* Критика может помочь изменить ежедневную практику и процедуры в средствах массовой информации и среди журналистов.

- *Содержание и выражение.* Критика может помочь при изменении медийного контента или в изменении способа его выражения.

- *Медиа, общественность и средства массовой грамотности.* Критика может способствовать улучшению критической компетенции. Это также означает, что аудитория средств массовой информации имеет возможность углублять свои навыки в области медиакритики.

- *Политика СМИ и медиаструктуры.* Критика может помочь изменить развитие медиа и управление СМК. Медиакритика также отражает политические и экономические процессы, происходящие в обществе.

- *Общество.* Медиакритика влияет и на процессы, происходящие за пределами журналистики и средств массовой информации, и вносит свой вклад в новые способы понимания или ориентации в обществе.

- *Культура.* Медиакритика может быть важным компонентом общественной культуры и одним из способов выражения этой культуры [Svensson, 2015, p. 270].

В странах Северной Европы большое внимание уделяется изучению влияния средств массовой коммуникации на детей. Одним из способов контроля над этим влиянием становится повышение уровня медиаграмотности (медиакомпетентности) детей и подростков. Общеобразовательные структуры активно сотрудничают с медиаобразовательными организациями. Основная цель сотрудничества – воспитание детей как будущих сознательных

потребителей СМК. Инициативы, реализуемые в процессе этой кооперации, приобретают программный характер и воплощаются на международном уровне. Так уже не первый год успешно действует проект «Газета в образовании» (Newspapers in Education) в рамках международного сотрудничества Северных стран, ставший новой медиаобразовательной формой интеграции провинциальных газет и школ.

Грамотные потребители могут оценить и выбрать медиатекст. При этом задачу повышения медиаграмотности может взять на себя сама медиаиндустрия, так как для медийной сферы важно не только количество потребителей, но и качество потребления информации.

Высокий уровень медиаграмотности детей и подростков повышает перспективы их будущего трудоустройства в творческой сфере, решается вопрос дефицита квалифицированных кадров. К примеру, Федерация финской медиаиндустрии (Finnmedia) выбрала подготовку медиаграмотного поколения в качестве стратегической и социальной цели. Представители Finnmedia считают, что важно воспитать медиаграмотного человека, чтобы тот мог иметь возможность использовать и потреблять медийные услуги должным образом.

Проведенные исследования об использовании средств массовой коммуникации детьми и подростками дают обширный материал для педагогов. В целях содействия повышению уровня медиаграмотности населения представительные органы медиаиндустрии активно работают вместе с национальными медиаобразовательными организациями и органами власти. Содействие развитию медиаграмотности получает широкое распространение и воплощается в форме масштабных проектов.

Так финская ассоциация прессы организует проект «Газеты в образовании» (Newspapers in Education) с широким региональным охватом, и этот пример медиаобразования в Финляндии существует в течение уже длительного периода времени. Такие мероприятия – привычная форма медиаобразовательного сотрудничества между провинциальными газетами и школами.

Компании, которые предоставляют интернет-услуги, также участвуют в деятельности по развитию медиаграмотности молодежи. Они используют для этого различные способы: помощь образовательным учреждениям в производстве своих собственных средств массовой информации; предоставление технической онлайн-платформы для целей медиаобразования; оснащение учебными материалами школ и других образовательных учреждений. Игровая индустрия предлагает учебные материалы, в том числе и на основе игровой обучающей среды. Финская национальная телерадиовещательная компания (Yle), в свою очередь, последовательно проводит в жизнь инициативы, способствующие повышению медиаграмотности аудитории, размещая учебные материалы на своем официальном сайте [Good Media Literacy, 2013, p. 13–14].

На стыке медиакритики и медиаобразования развивается и проект «Медиа Булочка» (Media Muffin), запущенный в Финляндии в начале 2006 г. Проект осуществляется тремя некоммерческими организациями, которые получают часть своего ежегодного финансирования со стороны Министерства образования и культуры. В дополнение к этим участникам, проект был поддержан официальными образовательными и медиаобразовательными организациями.

Цель проекта Media Muffin – повышение медиакомпетентности детей восьми лет и моложе, поддержка педагогов и родителей в направлении развития медиаграмотности. В рамках проекта собраны медиаобразовательные материалы. Первый пакет материалов был направлен всем финским детским садам, начальным школам и лицам, ответственным за детей до и после школьных занятий. В 2007 г. содержание программы было дополнено интернет-ресурсами для поддержки домашнего медиаобразования, для создателей и производителей средств массовой информации. В рамках проекта Media Muffin организуются национальные тренинги, где преподаватели и другие педагоги знакомятся с основными понятиями и методами работы медиаобразования и получают руководства по основам безопасного использования средств массовой информации [The Media Muffin].

В современном обществе информация поступает из различных источников и различных медиа. Для того чтобы просеивать и оценивать медиасообщения необходимо обладать знаниями о СМК. Использование информационных технологий в качестве учебного пособия при изучении различных социальных проблем привносит критический взгляд на освещаемые в СМИ события. При обработке и анализе социальных проблем выделяются различные отправные точки, перспективы и идеологии, предоставляющие различные способы рассмотрения общественного и социального развития [Skolverket, 2000, p. 97]. Данные тезисы подтверждают назревшую необходимость интеграции медиакритики и медиаобразования, часто развивающихся параллельными курсами.

Существует целый ряд задач, которые могут быть решены в результате синтеза медиаобразования и медиакритики.

Первая задача охватывает область практического анализа медиатекстов и включает привнесение в медиаобразовательный процесс методических технологий критического анализа медийных сообщений, которые десятилетиями оттачивались в рамках медиакритики. До сих пор ни в одной стране мира не налажено «официальное сотрудничество» медиакритики и медиаобразования, хотя необходимость такого шага видна невооруженным глазом.

Основное препятствие на пути интеграции – различная социальная суть данных сфер общественной жизни: если медиаобразование – межпредмет-

ная область педагогики, то медиакритика – вотчина современной журналистики, направленная на коррекцию информационной действительности.

Но, тем не менее, именно в странах Северной Европы сложились взаимовыгодные отношения официального медиаобразования и коммерческих структур (в том числе представляющих традиционные СМИ), имеющие самые благоприятные перспективы для дальнейшей консолидации в целях улучшения качества продуктов медиакультуры и повышения уровня медиаграмотности аудитории.

Отсюда и *вторая задача* – повышение качественного уровня медийного контента за счет эффективной обратной связи с аудиторией. Логика данных размышлений достаточно проста: чем большими знаниями и навыками в области медиакритики будет обладать потребитель медиатекстов, тем более эффективно будет осуществляться обратная связь с создающими этот медийный контент СМИ. Но для доступного усвоения такого рода знаний и навыков потребителям требуется определенная педагогическая платформа, которую как раз в состоянии обеспечить медиаобразование.

Можно выделить и *третью задачу* интеграции медиакритики и медиаобразования – обучение аудитории способам анализа и выявления манипулятивных воздействий медиа и ориентации в информационном потоке современного общества. Это одна из ведущих целей медиаобразования, и именно концепция развития критического мышления максимально приближена по целевому содержанию к медиакритике.

В целом мы можем констатировать, что медиакритике в странах Северной Европы присущи следующие функции:

– информационно-коммуникативная, которая в первую очередь базируется на коммуникативных теориях. Их влияние достаточно сильно в европейских странах, что отразилось и в педагогическом, медийном пространствах [Kupiainen, Sintonen..., 2008, p. 13];

– познавательная, которая нашла отражение в медиаобразовательной деятельности Х. Миттунена. Она была ориентирована на анализ и постижение духовных смыслов, заложенных в медиатексте, эстетических и нравственных категорий. Усиление этой функции произошло в 1980-х гг., когда теория Л. Мастермана стала популярной среди педагогов Европы;

– регулятивная, находящая отражение в медиакритике стран Северной Европы [Kaare, Lundby, 2006].

Опыт стран Северной Европы показывает, что медиакритика имеет широкое распространение не только среди ученых, медиапедагогов, но и среди представителей медиасферы: к ней проявляют интерес ассоциации прессы, школьных учителей, медиапроизводящие организации, комиссии по защите прав ребенка, центры медиа, культуры и др. [Kupiainen, Sintonen..., 2008, p.20].

В странах Северной Европы периодическая печать занимает одно из важных мест в развитии массовой медиакритики. Ученые отмечают, что

«газеты активно участвуют в медиаобразовании. В нескольких периодических изданиях созданы рубрики «школьная связь», в рамках которых журналисты посещают учебные учреждения, реализующие медиаобразование, описывают их опыт, сотрудничают с ними» [Kupiainen, Sintonen..., 2008, p.17]. Так, в газете *Päässä Pojanpoika Sanoma* существует отдел новостей, где ученики могут публиковать свои материалы, участвовать в создании и выпуске газеты; газета *Aamulehti* разработала интерактивную игру медиаобразовательного содержания. В периодической печати публикуются различные медиаобразовательные платформы, разработанные школами и пр.

Академическая медиакритика также довольно распространена. Об этом говорят многочисленные исследования в этой области, стремление ученых интегрировать знания по коммуникативистике, педагогике, психологии и пр. Безусловно, интенсивное развитие медиаобразования в середине прошлого века, практический опыт, накопленный медиапедагогами Финляндии, Дании, Швеции, был осмыслен учеными, проанализирован, в том числе с позиций медиакритики. Здесь необходимо учитывать факт синтеза медиакритики и медиаобразования, что находит отражение как в практической деятельности медиапедагогов, так и в ее теоретическом осмыслении.

Изучение трудов медиакритиков и медиапедагогов стран Северной Европы позволяет говорить о том, что медиакритика получает большее распространение в рамках аналитического, регулятивно-корпоративного и информационного подходов.

Аналитический подход в медиакритике направлен на изучение медиатекстов (печатных, радиальных, кинематографических, телевизионных, интернетных и пр.), в основе которого лежит творческий анализ, когда определяется «степень социального реализма средств массовой информации как степень соответствия отображаемых ими явлений и процессов жизни общества реальным общественным феноменам» [Баканов, 2006, с.8]. Результаты изучения медиатекстов на основе аналитического подхода нашли отражение в медиакритических публикациях ученых Северной Европы. Их главным выводом стало следующее утверждение: «многочисленные современные исследователи масс-медиа и эксперты в области медиаобразования уверенно доказали, что «идеал образа жизни и моды, представленный в масс-медиа, начал формировать повседневную жизнь аудитории» [Kotilainen, Kivikuru, 1999, p. 24].

Таким образом, благодаря опоре медиакритиков на аналитический подход, было выяснено, что большинство медиатекстов не отражают реальность во всех ее проявлениях, в том числе и социальную, а берут на себя задачу по ее формированию, часто «подмене» действительности искусственно «навязываемыми» идеалами – нравственными, эстетическими, материальными, духовными и т.д.

Информационный подход в медиакритике предполагает, что анализ медиатекста (кинематографического, телевизионного и пр.) происходит только с событийной, фактологической, точки зрения. Безусловно, одними из основополагающих в этом подходе стали труды Л. Мастермана, которые получили широкое распространение в Европе. Он предлагал анализировать медиатексты с позиции поиска скрытых смыслов, фактов, которые находят/не находят отражение в информационном послании, исключая при этом творческие аспекты. Его сторонниками среди медиапедагогов и медиакритиков в Северной Европе стали С. Минккинен, М. Варис, Д. Тэйлор, А. Лэнтц, К. Брэйдж и др.

Медиакритика в странах Северной Европы развивается в рамках основных четырех концептуальных теорий, отличающихся отношениями и акцентами: 1) технологическая теория, 2) защитная теория, 3) культурологическая теория и 4) теория развития критического мышления [Kotilainen, Suoranta, 2005, p. 74].

Технологическая теория характеризуется стремлением соотнести знания и человеческие интересы, потребности с технологиями педагогического исследования в области медиаобразования. Сторонники защитной теории стоят на позициях предохранения детей от негативного влияния масс-медиа, где один из важнейших критериев – насилие в медиатекстах. Представители культурологической теории в своих исследованиях близки к журналистике с точки зрения исследования культуры настолько широко, насколько это возможно. Сторонники теории развития критического мышления опираются на принципы критической педагогики, зоной научного поиска для них становятся такие проблемы, как: характеристика медиакультуры, выявление стратегий сопротивления манипулированию сознанием и определение роли масс-медиа в этом процессе. Главная цель теории – разоблачение и освобождение сознания аудитории при восприятии медиатекстов от влияния масс-медиа.

Нужно отметить, что синтез медиакритики и медиаобразования поддерживается на государственном уровне в странах Северной Европы. Например, Федерация финской медиаиндустрии приняла в 2008 г. исторический документ, где указывается, что медиаобразование и критическая медиаграмотность находятся в привилегированном положении. Данный факт аргументируется тем, что медиаобразование и медиакритика позволят повысить уровень медиаграмотности людей, которая необходима во всех сферах жизни общества.

Медиапедагоги в школах Северной Европы ценят возможность использования текстов медиакритиков в преподавании учебных дисциплин, интегрирующих медиаобразование: «тексты медиакритиков могут быть использованы в области преподавания родного языка и литературы, поскольку способствуют поддержке большинства центральных целей предмета – ос-

воение языковых и культурных знаний. В качестве учебного материала использование медиатекстов имеет преимущество при различных формах дистанционного образования» [Varis, Pihlajamäki..., 2008, p. 16]. При этом ученые подчеркивают (в рамках теории развития критической теории), что «нет необходимости изучать все аспекты масс-медиа во всех средних школах» [Varis, Pihlajamäki..., 2008, p. 24].

Сегодня в странах Северной Европы есть понимание необходимости синтеза медиакритики и медиаобразования в образовательной системе: «при объединении медиакритики и медиаобразования и внедрении в практическую деятельность школьников можно начать с предметов и дисциплин, которые уже объединены по критическому принципу. Когда учащиеся научатся критически анализировать медиатексты, можно предложить им формы обучения, которые будут закреплять данные умения. Медиакomпетенции, полученные в процессе медиаобразования (с опорой на тексты медиакритиков), например, в процессе изучения и анализа прессы, скорее всего, будут работать по отношению к другим медиаканалам (телевидение, кинематограф и пр.)» [Varis, Pihlajamäki..., 2008, p. 17].

Финские медиапедагоги [Finnish Media, 2011] предлагают введение дисциплины «Медиакomпетентность и коммуникация». Предмет направлен на интеграцию в традиционные школьные курсы. Его цель определена авторами следующим образом: «развитие коммуникационных способностей личности через взаимодействие с медиатекстами, что будет способствовать пониманию значения масс-медиа в обществе и собственной жизни» [Finnish Media, 2011, p. 16]. Интеграция предложенной дисциплины в учебные курсы средних школ, по мнению авторов, научит учеников анализу медиатекстов; ответственному отношению к медийной информации; критическому отношению к содержанию медиатекстов; анализу этических и эстетических ценностей, заложенных в медиатекстах и т.д.

На этом фоне становится актуальной подготовка компетентных кадров будущих учителей. Так, в документе, принятом Федерацией финской медиаиндустрии, уделяется особая роль высококачественной подготовке учителей, поскольку их будущая профессиональная деятельность направлена на развитие критической медиаграмотности учащихся в школах. Такая заинтересованность на государственном уровне проблемами медиакритики и медиаобразования способствует их активному развитию, формированию новых форм, методов, технологий для интеграции.

Шведские медиапедагоги также отмечают интерес к медиаобразованию и медиакритике в системе высшего образования страны. Например, А. Лэнтц и К. Брэйдж считают, что основные задачи интеграции медиаобразования в учебные дисциплины заключаются в развитии у студентов умений «ясно мыслить, формулировать вопросы в рамках собственного исследова-

ния или анализа медиатекста. Студенты должны получить знания о том, как оценить противоречивую информацию, основываясь на различных контекстах – историческом, теоретическом, эмпирическом и т.д.» [Lantz, Brage..., 2006, p. 4].

В Финляндии по инициативе Министерства просвещения в 2006 г. был создан проект специальности «Медиаобразовательная деятельность с детьми школьного возраста». Авторы предполагают, что их решение должно осуществляться всеми преподавателями, в рамках различных учебных дисциплин и стать частью общей культуры. Обучение студентов в рамках этой специальности планируют, что на основе синтеза медиакритики и медиаобразования будут достигнуты такие задачи [Finnish Media..., 2011]:

- умение интерпретации и анализа медиасообщений. Студент должен развивать автономию личности, чтобы критически относиться к потоку информации по каналам масс-медиа, уметь выбирать, декодировать тексты, понимать их социальное и культурное значение, аудиторию, на которую они рассчитаны;

- эстетическо-нравственное, этическое воспитание, для того, чтобы нести ответственность за содержание собственных медиатекстов с позиции данных аспектов, опоры на них при использовании медиаинформации и своем поведении;

- развитие коммуникативных навыков;

- умение аудитории самостоятельно создавать и распространять медиатексты, выражая в них компетентно свою позицию;

- знания и умения по использованию медиаинформации для понимания проблемы общества и окружающей среды;

- понимание того, как масс-медиа воздействуют на восприятие человеком информации в контексте экономических, социальных, политических и др. факторов;

- знания о медиаиндустрии и авторских правах.

В странах Северной Европы синтез медиакритики и медиаобразования становится основой для достижения задачи подготовки аудитории к жизни в демократическом обществе. Датские ученые выстраивают свою деятельность согласно концепции С. Рэнсона [Ranson, 1994]. Они отмечают, что проблема современности заключается в создании морального и политического заказа, который выражается в активной гражданской позиции, осуществлении контроля общества за властью.

В университетском образовании учитываются качественные изменения в медиаиндустрии и информационно-коммуникационных технологиях, которые находят отражение в жизни людей. И образование в демократическом обществе реагирует на данные изменения. Так, студенты Швеции изучают

большое количество текстов медиакритиков в рамках учебного курса «Гражданская коммуникация в демократическом обществе». А. Лэнтс и К. Брэдж [Lantz, Brage, 2006] приводят изучаемые студентами разделы и темы курса: «Роль коммуникации в гражданском функционировании демократического общества», «Понятия «демократии» и «масс-медиа»: их взаимодействие», «Масс-медиа и политика: влияние на проблемы развития социальных коммуникаций».

Итак, синтез медиакритики и медиаобразования, интегрированного в учебные школьные дисциплины стран Северной Европы, позволяет решить следующие задачи: развить аналитическое мышление, автономию личности по отношению к медиа; развить коммуникативные умения аудитории, создавать и распространять собственные медиатексты; получить знания по истории медиа, медиакультуры; получить знания по теории медиа и медиакультуры. *Единство целей медиакритики и медиаобразования* формирует благоприятные условия для междисциплинарного сотрудничества. Просветительская функция медиакритики как нельзя лучше сочетается с педагогической основой медиаобразования. А если цели так похожи, то почему бы не объединить и методическую составляющую? Тем более, объективная *необходимость интеграции этих сфер общественной жизни* – определяющая предпосылка для совместного синтеза медиакритики и медиаобразования. Уже сейчас на примере различных североевропейских программ (Media Muffin, Newspapers in Education) можно наблюдать первые успешные шаги на пути к полноценному сотрудничеству медиакритики и медиаобразования в странах Северной Европы.

Таким образом, на основе анализа ключевых предпосылок для интеграции медиакритики и медиаобразования в странах Северной Европы можно охарактеризовать перспективу синтеза медиакритики и медиаобразованию как весьма благоприятную и отвечающую интересам обеих сфер просветительской деятельности.

1.11. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов в странах Восточной Европы

Е.В. Мурюкина, К.А. Чельшев

Страны Восточной Европы за последние двадцать с небольшим лет прошли сложный путь, который характеризовался как изменением политической, экономической систем, так и трансформацией медиа, включая содержательный компонент, идеологическую основу и пр. Безусловно, упомянутые кардинальные изменения в странах Восточной Европы (Чехии, Сло-

вакии, Румынии, Болгарии, Польши, Молдовы и др.) повлекли изменения медиакритики – ее функций, используемых подходов и пр.

Начало 1990-х гг. охарактеризовалось для стран Восточной Европы устойчивым продвижением к свободной прессе, телевидению, кинематографу и т.д., была отменена цензура, что позволило выявить широкий спектр мнений. В Словакии, например, действует Закон о масс-медиа, согласно которому «физические лица могут свободно критиковать правительство, не опасаясь репрессий и угрозы в адрес журналистов. Конституционные положения предусматривают ограничение свободы прессы только в случаях, ограничивающих свободу других людей, государственной безопасности, законности и правопорядка, здравоохранения и нравственности. Правительство должно обеспечивать достаточный доступ к документам и информации» [Slovakia]. Кроме того, законодательство Словакии включает Хартию о правах человека и основных свобод, сформулированную на основе Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод.

В румынской Конституции, принятой в 1991 г., отражено Право на свободу выражения в двух направлениях: «свобода слова» (ст. 30); «право на информацию» (ст. 31). Осуществление этого права гарантируется следующими положениями: «неприкосновенностью свободы выражения мнения или убеждения и свободой любого изъяснения своих мыслей – на словах, в письменном виде, в фотографии, звуках и пр.; запретом любой цензуры» [Romania-media-law-and-practice]. Но эта статья в Конституции Румынии имеет ряд ограничений: закон может наложить на масс-медиа обязанность обнародовать их источник финансирования; свобода выражения мнений не должна ущемлять достоинства, чести, неприкосновенности человека, и права на собственное изображение; исключается в масс-медиа любое оскорбление страны и нации, подстрекательство к войне, агрессии, национальной, расовой, классовой или религиозной ненависти, дискриминации, территориальному сепаратизму или общественному насилию, а также поведение, противоречащее нравственным законам общества. В случае нарушения данных пунктов гражданская ответственность за медиаинформацию возлагается на издателя или продюсера, автора, владельца типографии, радио/телестанции, канала.

Таким образом, в Восточной Европе создана эффективная нормативно-правовая база, в рамках которой развивается медийное пространство [Breska, 2002].

Другая важная тема – медийная собственность, поскольку это напрямую затрагивает вопросы информационной безопасности страны. Во всех странах Восточной Европы часть информационной политики государства направлена на ограничение доли владения медийными каналами иностранного капитала. Соответствующие законы были приняты еще в начале 1990-х гг. В Словакии, например, не допускается превышение доли 20 % иностранно-

го капитала во владении тем или иным медийным агентством (печатное издание, телевизионный канал, радиостанция и пр.). Отметим, что закон Словакии об общественной информации СМИ и СМК регулирует права и обязанности редакций масс-медиа, отношение к государственной власти, органам местного самоуправления, общественным учреждениям.

Мы выделили несколько факторов, стимулировавших интенсивное развитие медиакритики в странах Восточной Европы, включая понимание аудиторией того, что «качество информации, передаваемой по каналам масс-медиа, зависит от вмешательства потребителей. Нормативно-правовая база, которой руководствуются масс-медиа, предполагает отзывы аудитории о нарушениях закона СМИ и СМК в сертификационный орган» [Romania-media-law-and-practice]. Такая опора на законы, в рамках которых устанавливаются правовые отношения между агентствами и потребителями медиатекстов, характерна для Болгарии, Румынии, Чехии и Словакии.

Еще одним фактором, оказавшим влияние на развитие медиакритики в странах Восточной Европы, стала возможность при помощи медиакритических текстов снизить политическое и экономическое влияние на масс-медиа. Так, по итогам мониторинга, агентство FreeEx [Romania-media-law-and-practice] в отчете за 2007 г. пришло к выводу, что в Румынии масс-медиа (пресса, телевидение и пр.) до сих пор подвергаются политическому и экономическому давлению. Такая практика базируется на следующих методах: отсрочка принятия некоторых законопроектов, направленных на формирование независимости службы общественного вещания; аннулирование договоров, рекламных контрактов и пр.

Следующий фактор – интенсивное развитие медиатехнологий, что способствовало развитию интерактивности аудитории. Слушатели и зрители медиатекстов перестали быть только потребителями, они получили возможность высказывать свое мнение, формировать содержание той или иной медиаинформации на сайтах (электронных аналогах аудиовизуальных или печатных СМИ, масс-медиа, существующих исключительно в Интернете и др.), форумах и т.д. Таким образом, возникли предпосылки к развитию массовой медиакритики. Активность аудитории стала определенной реакцией на увеличивающийся информационный поток.

Таким образом, параллельно с совершенствованием масс-медиа развивалась, трансформируясь, и медиакритика. Общество нуждалось в контроле за получаемой информацией, который может осуществляться самим социумом, журналистами, государственными органами.

Академическая медиакритика в Восточной Европе ориентируется как на ученых, так и на медиасообщество, имеет своей целью познание наиболее сложных и масштабных явлений в медийной сфере. Примером этого вида медиакритики можно считать труды Л. Руснак (Молдова), посвященные изучению феномена телевизионного насилия. По итогам своих научных ис-

следований, медиакритик написала и защитила докторскую диссертацию [Rusnac, 2010]. В поле ее изучения попали следующие вопросы: типологизация телевизионного насилия; анализ насилия в спортивных передачах; анализ насилия в развлекательных программах, передачах и фильмах; анализ насилия в документальных фильмах и передачах; изучение механизмов медийной политики, направленной на предотвращение насилия на экране; применение практики личной ответственности журналистов в освещении насилия; восприятие критических телевизионных сообщений как инструмента продвижения политики предотвращения насилия.

Хотя сцены насилия встречаются во многих телевизионных передачах, Л. Руснак отмечает, что в основу отношений между зрителями и телевидением «закладывается спрос зрителей, который должен находить отражение в предложенной создателями программе. Таким образом, масс-медиа поддаются под влияние таких явлений стереотипизация и стандартизация, в условиях, когда в телевизионные передачи создаются по единственному принципу – угодить вкусу большинства зрителей. Опыт других государств может помочь установить критерии того, что понимается под насилием. Первым шагом может быть проведение мониторинга содержания телевизионного насилия, результаты которых должны быть доведены до сведения общественности, освещены его пагубные последствия» [Руснак, 2010].

Задачу медиакритики Л. Руснак видит в просвещении граждан различного возраста о масс-медиа, помощи в адаптации к новым вызовам информационной среды, получении навыков восприятия причинно-следственных связей трансляции насилия на телевизионном экране и в жизни людей и т.д.

Корпоративная медиакритика нашла отражение в деятельности профессиональных союзов, советов и пр. Так, уже в 2002 г. в Словакии был организован независимый совет прессы. Он в своей основе опирался на три организации масс-медиа: Синдикат словацких журналистов (SSN), Ассоциацию словацких журналистов (ZSN) и Ассоциацию словацких издателей. Совет прессы не только контролирует медийную информацию в соответствии с принятыми в стране законодательными актами, но в его обязанности входит получение, рассмотрение и принятие решений по жалобам представителей аудитории на имеющиеся нарушения в информации, передаваемой по каналам масс-медиа. Совет состоит из девяти членов (журналистов и редакторов, издателей), назначаемых основными организациями. А вот в Румынии, напротив, по данным сайта «Румыния: медиа право и практика» [Romania-media-law-and-practice] в Клубе прессы отсутствуют функции контроля.

Корпоративная медиакритика представлена и в аудиовизуальных масс-медиа (телевидении). В общем виде можно утверждать, что словацкая модель телевизионной корпоративной медиакритики базируется на опыте и законодательной базе Чехии. «Закон был создан, чтобы обосновать юридическое существование формирующейся двойной системы государственного и

частного радио и телевидения. Закон о вещании определяет условия допустимого вещания, стандарты рекламы и спонсорства, санкции за несоблюдение законодательства. В законе прописываются редакционная независимость и свобода выражения мнений, их беспристрастность и объективность. Запрещено производство и трансляция медиаинформации, которая может подстрекать к насилию или этнической ненависти, спровоцировать войну или поощрять безнравственность или непристойность» [International Journalists, 2000].

Корпоративная медиакритика осуществляет свою деятельность в двух основных направлениях: как совершенствование работы масс-медиа, для достижения наибольшей степени соответствия объективным социальным интересам аудитории; как постоянный пересмотр и модернизация принципов и норм профессиональных качеств представителей медиаиндустрии (журналистов, редакторов, продюсеров, режиссеров, актеров и т.д.). Согласно пониманию А.П. Короченского «эти цели осуществимы через исследование и критику механизмов и условий социального функционирования СМИ, через критическое самопознание профессиональных сообществ медийных работников» [Короченский, 2002, с. 40].

Массовая медиакритика получила распространение во всех странах Восточной Европы. Например, в Румынии аудитория обладает «знаниями о возможностях телезрителя или радиослушателя регулировать поступающую медийную информацию. Они знают, что имеют возможность сообщить о любых нарушениях аудиовизуального законодательства, соответственно они могут внести значительный вклад в развитие ответственности масс-медиа. Проведенное исследование, организованное медиакритиками [Romania-media-law-and-practice], выявило, что когда респондентов из числа румынского населения спросили, какой институт или учреждение занимается выявлением и наложением санкций за нарушение медийного законодательства, то большинство респондентов (85 %) ответили, что это Национальный совет по телевидению и радио (N.A.C) и только 8 % затруднились ответить. Практически идентичные показатели относительно такого медийного канала, как радиостанции: 72 % респондентов сказали, что аудитория регламентирует деятельность радиоканалов в отношении содержания медиаинформации и возможных нарушений законодательства.

Мы считаем, что интернет-сайты по медиакритике позволили синтезироваться выделенным А.П. Короченским ее специфическим видам. Поскольку доступ на сайт дает возможность оставить свой комментарий, дискутировать людям вне зависимости от того, производят они или потребляют медиаинформацию, «стирает границы» между видами. Примером такого сайта медиакритики в Восточной Европе стал портал Journalism.net [http://www.peoplesearchpro.com/journalism/media/criticism.htm]. На нем представлены медиатексты не только известных медиакритиков Болгарии, Ру-

мынии, Чехии и Словакии, Молдовы, но и других стран – Канады (Дж. Шера), США (Н. Хомского, М. Слоуна) и др.

Примечательно, что в рамках этого сайта реализуются различные функции медиакритики: просветительская, информационно-коммуникативная, регулятивно-корпоративная и рекламно-коммерческая:

- в рамках просветительской (образовательной функции) открыты разные школы журналистики, предоставляются знания по анализу медиаинформации (например, исследования Н. Хомского);

- информационно-корпоративная функция представлена разделом «Содружество Голоса», где происходит общение посетителей сайта, во многих разделах можно найти медиатексты, освещающие экономическую, политическую, культурную жизнь разных стран (государства ранжированы: медиакритика в ведущих странах, в мире, в странах третьего мира). Например, дается критическая оценка официальной картины экономического развития той или иной страны;

- регулятивно-корпоративная функция представлена следующими разделами сайта: «Европейский центр журналистики», «Этика СМИ» и т.д.;

- рекламно-коммерческая функция реализуется через рекламу университетов, журналистских курсов, объявлений о вакансиях журналистов и пр.

Медиакритика в странах Восточной Европы развивается в рамках следующих подходов:

- *регулятивно-корпоративного*. В среде профессиональных журналистов было проведено исследование [2007, Romania-media-law-and-practice], направленное на выявление профессиональной позиции представителей масс-медиа, по отношению к этическим нормам работы. Его результаты показали следующее: 51% респондентов, создающих и публикующих информацию, заявили, что журналист, нанесший оскорбления кому-либо в медиатексте, должен быть оштрафован; 28 % считают, что штрафные санкции должны быть применены к учреждению; 5 % опрошенных выступили за жесткие меры наказания в виде тюрьмы. Такое строгое пресечение нарушений этических норм связано с тем, что «значительная доля респондентов (70 %) имела, по крайней мере однажды, подозрение, что определенный информационный материал был представлен с намерением манипулировать общественным сознанием» [Romania-media-law-and-practice];

- *аналитического*. Под аналитическим подходом понимается [Баканов, 2006] анализ практики медиатекстов (телевизионных, печатных, интернетных и пр.) с акцентом на его творческую составляющую: разбор и попытку осмысления процессов, информации. Примером использования аналитического подхода могут служить медиакритические статьи чешской национальной газеты *Lidové noviny*, которые нацелены на высокообразованных читателей с интеллектуальными комментариями и анализом информации разной

тематики, жанров. «Критический журналист должен быть аналитиком» [Independent Media Center];

– информационного подхода. Под информационным подходом Р.П. Баканов понимает в подаче материалов «позицию редакции (отдельного журналиста), освещающих деятельность СМИ и СМК только с событийной, фактологической точки зрения. При этом акцент сделан не на элементы анализа, а на описание процессов, хронику развития определенной ситуации» [Баканов, 2006, с. 7]. В качестве примера можно обратиться к основанной в 1992 г. в Чешской Республике англоязычной газете *Prague Post*, журналисты которой опираются на западный стиль журналистики, «раздражающей чешских правительственных чиновников, а также коренных чешских журналистов и газеты» [English-Language Publication]. В основе своих медиакритических статей относительно местных чешских печатных изданий журналисты газеты *Prague Post* указывают на то, что читателям часто представляются не просто новости, а интерпретация и собственное мнение о них журналиста, что позволяет последним, манипулируя сознанием читателей, формировать выгодную для кого-либо точку зрения на проблему. На основе информационного подхода представители газеты *Prague Post* сделали вывод, что часто в прессе представлена информация, где широкой чешской общественности трудно различить новости и ангажированность, т.е. присутствует латентная реклама и управление сознанием аудитории.

Важным вопросом для медиакритики в странах Восточной Европы была и остается проблема политического давления на прессу, телевидение, интернет. Сегодня в период нестабильности в мировой политике медиакритика играет одну из важных ролей в формировании общественного мнения, часто отличающегося от официальной позиции властей. Но такое положение дел было актуально и в конце XX в., когда «перекраивалась» географическая и политическая карта мира. Альтернативный взгляд на происходящие события был представлен в статьях медиакритиков. «В марте 2000 г. вице-премьер Словакии обвинил редактора экстремистского еженедельника в диффамации (то есть распространении порочащих сведений – *примечание автора*). Главный редактор, который в своей статье критиковал разрешение правительства на использование словацкого воздушного пространства для косовских бомбардировок, был признан виновным и получил четыре месяца условно» [Media Wars, 2000].

Интересный опыт сложился в Словакии: в этой стране получило распространение «медиаобразование дошкольников, школьников в медиаэфире (телевидение, кинематограф). Словакии удалось не только сохранить детский кинематограф и телевидение, но и активно развивать его в соответствии с современными потребностями» [Мурюкина, 2013, с.111]. Выделенное направление существует в двух основных видах:

– показ детских передач и кинопроизведений на центральных телевизионных каналах страны: современная Словакия продолжает интенсивное развитие телевидения для детей и юношества, создавая фильмы при активной поддержке государства. Они транслируются на центральных каналах в удобное для детей время;

– создание телевизионных передач, серий мультфильмов, кинофильмов и их трансляция, которые направлены на развитие медиаграмотности, медиакомпетентности несовершеннолетней аудитории.

Как мы видим, в Словакии второй вид развивается в рамках синтеза медиакритики и медиаобразования. К медиапедагогам, которые активно синтезируют медиакритические тексты и медиаобразование в своей деятельности, мы можем отнести: М. Глашнерову, создающую с коллегами детские телевизионные программы на Словацком телевидении (Словакия); Я. Барана и М. Дробны, создающих серию мультфильмов, герои которых учат детей медиаграмотности (Словакия); Р. Волака, реализующего детские телевизионные проекты на чешском телевидении (Чехия) и др.

Говоря о степени синтеза медиакритики и медиаобразования в Восточной Европе, мы будем опираться на концептуальные теории медиаобразования [Федоров, 2001].

Например, медиаобразовательная деятельность Л. Кочаковой базируется на единстве семиотической, эстетической теорий и теории критического мышления. Медиапедагог опирается в своей работе на развитие следующих умений: чтение информации с учетом заложенных в нее контекстов; развитие индивидуального, критического, аналитического мышления.

Для достижения поставленных целей Л. Колчакова организовала кино клуб для учеников школ. Помимо просмотра кинофильмов, предусмотрена организация дискуссионных бесед, подразумевающих участие и активность учеников, формирующих и поддерживающих интерес к теме дискуссии, формирование целостного мнения о кинопроизведении. Для этого ученикам рекомендуется найти и прочитать статьи кинокритиков о фильме, соотнести со своими суждениями и восприятием, аргументировать свою точку зрения в процессе дискуссии.

Анализируя медиаобразовательные модели, синтезирующие медиакритику, которые реализуются в восточноевропейских странах, нам хотелось бы обратить внимание на использование познавательных заданий и вопросов.

Так, для учащихся младших классов, вопросы элементарны и требуют кратких ответов. Познавательные вопросы (по итогам просмотра/прочтения медиатекста) сначала ставит сам педагог для всех учеников. Учащиеся размышляют, припоминают кадры, эпизоды, цитаты и дают ответ. Со временем содержание вопросов усложняется: для их решения необходим все больший объем знаний в области медиакритики и медиаобразования, установление все большего количества связей между ними.

При реализации таких медиаобразовательных занятий активно используются кинокритические статьи, медиакритические заметки (телевизионные, интернетные, печатные и пр.). Старшеклассникам познавательные вопросы и задания помогают дать самостоятельную оценку нравственных качеств героев печатных медиатекстов, кинофильмов. Подобные вопросы способствуют развитию у молодежи критического мышления, гуманистической жизненной позиции, оценки информации и явлений с позиций демократических свобод.

Синтез медиакритики и медиаобразования осуществляется и при организации клубов (на материале медиа) для учащихся разных возрастных групп. Такая медиаобразовательная модель опирается на практическую теорию медиаобразования. Например, медиапедагог из Димитровграда организовал школьный клуб «Молодой журналист» [<http://www.sbj-bg.eu/index.php?t=11822>]. Его участниками стали 112 старшеклассников. Деятельность клуба направлена на создание условий для успешной социализации школьников, укрепления их мотивации для участия в образовательном процессе. Проект рассчитан на 15 месяцев, опирается на изучение учащимися основ медиаобразования, знакомство с азами журналистики, в том числе в процессе анализа медиакритических статей, написания собственных и т.д.

Необходимо заметить, что медиапедагоги опираются на законодательную базу, действующую на территории Европейского Союза. Е. Стоянова считает, что для Болгарии, как и для других стран Европейского Союза, актуальны рекомендации ЮНЕСКО в области медиаобразования, среди которых она выделяет как наиболее важные следующие:

- «инициировать и поддерживать разработку и внедрение различных программ по медиаобразованию на различных уровнях – от дошкольного до высшего образования, включая медиаобразование взрослых людей с целью распространения знаний о медиакультуре, формирования критического сознания и повышения уровня медиакомпетенции. Содержательные компоненты данных программ должны включать анализ различных медиатекстов, их использование в качестве инструмента для творческого самовыражения личности;

- организовать курсы переподготовки учителей, углубить их знания в области средств массовой информации и использования соответствующих методов обучения;

- стимулировать исследования в области психологии, социологии, коммуникативистики, содействующих развитию медиаобразования;

- оказывать поддержку деятельности ЮНЕСКО в развитии международного сотрудничества в области медиаобразования» [Стоянова, 2002].

Учеными подчеркивается, что конечной целью медиаобразования должно быть обучение студентов пониманию медиа, знанию их сильных и

слабых сторон, проявлений предвзятости и основных приоритетов, их роли и влияния» [Медийного образование, 2008].

После 1989 г. в Польше были созданы условия для развития либеральной доктрины, признающей первенство личности и общества перед государством, которая определила взаимоотношения между политической и медийной системой. Общественно-политические преобразования сопровождались «принципиальной перестройкой законов, регулирующих функционирование польских СМИ» [Геруля, 2012].

В частности, в 1990 г. был изменен Закон печатного права, в 1992 г. – Закон о радиовещании и телевидении. В 1997 г. был принят Закон о польском агентстве прессы. Существенно значение в развитии как самих медиа, так и медиакритики имели конституционные гарантии свободы слова, запрещения цензуры, определение гарантий доступа к публичной информации, принятые в 1997 г. [Геруля, 2012].

В настоящее время профессия журналиста становится в Польше все более популярной. Профессиональных журналистов готовят практически во всех польских университетах, на факультетах журналистики (как, например, в Варшавском университете или в Ягеллонском университете в Кракове). Кроме того, учебные курсы по журналистике включаются в программы частных школ журналистов, являются частью подготовки будущих бакалавров и магистров на философских или политологических факультетах, а также в католических вузах (Католический университет Люблина, Папский университет им. Иоанна Павла II в Кракове).

«Журналистика в настоящее время – в период развития информатики, цифровых технологий – требует от кандидатов на должность журналиста все больше соответствующих компетенций. Обучение новым технологиям – компьютерным программам – свидетельствует о технических умениях журналистов. Это помогает добиться успеха, предоставляет возможность максимального использования творческого потенциала» [Геруля, 2012]. Интеграция различных медиа и развитие информационных технологий существенно расширяет рамки традиционной профессии журналиста. Все чаще студенты, проходящие профессиональное обучение, получают статус работника медиа (media worker).

В отличие от медийных факультетов вузов, медиаобразование не входит в число обязательных учебных дисциплин в польских школах, но здесь активно развивается интегрированный подход к медиапедагогике, при поддержке Медиабюро (которое функционирует в Польше с 2009 г.), проводятся исследования и конференции медиаобразовательной тематики. И если в 60-е – 80-е гг. XX в. в Польше медиаобразование имело идеологический подтекст и «развивалось в виде факультативов, кружков, кино клубов, любительских кино/фотостудий, школьной и вузовской прессы и т.п.» [Федоров,

2012], то в конце XX столетия его основные тенденции становятся все более созвучными европейским.

Вступление Польши в «Европейский Союз позволило польским медиапедагогам опираться на такие решения, как Резолюция Европейского парламента о введении обязательного медиаобразования для школьников и учителей. В связи с этим стали высказываться мнения, что медиаобразование должно развиваться на постоянной основе и охватывать не только дошкольников, школьников, студентов, несовершеннолетнюю аудиторию в целом, но и учителей, родителей, взрослых, пенсионеров» [Федоров, 2012, с. 35].

Интерес к проблемам медиаобразования активизировался в Польше на рубеже XX–XXI столетий. Был проведен целый ряд научных конференций и семинаров медиаобразовательной тематики – в Варшаве, Познани, Кракове и др. городах. Например, международная конференция в Познани, состоявшаяся в 2004 г., была посвящена проблемам медиаобразования и медиаграмотности школьников и студентов. На ней собрались представители медиаобразовательного сообщества из разных стран мира – Венгрии, Германии, России, Польши, Турции и др. Круг основных вопросов касался определения основных методологических и практических подходов к проблемам медиапедагогики [Fedorov, Chelysheva, 2004].

В 2009 г. в Варшаве состоялась конференция, посвященная проблемам дальнейшего развития медиаобразования в Польше, была принята Национальная медиаобразовательная программа и создана Польская ассоциация медиаобразования [Федоров, 2012].

Проблемам медиаобразования посвящен новый польский научный *Kwartalnik nauk o Mediach* [<http://knm.uksw.edu.pl/pl/>]. Его материалы касаются междисциплинарных и мультидисциплинарных научных исследований о медиапедагогике. Редакцию журнала представляет институт медиаобразования и журналистики кардинала С. Вышинского Варшавского университета. Редактор журнала – известный польский исследователь в области медиаобразования П. Джевецки (P. Drzewiecki). Кстати, П. Джевецки – автор книги «Медиаактивность: как качественно преподавать медиаобразование?», предназначенной для учителей, которые обучают школьников основам медиаобразования [Drzewiecki, 2010].

Первая глава книги П. Джевецкого посвящена основным понятиям медиаобразования, историческим процессам медиапедагогики, обоснованию основных документов, касающихся медиаобразования. П. Джевецки считает, что медиаобразование выступает важным средством для построения будущего, новой модели образования, политики, рынка и медиакультуры, поэтому оно должно стать общей социальной задачей, которая должна решаться в семье, в школе, в СМИ, в правительстве [Drzewiecki, 2010].

Во второй части книги автор предлагает методический материал, позволяющий научить подрастающее поколение грамотности в области средств

массовой информации. Главный акцент П. Джевецки делает на использование методов активного обучения [Drzewiecki, 2010]. С целью реализации медиаобразовательного курса автор предлагает программу для школьников средних и старших классов, рассчитанную на три года. В книге представлены темы для изучения, предлагаются примеры заданий на материале медиа, которые использовались автором при реализации исследовательского проекта «Методы активного обучения в медиаобразовании» (2008–2009). Одной из главных целей медиаобразования П. Джевецки считает развитие критического и избирательного отношения к СМИ [Drzewiecki, 2010].

Интеграционные процессы синтеза медиакритики и медиаобразования в Польше чаще всего связываются с гражданским воспитанием подрастающего поколения, вопросами демократии, с социально ориентированными средствами массовой коммуникации. К примеру, профессор Силезского университета П. Геруля считает, что ключевым вопросом медиакритики с целью формирования гражданской культуры выступает «демократическая коммуникация, одна из основных целей которой – предоставление возможности всем группам населения для участия в создании информации для принятия решений на местном и региональном уровне» [Геруля, 2010, с. 48]. Автор выделяет несколько направлений взаимодействия современного человека со средствами массовой информации: обеспечение доступа к информационным ресурсам, осуществление их анализа; предоставление всесторонней информации, участие в дискуссиях, касающихся областей, с которыми связан политический выбор граждан; выражение своего мнения – как в центральных, так и в региональных и местных коммуникационных секторах [Геруля, 2010, с. 48].

По мнению М. Герули, всестороннее информирование гражданина – одна из существенных предпосылок его сознательного участия в общественной жизни. Важную роль в данном процессе играют местные медиа. Недостаточное развитие местных СМИ в Польше ведет к искажению и получению неполной информации: «об этом свидетельствует выявленное в ходе исследований сохраняющееся значение неформальных источников информации и способов её получения в виде «разговоров с другими людьми». Итак, несмотря на наличие СМИ, предоставляющих местную информацию, в локальных сообществах с ними по-прежнему сосуществуют неформальные «подсистемы» её циркулирования. Это способно привести к разнообразным сбоям в коммуникационных процессах» [Геруля, 2010, с.51–52]. Поэтому основой восполнения информационных ресурсов, по мнению автора, может стать «формирование моделей СМИ плюралистического характера, обеспечивающих воспроизведение фактического разнообразия мнений в обществе, проистекающего из его естественной неоднородности» [Геруля, 2010, с. 53].

Исходя из этого, одной из главных задач медиаобразования школьников и студентов выступает развитие аналитического мышления, анализ и интерпретация медиатекстов различных видов и жанров. В самом деле, задача развития умений самостоятельно оценивать медиатексты существенно актуализировалась в связи с развитием интернета, который вобрал в себя возможности телевидения, прессы, объединил различные произведения медиакультуры, существенно расширил возможности коммуникации. Справедливым в этой связи нам представляется мнение А.П. Короченского: «потребность в комплексном, системном критическом анализе, интерпретации и оценке СМИ будет увеличиваться по мере развития происходящих уже сегодня процессов конвергенции средств массовой информации – например, в форме интернет-вещания, которое предлагает аудитории синтетичный контент, сочетающий разнородные медиатексты всех типов» [Короченский, 2003].

Профессор П. Штомпка, сферой интересов которого выступают исследования по визуальной социологии, выдвигает несколько аспектов анализа медиатекстов на материале фотографии: «Я знаю несколько направлений, по которым может происходить интерпретация, и попытаюсь их описать. Для начала, естественно, надо поставить вопрос о мотивации автора; что хотел сказать фотограф, почему он сделал именно эту, а не другую фотографию. Это можно назвать коллаж-интерпретацией или гуманистической интерпретацией. Кроме того, существует также социологическая интерпретация: какой тип социального взаимодействия представлен на данной фотографии, какие структуры, какой тип интеракции, какой тип личностных отношений и т.д. Это тип структурной интерпретации. Может быть также культурная интерпретация: каковы нормы, вкусы, мода, представленные на изображении» [Штомпка, 2007]. Как можно заметить, данные положения достаточно близки к позициям медиаобразования, касающимся анализа мотивационного и социокультурного контекста, которые, как известно, достаточно активно используются в медиаобразовательной практике.

Еще одним существенным аспектом польской медиапедагогики выступает тесная связь с религиозным воспитанием. Наряду с традиционными темами медиаобразовательных занятий – медиаобразование и медиакомпетентность, язык медиа, аудитория медиа, категории медиа, технологии медиа, медийные агентства, медийные репрезентации, теория и история медиакультуры и медиаобразования, проблемы медийного насилия, технологии медиаобразования школьники и студенты рассматривают такие, как медиа и религия, тема религии в СМИ и т.п. В Польше открыто несколько медиаобразовательных центров, издается целый ряд изданий, тематика которых тесно связана с теологическим воспитанием [Федоров, 2009]: Центр медиаобразования *Centrum Edukacji Medialnej SpesMediaGroup* [<http://www.kuria.lomza.pl/index.php?k=360>], журнал «Медиаобразование» –

Educacja Medialna [http://www.staff.amu.edu.pl/~techedu/edu_med_kw/ramka/tresc.html] и др.

Роли медиаобразования в преподавании религии в польской системе образования посвящено исследование П. Джевецкого «Медиаобразование и преподавание религии в школе» [Drzewiecki, 2013]. Автором представлен анализ проблемы взаимосвязи современного медиаобразования с преподаванием религии. Отмечается, что медиаобразование – это не только применение технологий в сфере образования, но образование с использованием медиа и с точки зрения богословской – духовного становления. Использование потенциальных возможностей медиаобразования, по мнению автора, дает возможность противостоять угрозам, связанным с развитием современной медийной поп-культуры [Drzewiecki, 2013].

Вторая глава книги П. Джевецкого адресована педагогам, осуществляющим религиозное воспитание в школе. Автор ставит перед педагогами задачи единства развития детей в области информационной грамотности, образования, культуры и духовного становления. Интегрированный подход к преподаванию основ религиозной культуры и медиапедагогике, по мысли автора, будет способствовать богословскому истолкованию современной медиаграмотности. Важность изучения медиаобразования для католиков всего мира, по мнению П. Джевецки, состоит в том, что оно позволяет способствовать духовному развитию и самосовершенствованию [Drzewiecki, 2013].

В третьей главе автором представлены возможные формы религиозного медиаобразования в школе. П. Джевецки убежден, что учителям необходимо использовать средства массовой коммуникации в учебно-методических целях, создавать авторские программы образования для СМИ, используя интегрированный (синтезируя их с уроками религии), специальный (в виде отдельных курсов) или факультативный подход (использование внеучебных форм медиаобразования – мастерские, клубы по интересам и образовательные проекты) [Drzewiecki, 2013].

Один из крупных медиаобразовательных проектов в Польше, тесно связанных с осуществлением анализа кинопроизведений, – программа «Новые Горизонты кинообразования», созданная специально для детей, позже переименованная в «Школьную фильмотеку». Данный проект реализуется под патронатом Министерства образования и Министерства культуры Польши и Фонда «Национальное наследие», в его работе участвуют областные руководители образования, а также известные режиссеры и актеры: А. Вайда, К. Занусси, Е. Штур и др.

В рамках этой программы польские дети и подростки знакомятся с лучшими произведениями медиаккультуры, кинематографа, встречаются с актерами и режиссерами, участвуют в мультимедийных лекциях, дискуссиях и мастер-классах. Немаловажную роль играют здесь и междисциплинар-

ные дидактические материалы, адресованные педагогам школ и дошкольных учебных заведений. Проект реализуется в сорока польских городах. Крупнейшими центрами выступают мероприятия, проходящие в Варшаве, Вроцлаве, Познани и других городах. В 2012 г. проект был удостоен награды Польского института киноискусства в категории «Образование молодого зрителя». К примеру, в Варшаве и Вроцлаве осуществляется проект «Воспитание в кинотеатре» при участии Варшавского центра инноваций образовательно-социальной и профессиональной подготовки, а соорганизатором проекта во Вроцлаве стал Департамент образования, городская Администрация и представители молодежной культуры.

В начале учебного года педагоги школ и дошкольных учреждений имеют возможность познакомиться с программой, графиком мероприятий проекта, описанием фильмов, которые планируются к показу, а затем подать заявку на посещение того или иного цикла. Мероприятия по кинообразованию проходят один раз в месяц. Перед просмотром фильма с детьми проводятся мультимедийные лекции или встреча с гостями – профессиональными кинематографистами. После демонстрации фильма проводятся его обсуждение для школьников, а маленькие зрители участвуют в мастер-классах и конкурсах изобразительного искусства по тематике кинофильма [www.nhef.pl/edukacja/artykul.do?id=657].

В летнее время в рамках проекта во Вроцлаве проводятся Летние Академии для учителей, пользующиеся большой популярностью среди педагогического сообщества. Здесь педагоги участвуют в мастер-классах по изучению истории кинематографа, знакомятся со спецификой кинематографического языка, смотрят фильмы, посещают организованные выставки, обмениваются опытом и т.д.

Главная цель Академии – популяризация кинообразования среди педагогов, стимулирование учителей к работе с видео и распространение аудиовизуальных материалов в школьной практике. К примеру, один из семинаров, проведенных в Академии, посвящен документальному кино, он знакомит участников с основами создания фильмов. Среди тем занятий – сценарий, актерская игра, фотографии, режиссура. Изучение теоретического материала о создании документальных фильмов сопровождается выполнением практических заданий. В конце работы семинара участники готовят собственные авторские проекты.

Занятия Академии также осуществляются при поддержке Министерства Культуры Польши и Фонда «Национальное наследие», Польского института киноискусства и Центра развития образования [<http://www.nhef.pl/edukacja/artykul.do?id=663>].

Ярким событием проекта выступает проведение фестивалей авторских фильмов, T-MOBILE «Новые горизонты», где представлены оригинальные и нестандартные киноленты. Эти фильмы организаторы фестивалей отбирают

на кинопоказах. Как правило, такого рода медиатексты вызывают много споров и дискуссий. Основные критерии отбора кинолент – оригинальность и неповторимость авторской идеи. По мнению создателей T-MOBILE «Новые горизонты», – это «фестиваль энтузиастов кино, бескомпромиссных художников, которые имеют смелость идти своим путем, вопреки царящим моде, и рассказывать о самых важных вещах своим уникальным языком» [www.nowehoryzonty.pl]. Кроме фестивалей фильмов для взрослой аудитории проект занимается организацией детских кинофестивалей «Кино-детям», в рамках которого проходят кинопоказы, конференции, мастер-классы, осуществляется обмен опытом.

Работа с учителями, детской аудиторией, профессиональными кинорежиссерами, актерами, операторами и сценаристами направлена на развитие медиакультуры подрастающего поколения, на понимание аудиторией того, что фильм может быть важным инструментом в воспитательной работе каждого учителя.

Итак, изучение медиа в процессе медиаобразования и деятельности медиакритики способствует получению новых знаний, расширению кругозора, знакомству с моделями поведения окружающих людей. Кроме того, аудитория приобретает в процессе общения с медиатекстами и их создателями умения критического восприятия и оценки медиа, а участие в творческой деятельности на материале медиакультуры помогает создавать собственные медиапроизведения. Все это, на наш взгляд, выступает важным фактором дальнейшего развития польского медиаобразования и синтеза опыта медиапедагогике с медиакритикой. Здесь возникает необходимая связка изучения медиатекстов и медиаторчества. Это представляется перспективным направлением в развитии медиаобразования.

Исходя из содержательного и целевого компонентов медиаобразовательных моделей, синтезированных с медиакритикой, мы определили ряд задач, которые актуальны для современных восточноевропейских образовательных систем:

- развитие аналитического, критического мышления, автономии личности по отношению к медиа; защите от вредного влияния СМИ;
- удовлетворения различных потребностей аудитории в области медиа;
- развитие способностей аудитории к политическому, идеологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры;
- развитие способностей аудитории к восприятию, пониманию и анализу языка медиа; развитие способностей аудитории к моральному, нравственному, психологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры;
- подготовка аудитории к жизни в демократическом обществе;
- развитие умений аудитории создавать и распространять собственные медиатексты;

– получение аудиторией знаний по истории и теории медиа, медиакультуры.

1.12. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов в странах Балтии

Е.В. Мурюкина

Развитие медиакритики в советский период проходило в прибалтийских республиках идентично с другими регионами страны. В качестве одного из основополагающих компонентов медиакритика опиралась на цензуру, которая подчинялась идеологическим принципам. Об этом писал А.П. Короченский: «Развитие советской критики средств массовой информации осложнялось наличием многочисленных политических ограничений и запретов. Проблематика критических публикаций была довольно узкой ввиду специфики положения и роли периодической печати, радио и телевидения в советском обществе. СМИ рассматривались... в первую очередь как каналы массовой пропаганды и агитации» [Короченский, 2002, с. 7].

В исследованиях балтийских ученых [Millers, 2011; Briedis, 2010] мы находим подтверждение мнения А.П. Короченского, что специфика партийной системы управления в СССР системой средств массовой информации породила такой вид медиакритики, как критические публикации в жанрах обзора и обозрения прессы. Согласно его точке зрения, «они использовались для транслирования оценок и директив, выработанных в редакциях «вышестоящих» органов партийной прессы при разработке практики «нижестоящих» СМИ» [Короченский, 2002, с. 6]. На основе таких медиатекстов формировалась критика журналистского творчества, с заложенной в ней стержневой основой медийного содержания.

Особый вклад в развитие медиакритики как в Прибалтике, так и в СССР, внес Ю.М. Лотман. Он стал основоположником структурно-семиотического метода изучения литературных и кинематографических произведений культуры. Одним из значимых трудов ученого стала книга «Семиотика кино и проблемы киноэстетики» [Лотман, 1973], где он стремился объяснить в форме, доступной массовой аудитории, специфические особенности фильма: монтаж, сюжет, элементы и уровни киноязыка, проблему кадра и т.д.

Наверное, разработанную Ю.М. Лотманом концепцию можно отчасти отнести к медиакритике с опорой на аналитический подход. В своих трудах ученый ориентировался на широкий круг читателей: «Может возникнуть вопрос: как согласовать кинематограф большой семиотической сложности с доходчивостью, понятностью широкому кругу зрителей самой различной степени подготовки. Ведь кино по природе – массово. Отвечая на этот вопрос, необходимо, во-первых, иметь в виду, что пользование системой и по-

нимание законов ее работы – задачи различной сложности: большинство из говорящих по телефону не знают принципов его устройства, пользоваться языком мы научаемся в раннем детском возрасте, между тем как понимание механизмов языка во многом вызывает трудности до сих пор. Во-вторых, кинофильм – многослойная структура, причем слои ее организованы с неравномерной степенью сложности. Зрители, в разной мере подготовленные, «снимают» различные смысловые пласты» [Лотман, 1973, с. 78].

Деятельность ученого была направлена на семиотический анализ кинематографических произведений, в основу которого заложен эстетический компонент. Но, безусловно, умение декодировать различные смысловые символы и знаки отражалось не только на развитии эстетических чувств аудитории, но и на формировании критического отношения к поступающей по различным каналам масс-медиаинформации.

Одним из важных этапов в развитии медиакритики стал период перестройки, что нашло отражение в работах балтийских ученых [Briedis, 2010; Millers, 2011; Lindstrom, Seybold, 2004]: «обсуждались вопросы взаимовлияния средств массовой информации и общественного мнения, способы изучения реакции аудитории на медийные публикации. На фоне резкого изменения социального контекста функционирования СМИ возникла необходимость в критическом рассмотрении происходивших в тот период поисков нового стиля и тональности общения с читателем, телезрителем, радиослушателем, а также современных ресурсов выразительности медийных произведений» [Короченский, 2002, с. 9].

Расстановка новых акцентов во взаимоотношениях создателей медиатекстов и зрителей способствовала повышению роли масс-медиа в жизни людей. Так, латвийский исследователь Ю. Миллерс пишет, что в перестроечное время «регулярно организовывались встречи с представителями интеллигенции, где затрагивались национальные темы и творческие проблемы. Важную роль в такой деятельности сыграла газета «Литература и искусство». Она стала движущей силой, формировавшей общественное мнение. Во время перестройки газета существенно увеличила влияние интеллигенции на социум, формировала общественное мнение по многим политическим проблемам» [Millers, 2011, p. 82].

Таким образом, исследователями отмечается, что снижение влияния цензуры произошло в Прибалтике быстрее, чем в других советских республиках. Отмене цензуры, по мнению Ю. Миллерса [Millers, 2011], способствовали не административные решения и распоряжения, а активная общественная позиция граждан, формируемая интеллигенцией через средства массовой информации в Латвии, Литве и Эстонии.

После выхода из состава СССР (1991 г.) Латвия, Литва и Эстония взяли ориентир на Европейскую модель развития. Это позволило балтийским странам достаточно быстро интегрироваться в единое экономическое, поли-

тическое, культурное, образовательное пространство ЕС. Наряду с изменениями в разных сферах жизни общества, видимые перемены произошли и в медиакритике.

Современное состояние развития медиакритики в странах Балтии активно изучается журналистами Латвии, Литвы и Эстонии. Проводятся социологические исследования [TNS-Gallup, 2004; Radio and Television, 2004; Schmid, 1998; Nugaraite, 2004], в ходе которых определяются основные проблемные зоны и стратегии ее развития. Так, медиакритики А. Балейтайтэ и Э. Лаук в ходе проведенных исследований пришли к выводу, что жители Балтии проявляли довольно некритическое отношение к медийной информации. Последние четырнадцать лет процент доверия населения к медиа составлял в этих странах 60 – 68 %, резкое снижение этих цифр началось лишь в недавнем прошлом, так как «средства массовой информации и церковь были теми институтами, которым люди доверяли в большей степени в течение многих лет» [Balēytienē, Lauk, 2005].

Такая высокая степень доверия аудитории той информации, которая поступает по каналам масс-медиа (которую демонстрируют граждане в балтийских странах), послужила одним из важных факторов развития медиакритики. По мнению ее представителей [Balēytienē, 2005; Balēytienē, Lauk, 2005; Balēytienē, 2002; Nugaraite, 2004; Schmid, 1998], для выполнения роли медиакритики в обществе, а именно – обеспечения социальной ответственности средств массовой информации и соблюдения баланса в своем влиянии на людей, необходим синтез трех основных факторов: законодательства, саморегулирования, общественного контроля.

При выстраивании стратегий развития медиакритики ученые балтийских стран опираются на европейский опыт: «в современных европейских демократиях существует несколько механизмов решения проблем медиакритики. Во-первых, новостные организации и журналисты опираются и следуют законодательству страны. Во-вторых, в большинстве европейских стран созданы учреждения, занимающиеся саморегулированием, разработкой и контролем за соблюдением кодекса профессионального поведения, рассмотрением специальной комиссией жалоб на прессу, журналиста» [Balēytienē, Lauk, 2005].

Количество комиссий и функций профессиональной организации журналистов различны в европейских странах. Латвия и Литва предлагают опираться на опыт Эстонии, где создан и функционирует Совет прессы, который базируется на принципе саморегуляции. Практическая значимость заключается в том, что масс-медиа сами наблюдают за своими журналистами, чем укрепляют действенность и авторитет; принимают жалобы от общественности. Э. Лаук подчеркивает, что деятельность эстонского Совета прессы направлена на предотвращение манипулирования сознанием аудитории,

снижение политического давления на граждан страны и масс-медиа, что способствует развитию независимости СМИ. Соблюдение этического кодекса мотивируется желанием получить признание среди профессионального сообщества и продемонстрировать осведомленность обязанностей журналистов перед обществом.

Отмечается, что наряду с «правовыми актами и институтами саморегулирования, очень мощным инструментом общественного контроля стал академический анализ масс-медиа. Таким образом, важным аспектом социальной ответственности СМИ стала медиакритика. Она производит компетентный и независимый анализ медиатекстов, что способствует повышению качества масс-медиа» [Balëytienë, Lauk, 2005].

С телевизионных экранов, в газетных, журнальных, интернетных статьях медиакритики стремятся организовывать дискуссии с аудиторией масс-медиа по важным проблемам. Однако часть профессионального медийного сообщества не поддерживает идеи медиакритики, считая, что зрители сами выбирают себе те медиатексты, которые для них приемлемы и достойны их поддержки: «В попытках защитить свои интересы от критики литовские масс-медиа склонны винить общественность. Почему СМИ должны заботиться, если потребители счастливы от того, что они получают?» [Balëytienë, 2005]. Безусловно, у этой позиции есть внушительная часть сторонников, которая имеет свои интересы в медийном пространстве и умело манипулирует чувствами и мыслями аудитории.

Проблеме коммерциализации масс-медиа балтийские медиакритики уделяют особое внимание. Здесь возникает спор о бизнес-ориентированных и социально ответственных масс-медиа, целесообразности иностранных владельцев масс-медиа. Безусловно, вопрос иностранных инвестиций в средства массовой информации сейчас актуален не только в балтийских странах, но и, например, в Российской Федерации. Правительство на законодательном уровне стремится ограничить долю иностранных инвестиций в какое-либо медийное агентство (телевизионный канал, газету, журнал и пр.).

Медиакритики видят в притоке иностранных инвестиций как положительные, так и отрицательные моменты. «Иностранные инвестиции приводят к следующим последствиям (особенно для местных СМИ): 1) ускоряют концентрацию на медийном рынке; 2) средства массовой информации, обладая экономической независимостью и самостоятельностью, достигают большей политической независимости; 3) способствуют корпорации масс-медиа, которые финансируются в основном за счет иностранного капитала, с целью установления приоритета собственных бизнес-интересов в ущерб общественным. Последствиями такой экспансии иностранных инвестиций в сферу местных СМИ балтийских государств становится потеря редакцион-

ной независимости, профессиональной автономии журналистов, выражающейся в незащищенности их свободы выражения мнений» [Balëytienë, Lauk, 2005a, p. 174].

Как показал анализ новейшей истории развития журналистики, отмена цензуры и часто формальные заявления о свободе масс-медиа, не принесли независимости балтийским журналистам. По мнению А. Балеитайтэ и Э. Лаук, экономические факторы влияют на свободу выражения собственной позиции в большей степени, чем политические: «Процесс концентрации и последующего уменьшения числа рабочих мест на медийном рынке создает ситуацию, когда масс-медиа, свободные от государственной цензуры, не свободны от самоцензуры. С одной стороны, это указывает на собственную заинтересованность журналистов, но, с другой стороны, создает благоприятные условия для профессиональной консолидации журналистов, что стало жизненно необходимо» [Balëytienë, Lauk, 2005].

Создание такого профессионального объединения способно решить ряд проблем, с которыми журналисты сталкиваются сегодня. Либеральная модель рынка поддерживает бизнес-интересы владельцев и издателей медийной продукции в ущерб профессиональным стандартам журналистики и идеалам социально-ответственной журналистики. Представитель эстонского департамента журналистики Э. Лаук [Balëytienë, Lauk, 2005] приводит в пример создание такого профессионального объединения в Эстонии. Глобальный меркантилизм приводит к безответственности масс-медиа, нивелированию цены человеческой жизни, избыточному показу сцен насилия, например, в программах криминальной тематики: «Криминал-информ» (PRO 100 TV) и пр.

Примером балтийской телекритики можно считать информационно-аналитическую программу «Студия Домбурса», которая идет по каналу LNT на Литовском телевидении; различные новостные передачи телевизионного канала «BetaFakts» (Латвия) и т.д. Телевизионная критика сегодня в балтийских странах опирается на рекреативный, развлекательный подход, где информация из прессы, кинематографа, телевидения преподносится в юмористической, сатирической форме.

Интернет-критика позволяет объединить все виды медиакритики. Будучи членом Европейского союза, Латвия, Литва и Эстония активно взаимодействуют в совместных европейских проектах. На сайте Европейского центра журналистов [http://ejc.nl/media_landscapes/] публикуются медиакритические материалы журналистов разных стран Европейского Союза; форум на сайте Vanguard News Network [<http://vnnforum.com>] также наполнен медиаматериалами, которые включают критический компонент.

Кинокритика в странах Балтии базируется на аналитическом, рекламном, коммерческом и регулятивно-корпоративном подходах. Некоторые журналы, передачи о кино ведут свое начало с советского периода, но подходы в статьях о фильмах трансформировались от аналитического, информационного в сторону развлекательного и рекламного.

Согласно нашим исследованиям, самыми распространенными среди журналистов и ученых стали следующие жанры медиакритики:

– *в прессе*: аналитическая статья, репортаж о медийном событии, рецензия на медиатекст;

– *в телекритике*: комментарии на медийную тему, интервью, беседа, дискуссия с персонами медийной сферы, очерк о медийном событии, пародия на медийную тему, репортаж о медийном событии;

– *в интернет-критике*: рецензия на медиатекст, комментарии на медийную тему, открытое письмо на медийную тему, заметка, комментарии на медийную тему.

Таким образом, мы можем констатировать, что в странах Балтии сформировались представления о медиакритической деятельности, где в качестве предмета учеными выделяются актуальные проблемы масс-медиа, ее социально-ответственной роли перед аудиторией. Но как отмечается балтийскими учеными, уровень развития медиакритики пока еще отстает как от запросов современного общественного развития, стандартов многих стран Евросоюза, законодательными актами которого руководствуются Латвия, Литва и Эстония. Исследования ведущих медиакритиков стран Балтии [Nugaraite, 2004; Motekaityte, Juteikiene, Targamadze, 2008; Ugur, 2011; Ugur, 2008; Balèytienē, 2005a; Balèytienē, Lauk, 2005b; Balèytienē, 2002] доказывают, что медиакритика должна изучаться как единый комплексный, системный феномен.

В современных условиях усиливаются взаимовлияние и взаимозависимость различных масс-медиа (телевидение, пресса, интернет, радио и пр.), которые действуют в единой системе – едином информационном пространстве. А.П. Короченский подчеркивает, что это единство стало одним из факторов для «изучения единого комплексного феномена медиакритики» [Короченский, 2002, с. 12].

Безусловно, активное развитие медиакритики, опора на европейские ценности, нормативно-законодательную базу способствуют интеграции медиакритики в медиаобразовательную деятельность со школьниками и студентами. Основные задачи медиакритики и медиаобразования имеют много точек соприкосновения. В табл. 1 мы представили, каким образом соотносятся задачи медиаобразования и медиакритики в Латвии, Литве и Эстонии.

Таблица 1

**Соотнесенность задач медиаобразования и медиакритики
в странах Балтии**

Задачи медиакритики в странах Балтии	Задачи медиаобразования в странах Балтии
Познание информационного производства	Развитие умений аудитории создавать и распространять собственные медиатексты
Изучение и изменение общественного восприятия медийного содержания и представлений о внешнем мире, складывающихся в сознании получателей медийной информации под воздействием печатной и электронной прессы	Развитие аналитического, критического мышления, автономии личности по отношению к медиа
Влияние на отношение граждан к отдельным средствам массовой информации и к медийному комплексу в целом, формирование определенной общественной культуры изучения и оценки деятельности СМИ, развитие духовного мира аудитории	Развитие способностей аудитории к анализу медиатекстов в широком культурологическом, социокультурном контексте
Содействие развитию и совершенствованию творческо-профессиональной культуры создателей медийного содержания, достижению большей степени ее соответствия общественно необходимым идеалам, ценностям и нормам	Получение аудиторией знаний по истории и теории медиа и медиакультуры
Содействие совершенствованию социальной среды функционирования средств массовой информации и общественному прогрессу	Подготовка аудитории к жизни в демократическом обществе

Актуальность синтеза медиакритики и медиаобразования в странах Балтии отражается и в проблеме, которую подчеркивают ряд исследователей [Kõiv P., 2011; Ugur, 2008], – учителя зачастую сами не умеют критически осмысливать медиатексты, что становится причиной «избегания» критического анализа. У учителей «нет ни навыков критического чтения, ни теоретической подготовки, позволяющей развивать критическое, самостоятельное мышление своих учеников на материале масс-медиа. Учебники, прописи, образовательные фильмы созданы таким способом, что не могут развивать критический анализ учащихся: важные факты подчеркнуты, обозначены правильные ответы, упражнения разработаны для того, чтобы формировать определенные навыки (например, грамматика или умножение). Критические или аналитические вопросы встречаются достаточно редко. Медиатексты используются для поддержания системы обучения, что не способст-

ует развитию медиаграмотности учеников и студентов» [Ugur, 2008, p. 314]. Тогда как использование медиакритических текстов позволяет актуализировать познавательную активность учеников и студентов, заинтересовать их, позволить высказывать собственное мнение с обязательной аргументацией.

Важную роль К. Угур [Ugur, 2011] отводит подготовке медиапедагогов, выступая против их случайного и хаотичного обучения в высших учебных заведениях. Он уверенно доказывает, что сегодняшний учитель должен быть медиакомпетентен сам и обладать умениями, технологиями, развивающими медиакомпетентность у учеников.

В сентябре 2011 г. в Эстонии был введен новый национальный учебный план, где термин «медиаграмотность» (проходящий контрпунктом через все учебные предметы) был заменен на «информационная окружающая среда». По мнению медиапедагогов, это изменение должно уменьшить количество терминологических и понятийных разночтений, когда учителя вкладывают разный смысл в одни и те же понятия» [Мурюкина, 2012, с. 10]. Термин «информационная окружающая среда» подразумевает пять основных составляющих: «информационная компетентность; технологическая компетентность; компьютерная компетентность; критическая компетентность; визуальная компетентность» [Boronenko, 2010, p. 66].

Наиболее развитым в странах Балтии направлением медиаобразования стала его интеграция в учебные дисциплины, что позволяет учителям как повысить эффективность занятий в освоении учебных тем по предметам с помощью медийного материала, так и развивать знания учеников и студентов в области медиа, их критическое, самостоятельное мышление и пр. При этом педагогами достаточно часто используются медиакритические тексты.

Так, литовские медиапедагоги В. Мотекайтиси, В. Ютейкиене, А.Таргамадзе [Motekaityte, Juteikiene, Targamadze, 2008] указывают, что при синтезе медиакритики и медиаобразования решается комплекс разнообразных задач: «учителя используют радио, так как, по их мнению, оно полезно для анализа речи (как родного, так и иностранного), даже когда ученики и студенты просто слушают музыку. Пресса способна стать интересным инструментом (особенно интернет-газеты, журналы), который помогает достаточно быстро найти новые сведения, факты, формирует у учеников способность обобщать и презентовать информацию. Мультифильмы, фотографии, мобильные телефоны, к сожалению, не пользуются такой популярностью у учителей» [Motekaityte, Juteikiene, Targamadze, 2008, p. 18].

Методика работы с медиакритической статьей, например, в прессе (сетевые или печатные издания) подразумевает проблемные задания. Например, ученикам или студентам предлагается найти медиакритические статьи относительно какого-либо события в различных источниках прессы, обсудить их в соответствии с ими же выбранными темами для дискуссии.

Во время занятий школьники и студенты проводят общий анализ газеты, на основании полученных данных создают макет своего периодического издания, а затем «верстают» его электронную версию. Использование медиакритических статей в периодической печати, по утверждению учителей, повышает общую культуру школьников, развивает умения искать альтернативные источники информации, подвергать их критическому осмыслению. Особенно ученикам нравятся задания по поиску различных медиатекстов (альтернативных на одну и ту же тему, с учетом жанровой, видовой и т.д. принадлежности) в прессе. Проведенные литовскими исследователями опросы показали, что 9 из 10 опрошенных преподавателей [Motekaityte, Juteikiene, Targamadze, 2008] используют прессу и медиакритические статьи – как во время проведения уроков, так и в качестве выполнения домашнего задания.

Таким образом, в целом в странах Балтии существует как теоретическое обоснование необходимости синтеза медиакритики и медиаобразования в образовательную систему Латвии, Литвы и Эстонии, так и практические шаги на этом поприще. Взаимопроникновение медиакритики и медиаобразования позволяет решить ряд задач, которые актуальны в современных прибалтийских образовательных системах [Vogonenko, 2010]: организация познавательной деятельности, расширение кругозора посредством моделирования ситуаций учеников и студентов; умение проецировать полученные знания и умения на другие медиатексты; применение полученных знаний в постоянно меняющихся ситуациях, т.е. развитие способности к самообразованию; возможность осуществлять обратную связь; развитие критического и творческого мышления; активизация умения самостоятельно оценивать медиаинформацию и приобретать знания из различных медиакритических источников.

1.13. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов в странах бывшей Югославии

Е.В. Мурюкина

Социалистическая Федеративная Республика Югославия (СФРЮ) перестала существовать как самостоятельное государство в 1990-е гг. Так, в 1991 году из ее состава вышли Македония, Хорватия и Словения; в 1995 г. Югославию покинула республика Босния и Герцеговина, образовав отдельное федеративное государство. В начале 2006 г. из состава Малой Югославии (Сербии и Черногории) вышла Черногория, после чего Югославия фактически и юридически перестала существовать. После затяжного вооруженного конфликта, возникшего между сербами и албанцами, в начале 2008 г. объявил о своем выходе из состава Сербии бывший автономный район Косово и Метохия (Косовский край).

Таким образом, сегодня на территории, принадлежавшей бывшей Югославии, существует ряд независимых государств: Сербия, Босния и Герцеговина, Словения, Македония, Черногория, Хорватия. В настоящее время вооруженных конфликтов на территории бывшей СФРЮ нет. Однако напряженность отношений между отдельными странами Балканского полуострова сохраняется и сейчас.

Такая сложная геополитическая, социальная, этническая обстановка в странах бывшей Югославии, безусловно, нашла отражение в медиакритике. Медиакритики стран бывшей СФРЮ часто опираются на политическую и идеологическую составляющие, на позицию, которую занимает та или иная страна по отношению к ЕС, США, России [Трифкович, 2014].

В современном информационном мире функции журналистики (различных форматов – телевизионного, радиного, печатного, интернетного и пр.) сегодня вышли за рамки специфики ее деятельности, которая связана со сбором, переработкой и распространением информации, включив в себя другие виды сложной целенаправленной социальной деятельности в гуманитарной сфере. В частности, для югославской медиакритики актуальны следующие функции [Короченский, 2003]:

– *информационно-коммуникативная*: масс-медиа передают информацию от коммуникатора к аудитории и стремятся к обратной связи со своими зрителями, читателями, слушателями;

– *регулятивная*, направленная на социальную ориентацию аудитории, способствуя самоопределению и ориентации людей в обществе, выработке ценностного отношения к явлениям действительности и т.д.

После распада СФРЮ большинство новых стран ориентировались на европейские государства, в том числе, в области информационной политики, не задумываясь о собственной информационной безопасности. Но сегодня ситуация изменилась, и такие страны как Словения, Сербия, Хорватия стремятся к возврату своей культурной самоидентификации, включающей нравственные, эстетические, этические ценности. Поэтому появляются статьи медиапедагогов и медиакритиков о том, что засилье западных медиа-текстов (телевизионных, кинематографических, печатных и пр.) проводит политику «навязчивого мультикультурализма» [Танаскович, 2015], что ведет к потере собственной идентичности. В своем интервью сербский медиапедагог Д. Танаскович определяет цель европейской экспансии на Балканы, которая, по его мнению, заключается в том, что «в Европе в настоящий момент ведется не «война идентичностей, а уже эскалация конфликтов ценностно-дезориентирующих людей, стремящаяся к «получению» невнятной личности» [Танаскович, 2015].

Анализ теле/радиовещания на территории Словении привел медиакритиков к идентичным выводам: «Иностранные владельцы играют чрезвычайно важную роль на телевизионном рынке Словении. Три крупнейших

коммерческих канала принадлежат иностранным компаниям: «Pop TV» (доля аудитории: 27 %), «Kanal A» (9 %), а также «ТВ3» (2 %). «Pop TV» и «Kanal A» принадлежат американской компании «Central European Media Enterprises (СМЕ)», в то время как «ТВ3» была учреждена Словенской римско-католической церковью, но продана хорватскому предпринимателю И. Калета, который владеет телеканалами «Nova» в Хорватии и «ОВН» в Боснии и Герцеговине. Далее канал «ТВ3» был продан им в 2006 г. шведской компании «Modern Times Group (MTG AB)» [Bervar, Gojko, 2009].

На этом фоне найти словенские (по праву собственности) телевизионные станции (как государственные, так и коммерческие) проблематично. Медиакритики связывают это с рядом обстоятельств, в том числе с обязательством «придерживаться Директивы «Телевидение без границ», принятой в Европейском Союзе» [Агенсу, 2009]. Другие факторы заключаются в малой квоте на отечественные аудиовизуальные произведения: «Словения – маленькая страна, и словенский язык практически не используется за ее пределами. Словенская медиапродукция намного дороже, чем идентичные медиатексты из США, Латинской Америки или других стран Европейского Союза. Чтобы соответствовать квотам Европейского Союза, большинство телевизионных станций опирается на дешевые форматы, такие как ток-шоу, студии, интервью и музыкальные клипы» [Bašić, Sandra, Lenart 2005].

– *просветительская* (развивающая, культурно-образовательная), направлена на передачу аудитории накопленного социумом исторического и культурного опыта, научных знаний. Здесь нельзя не заметить, что в медиакритике стран бывшей Югославии заметно осознание того, что медийной аудитории транслируется исторический и культурный опыт, во многом имеющий мало общего с их собственной историей. Нормативно-правовая база в телевизионном вещании опирается на Директиву Европейского Союза «Телевидение без границ», которая находит отражение, например, в Словении в ст. 92 закона «О средствах массовой информации». В нем перечислены следующие требования для RTV Словения: каналы «TV SLO 1» и «TV SLO 2» должны отводить не менее 25 % годового эфирного времени для отечественных программ. Общественные вещатели должны резервировать 10 % от телепрограммы на медиатексты независимых производителей.

Европейская аудиовизуальная продукция имеет ряд преимуществ. Для нее предусмотрено «большинство эфирного времени, ежегодного общественного вещания. Коммерческие телеканалы в Словении почти не имеют обязательств по предоставлению общественных услуг. Они не транслируют новости, общественно-политические, образовательные программы, документальные фильмы или религиозные программы. Поскольку закон не обязывает их предоставлять медиатексты для национальных меньшинств на их родных языках, выделять эфирное время для других социальных групп, они не передают такого характера медиатекстов» [Milosavljević, 2006, p. 146].

– *познавательная*, подразумевающая изучение материальной и духовной действительности при подготовке медиатекста. В странах бывшей Югославии отмечается резкое ослабление данной функции, особенно в 1990-х – 2000-х гг. Мы связываем это обстоятельство с экспансией западной медиапродукции коммерческого характера. Но в последние годы появляются медиатексты, которые базируются на познавательной функции. Примером может служить творчество Э. Кустурицы, его открытая общественная позиция, которая по многим вопросам, касающимся как новейшей истории стран Балканского полуострова, национального, теологического аспектов, находит отражение в кинематографическом искусстве.

– *социально-организаторская* – функция побуждения людей к деятельности по преобразованию общества и природной среды. В целом ориентация государств бывшей Югославии на западные страны, опора на их интересы – как в политике, так и в медийном пространстве – свидетельствует о специфике распространения этой функции.

А.П. Короченским выделяются несколько видов медиакритики: академическая, корпоративная (профессиональная) и массовая, совокупность которых «составляет одно из базовых свойств феномена медиакритики» [Короченский, 2003, с.39]. Представленные виды находят отражение в медиакритике стран бывшей СФРЮ, но их развитие не равнозначно.

Например, академическая медиакритика не получила должного развития в странах бывшей Югославии, что обусловлено, преимущественно, политической конъюнктурой, не позволяющей развивать эту отрасль журналистики.

В 1990-х многие западные журналисты критически и назидательно отнеслись к деятельности медийных агентств Сербии, Словении, Хорватии и др. Да и сегодня на европейском сайте журналистов [The European journalism centre], как и два десятилетия назад, подвергаются высмеиванию статьи, фото, видеоматериалы балканских журналистов, которые имеют отличное от западного мнение относительно геополитического, социального устройства мира на территории бывшей Югославии.

Еще одним достаточно серьезным «камнем преткновения» стали связи некоторых стран бывшего СФРЮ с Россией, попытка восстановить политические, экономические, общественные связи. Боязнь Запада потерять влияние на страны Балканского полуострова, находит отражение как в манипулировании политическими решениями, так и в формировании общественного сознания средствами масс-медиа.

Корпоративная медиакритика имеет своей целевой аудиторией профессионалов медиасферы – журналистов, телевизионщиков и т.д. Ее основная задача заключается в достижении максимального соответствия медиатекстов объективным социальным интересам, потребностям аудитории. Корпоративная медиакритика развивается, преимущественно, в тех государствах

бывшей СФРЮ, которые ориентированы на интеграцию не только с западноевропейскими странами, но и видят свои перспективы развития в выстраивании отношений с другими государствами.

Во многих медиатекстах (телевизионных, печатных, интернетных и т.д.) Сербии, Словакии, Хорватии можно обнаружить солидарность с политикой, проводимой Российской Федерацией. Это вызывает обеспокоенность западных медийных агентств, которые интерпретируют такие мнения как угрозу западной демократии и пр.

Массовая медиакритика адресует свои медиатексты как представителям медиасообщества, так и потребителям медиапродукции. По нашему мнению, сегодня – это наиболее развитый вид в странах бывшей СФРЮ. Так, украинские события 2014-2016 гг., присоединение Крыма к России (2014), дали возможность сербским и др. медийным агентствам провести параллели с балканской войной. Точка зрения журналистов, медиаканалов на происходящие в Украине события, особенно на юго-востоке, разнится с западной позицией, которая продвигается как единственно верная, на основе которой принимаются санкции в отношении РФ. Примером массовой медиакритики могут служить публикации, телевизионные выступления Д. Трифкович [Трифковић, 2015], Д.Цонстон [Цонстон, 2015] и др.

Массовая медиакритика находит отражение и в телевизионных медиатекстах. Так, на канале «В-ТВ» было показано интервью с В. Веизович, в котором она говорила о необъективности балканских масс-медиа, ставила вопросы о выполнении журналистами своих профессиональных обязанностей, степени их ответственности перед обществом: «Белград – это медиатемнота взглядов, режима, обеспечиваемого правительством. Масс-медиа представляют настолько «кривые изображения», что это не отвечает самым элементарным принципам журналистской профессии. Хочется просто задать вопрос – насколько официальные сербские медиатексты, фотографии соответствуют журналистским характеристикам, или их нужно рассматривать в более широком контексте медицины, психиатрии, психопатологии? Присутствует полицейское подавление блоггеров, журналистов, которые не думают так же, как правительство. Ужасно, но факт, в 2015 г. свобода слова, мнения, поставлена под вопрос, и каждый день мы слышим сказки о правах человека, европейских ценностях т.д.» [Веизовић, 2015].

Отвечая на вопрос ведущего о степени свободы современных сербских масс-медиа, медиакритик В. Веизович ответила: «Во-первых, эти средства не наши СМИ. Это западные медиа, которые имеют свои позиции в Сербии. То есть сегодня в Сербии реально не существует никого, кто бы мог контролировать эти масс-медиа» [Веизовић, 2015].

В сложившихся условиях развития стран бывшей Югославии синтез медиакритики и медиаобразования [Федоров, 2012, с.480] приобретает особое значение. Сербия – страна с активно развивающейся системой медиаоб-

разования, что подтверждает как поддержка на государственном уровне, так и широкий спектр исследований в этой области, результаты которых позволяют ученым выявить закономерности в современном образовательном пространстве, определить проблемные области и т.д.

Анализ научной литературы [Короченский, 2003; Федоров, 2012; Федоров, Мурюкина, 2013; Bulatović, Arsenijević, 2011; Gals, 2011] позволил нам выявить аналитический спектр задач медиаобразования, выполнению которых способствует использование текстов медиакритиков на занятиях с учениками и студентами.

Например, сербские медиапедагоги Горан и Лилиана Булатович считают, что синтез медиакритики и медиаобразования способен развить аналитическое и критическое мышление, автономию личности по отношению к медиа, способность аудитории к политическому, идеологическому анализу различных аспектов медиа. С учетом сложившейся в Сербии ситуации, связанной с подачей не всегда достоверной информации, медиапедагоги предлагают опираться в большей степени на Интернет-ресурсы. При этом они отводят для учеников активную роль: «пользователь сообщений масс-медиа больше не пассивный наблюдатель. Он участвует активно, способен регулировать содержание медиатекстов, анализирует их, интерпретирует и оценивает. Конвергенция телевидения, СМК и интернета для пользователя создала одно абсолютно новое пространство, в котором он – активный и творческий участник этой сферы» [Bulatović, 2011, p. 61].

Наряду с Интернет-ресурсами, сербские медиапедагоги активно используют кинематографические, радио и телевизионные медиатексты. «Использование радио, кинематографа, телевидения в медиаобразовательной деятельности сербских медиапедагогов обусловлено проведенными исследованиями, доказывающими их актуальность в школьной и студенческой среде, присутствие в этих каналах масс-медиа образовательных, воспитательных, культуuroобразующих потенциалов» [Федоров, Мурюкина, 2013, с.72]. Использование таких медиатекстов позволяет формировать «модели поведения, более живые, доступные, со многим количеством деталей, более ясные и определенные, чем другие» [Ђуриć, 1999, p. 20].

Современные балканские медиапедагоги обращаются к медиакритическим текстам, так как они зачастую представляют альтернативную официальной позиции властей информацию. Через сравнение материала по изучаемой проблеме медиапедагоги создают условия, способствующие развитию у аудитории критического и самостоятельного мышления, навыков анализа политического, идеологического контекстов, присутствующих в информации и т.д.

О. Галс, С. Будик, Б. Лунгунов [Gals, 2011] подчеркивают, что масс-медиа принадлежит роль посредника, который моделирует культурный образ – как людей, так и страны в целом: «Информация получена, последние

научные открытия приняты, общая культура развита, эстетические и художественные ценности выращены, поскольку эстетика в масс-медиа получает все более и более существенную роль. Медiateксты – это продукт развития технологической цивилизации и электроники, выступающие в качестве основных факторов заинтересованной национализации и эстетического воспитания детей и молодежи» [Gals, 2011, p. 66].

Особая роль принадлежит и кинематографу, особенно фильмам Э. Кустурицы, поскольку они представляют собой не только культурный феномен, но и способны формировать самоидентичность людей, их сопринадлежность единому историческому, культурному пространству. Сегодня Э. Кустурица – один из национальных героев, который не боится открыто выражать свою гражданскую позицию – как в кинематографическом творчестве, так и в музыкальной, общественной деятельности. Значимость его мнения настолько высока, что в декабре 2014 г. его политические противники готовили покушение на его жизнь: в сербской газете «Ало» говорилось, что к попытке организации покушения были причастны члены вооруженного формирования «Мстители», совершившие военные преступления во время войны в Боснии и Герцеговине.

Итак, в странах бывшей Югославии не только существует, но и усилилось идеологическое и политическое давление на медийные агентства. Используются и экономические рычаги влияния на содержание медiateкстов. Для небольших стран, которые появились в процессе распада СФРЮ, указанные факторы достаточно весомы, чтобы изменить контекст предоставляемой информации аудитории. Однако, несмотря на это, медиакритика в странах бывшей Югославии выполняет медиаобразовательную функцию по отношению к широкой аудитории.

1.14. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов в странах СНГ

Белоруссия

О.И. Горбаткова

В последнее десятилетие в Белоруссии значительно увеличился интерес к проблемам развития и влияния медиа на школьников и студентов. Белорусские ученые [Жилинская, 2008; Колбышева, 2009 и др.] занимаются изучением разнообразных особенностей влияния масс-медиа на подрастающее поколение, перспективами внедрения медиаобразовательного потенциала в учебно-воспитательный процесс, уделяя при этом внимание синтезу медиакритики и медиаобразования.

Говоря об истории развития медиакритики в Белоруссии, можно отметить, что широкое распространение она получила еще в советские годы. Безусловно, в тот период времени в теории и практике отечественной журналистики совсем неизвестны были такие понятия, как «медиакритика», «медиатекст», «медиаконтент», однако, это не говорит об отсутствии критико-аналитической деятельности в журналистском поле. Напротив, как показывает проведенный нами анализ, критическое понимание авторского стиля, содержательных элементов публикаций, компонентов оформления медиатекстов и т.д. велось достаточно активно. Медиакритика была выражена авторскими проблемными статьями, газетно-журнальными обозрениями, тематическими редакционными колонками.

В 60-е - 80-е гг. XX в. на страницах советских (а, значит, и белорусских) газет и журналов интенсивно развивалась критико-аналитическая журналистика по отношению к экранному медиа. Разнообразные издания систематически публиковали кино/телерецензии, диалоги с авторами популярных медиатекстов. Характерной особенностью многочисленных изданий, вне зависимости от тематической направленности (искусствоведческие, литературные и т.д.), территориального масштаба (республиканские, областные, районные), от целевой аудитории (детские, молодежные), было наличие собственной группы журналистов, специализирующихся на тематике кино и телевидения.

Изучение сегодняшней белорусской медийной реальности позволяет нам говорить об активном развитии медиакритики. Современная медиакритика Белоруссии представлена проектами www.baj.by и www.mediakritika.by.

Первый из них – корпоративный сайт Белорусской ассоциации журналистов. Основная цель создания сайта www.baj.by – знакомство аудитории с различными юридическими документами, осуществляющими контроль за деятельностью СМИ в Белоруссии, знакомство с миром медийных организаций и правозащитным движением в этой области. Подчеркнём, что с возникновением журнала «Абазур» в 2000-м г. образовалось пространство для более широких дискуссий о роли медиа, которые вели на страницах издания политики, психологи, социологи, литературоведы и, конечно же, журналисты, публикующие критические обзоры по разнообразным актуальным проблемам. Заметим, что медиакритика не выступала базовой целью и функцией данного сайта и этого печатного издания. Однако медиакритический аспект находит там своё отражение.

Кроме того, сравнительно недавно возник ещё один специальный интернет-ресурс www.mediakritika.by, который на сегодняшний день имеет стабильную и широкую аудиторию. Сайт [Mediakritika.by](http://www.mediakritika.by) – независимый информационно-аналитический портал, образованный группой белорусских медиаэкспертов, в их число входят журналист и политолог А. Класковский, журналист Э.Мельников и др. Основная цель создания сайта – всесторон-

ний независимый критический анализ деятельности медиа в Республике Беларусь. Команда «Медиакритики» убеждена, что белорусские зрители и читатели заслуживают профессионально созданного, отвечающего всем стандартам качества и этическим стандартам журналистского продукта. Основная миссия белорусских медиаэкспертов – повысить качество белорусской журналистики через создание профессионального критического «медиа о медиа» для профессионалов области СМИ, медиаменеджеров, а также для широкой аудитории.

Таким образом, белорусская медиакритика, представленная проектами baj.by и mediakritika.by, в сегодняшнем своем виде выступает основным механизмом повышения медиакультуры аудитории страны и оказывает существенное воздействие на обогащение социальных отношений новыми мотивами и смыслами. Характерная особенность проектов по медиакритике – ориентированность как на массовую аудиторию, так и на профессиональное сообщество.

Академическая медиакритика [Короченский, 2003, с.39] познает и оценивает наиболее сложные и масштабные проблемы и процессы функционирования средств массовой информации, требующие теоретического подхода, повышенного уровня компетентности. В Белоруссии академическая медиакритика выражается в основном в научно-публицистических исследованиях, рассчитанных как для ученых, так и представителей медийной среды. Исследования посвящены основным проблемам, тенденциям, процессам, существующим в медиапространстве, и взаимодействию масс-медиа с аудиторией в Белоруссии. Значительные научно-журналистские публикации, включающие в себя критический анализ различных аспектов деятельности СМИ и их контакта с обществом, принадлежат известным белорусским ученым, журналистам: Е.Ф. Бондаревой, Н.Т. Фроловой, Л.П. Саенковой, О.А. Медведевой и т.д.

Профессиональная медиакритика адресована профессионалам медиакультуры. Основная задача данного вида медиакритики – критический анализ профессиональной деятельности представителей медиасообщества. В этом плане в Белоруссии можно отметить работы И.П. Шибут [Шибут, 2012], Л.П. Саенковой [Саенкова, 2008; 2012], В.А. Капцева [Капцев, 2010], А.А. Ефременко [Ефременко, 2011] и др.

Наряду с академической и профессиональной критикой в Белоруссии развивается массовая медиакритика, адресующая свои медиатексты широкой аудитории, состоящей как из представителей медиасообщества, так и потребителей медиапродукции. Массовая медиакритика использует возможности СМИ для публикации критико-журналистских работ в целях воздействия на общественное мнение и на сообщества медийных профессионалов. В Белорусском опыте медиакритики данный вид также находит отражение в медиапространстве.

Медиакритика как область журналистской деятельности выполняет целый комплекс функций, выявляющих её дуалистичную познавательно-ориентирующую природу [Короченский, 2003]. На сегодняшний день в медиакритике существует несколько подходов: аналитический, информационный, развлекательный, регулярно-корпоративный, рекламный. Однако наиболее широкое распространение в медиакритике Белоруссии получили аналитический, информационный и рекламный подходы.

В рамках информационного подхода [Баканов, 2006] медиатексты освещаются с фактологической, событийной точки зрения. При этом основной упор делается на описание процессов, этапов развития определенной ситуации. В качестве примера можно привести статьи, затрагивающие вопросы, касающиеся развития медиаобразования и медиакритики в Белоруссии, изучение взаимодействия аудитории с медиамиром и т.д. [Глазырина, 2009; Глазырина, Колбышева, 2009 и др.].

Значительное количество сторонников имеет аналитический подход, подразумевающий анализ масс-медиа с акцентом на творческое его содержание [Баканов, 2006]. Так, в Белоруссии к представителям данного подхода можно отнести профессиональных кинокритиков, которые вели деятельность не только в академической медиакритике, но и выступали в сфере профессиональной медиакритики (Е.Ф. Бондарева, Н.Т. Фрольцова, А.Красинский и др.).

Наиболее активно изучение проблем и перспектив развития медиакритики и медиаобразования представлены в исследованиях Белорусского государственного педагогического университета (Минск), Белорусского государственного университета, Института журналистики (Минск), Гродненского государственного университета и других вузов Белоруссии, где исследователями разрабатываются теоретические и методологические основы медиакритики и медиаобразования. К примеру, изучению проблем медиаобразования, особенностей понимания медиапространства школьниками и студентами посвящены труды белорусских исследователей Е.А. Спириной, О.Ф. Нечай, С.И. Колбышевой, Л.Д. Глазыриной, Т.С. Жилинской, С.И. Пугач, О.Н. Круглова, К.А. Соколова и др.

Также в последние годы в центре внимания многих белорусских исследователей находится тематика медиакритики, содержательный комплекс ее современного состояния, проблемы и перспективы (Л.П. Саенкова, Н.Т.Фрольцова, Н.Б. Вавилова, А. Мельникова, Э.Мельников, А. Класковский, Е.Л. Бондарева и др.).

Рассматривая развитие медиаобразования в Белоруссии, подчеркнём, что в качестве ведущих теоретических концепций медиаобразования выступают: теория критического мышления, эстетическая, культурологическая, социокультурная, практическая. Среди всех вышеперечисленных концепций первое место белорусские медиапедагоги отводят теории критического

мышления аудитории, большое значение предается эстетическому воспитанию подрастающего поколения и молодежи.

В данном контексте можно подчеркнуть близкое сходство позиций, выдвинутых белорусскими медиаисследователями, со взглядами российских медиапедагогов, отражающихся в синтезе сразу нескольких медиаобразовательных концепций. Так, Л.Д. Глазырина и С.Н. Колбышева рассматривают развитие критического мышления в качестве базовой идеи освоения медиапространства. Исследователи резонно утверждают, что «именно человек должен определять направление, характер и содержание процесса информатизации, выступать «заказчиком» новых информационных технологий и услуг. Для этого сначала необходимо научиться мыслить, не утратив в технологичном мире интеллектуально-эмоционального и духовно-нравственного напряжения» [Глазырина, Колбышева, 2009, с. 216].

Актуальность теории критического мышления подчеркивается и другими медиапедагогами, в частности, Е.А. Спирина полагает, что «для современной молодежи более существенно развитие критического мышления: мир предстает перед ними во всем многообразии информационных связей, и умения сопоставлять, анализировать, отбрасывать несущественное и концентрироваться на необходимом, убедительно аргументировать свою точку зрения и понимать, что могут существовать несколько правомерных позиций по одной и той же проблеме, помогают как социальной адаптации, так и профессиональной ориентации» [Спирина, 2013, с. 32].

Кроме того, в работах белорусских исследователей четко прослеживается синтез эстетической и социокультурной теоретических медиаобразовательных концепций. В подтверждение приведем следующее высказывание: «осознание общественными структурами, особенно педагогической общественностью, необходимости формирования навыков аудиовизуального восприятия, позволит активизировать процесс формирования нового, соответствующего времени аудиовизуального (экранного) мышления современного человека, необходимого ему для успешной социализации в обществе» [Глазырина, Колбышева, 2009, с. 222].

В Белоруссии проблемам и перспективам медиаобразования школьников и студентов посвящено немало учебных пособий, научных работ, которые находят отражение в сборниках трудов международных научно-практических конференций, на страницах научных журналов и т.д. Например, учебное пособие О.Ф. Нечай «Основы киноискусства» освещает не только теорию и практику кино, но и включает главы о кинообразовании.

В книге С.И. Колбышевой «Анимационное кино как средство формирования навыков аудиовизуального (экранного) восприятия у учащихся старших классов» [Колбышева, 2009] анализируется проблема аудиовизуального прогресса; экранная культура представлена тут в качестве базового культурообразующего феномена, исследуется методика развития аудиовизуаль-

ного восприятия средствами анимационного кино. По нашему мнению, положительная сторона этой работы в том, что в её содержание включена авторская модель интеграции экранной культуры в систему общего среднего образования.

Рассматривая развитие медиаобразования в Белоруссии, мы не можем оставить без внимания программу, разработанную для учащихся IX класса общеобразовательных учреждений с русским (белорусским) языками обучения под названием «Искусство кино» [Климук, Колбышева, 2007].

Цель программы – формирование ценностного отношения к произведениям мировой и отечественной экранной культуры. Основные задачи программы – знакомство с основными этапами развития, художественными особенностями и возможностями киноискусства, развитие у старшеклассников художественного вкуса в процессе восприятия произведений киноискусства, формирование представлений о структуре кинопроизводства, профессиях кино и их практической значимости, а также активизация интереса аудитории к белорусской культуре на основе изучения национального кинематографа и творчества белорусских кинорежиссеров.

Анализ содержательных компонентов учебной программы «Искусство кино» позволяет говорить о синтезе в ней нескольких медиаобразовательных моделей, подчиненных решению целого ряда задач: изучение теории и истории кино; развитие творчества, воображения, критического мышления, развитие художественного восприятия и вкуса аудитории; развитие творчества, воображения, самостоятельного мышления и т.д.

Важно отметить формы организации занятий в процессе реализации программы. Так, авторами программы, наряду с традиционными, предлагается целый комплекс организационных форм проведения занятий, среди которых можно выделить: урок-диспут, урок-рассказ о кинорежиссерах, «круглый стол», урок-лаборатория, урок-исследование, проблемная дискуссия, бинарные уроки, ролевые игры, встречи с актерами, режиссерами, кинокритиками, походы на киностудию и т.д.

Кроме того, большое значение авторы придают анализу произведений экранной медиакультуры. Так, ими предлагаются варианты целостного анализа кинопроизведения или анализа кинофрагментов из нескольких фильмов [Климук, Колбышева, 2007].

В центре внимания современных белорусских исследователей в сфере медиаобразования находятся вопросы, касающиеся теории и практики медиаобразования (К.А. Соколов), дистанционной формы обучения учащихся (Е.К. Емельянчик), применения экранных медиа в процессе подготовки студентов (С.И. Пугач), использования информационно-коммуникационных технологий на уроках и факультативных занятиях (О.Н. Круглова), применение медиаобразовательных технологий в инкультурации молодёжи (Е.А. Спирина) и т.д.

Исследование Т.С. Жилинской посвящено интеграции медиаобразования в процесс подготовки студентов. Анализируя дидактические аспекты формирования медиакультуры в курсе информатики в вузах культуры, Т.С. Жилинская определяет основные задачи, среди которых: рассмотрение сущности знаний, умений и навыков в области медиакультуры; теоретическое обоснование важности интеграции медиаобразования и информатики с целью повышения уровня информационной и медиакультуры студентов; осуществление анализа содержательных линий обучения знаниям, умениям и навыкам в сфере медиакультуры; разработка методик, направленных на повышение уровня медиакультурных знаний, умений и навыков [Жилинская, 2008].

Тематика медиаобразования и медиакритики рассматривалась и многих научных форумах, проводившихся в Белоруссии. К примеру, кафедра зарубежной журналистики и литературы Института журналистики Белорусского государственного университета провела в Минске международную научно-практическую конференцию «Международная журналистика-2014: диалог культур и взаимодействие медиа разных стран», где обсуждался широкий спектр вопросов, связанный с медиа республики Беларусь, веб-журналистикой, журналистским образованием, литературно-художественной, музыкальной и театральной критикой.

Интересный опыт интеграции медиаобразования в учебно-воспитательный процесс был представлен на международной научно-практической конференции «Инновационное образование: теория и практика» (Минск, 2011). В статье И.Л. Шичко «Применение экранных медиа в процессе подготовки студентов» анализируется опыт внедрения одного из видов медиатекстов – экранных текстов – в преподавании курса «Коррекционная педагогика». Автором подробно описываются основные этапы учебного процесса с использованием художественных фильмов. По мнению И.Л. Шичко, «использование экранных медиатекстов в образовательном процессе создает возможности для интенсификации процесса обучения, увеличения производительности труда студентов, активизации их мыслительной деятельности, развития их интересов, творческих способностей, умений пополнять знания» [Шичко, 2011].

Медиаобразование как отдельный учебный предмет не включено в школьные программы Белоруссии. Практическая реализация медиаобразования в школьной и студенческой аудитории ведётся путем интеграции медиаобразовательных элементов в учебные дисциплины, в процессе кино-клубной и факультативной деятельности.

К сожалению, педагогический потенциал медиаобразования в развитии и воспитании современного поколения используется в Белоруссии не в полной мере. Именно с этим напрямую связана востребованность как в теоретических исследованиях по тематике медиаобразования, так и в разработке

и практической реализации медиаобразовательных курсов, современных методик и программ.

Говоря о методических подходах к медиаобразованию, отметим, что в Белоруссии они очень близки с российским: основной акцент делается на эвристических, проблемных, проектных, игровых формах обучения, направленных на развитие самостоятельности мышления, индивидуальности учащихся, стимулирование творческих способностей к восприятию, анализу и интерпретации медиатекста.

Украина

К.А. Чельшев

До середины 1980-х гг. медиакритика на Украине демонстрировала общие тенденции, характерные для советского информационного пространства. После распада СССР на Украине проблемами медиакритики и медиаобразования занимается целый ряд государственных и общественных структур, среди которых – университеты, академии, институты, общественные фонды и т.п. К примеру, в 1990-х гг. открылось несколько высших учебных заведений, занимающихся подготовкой профессиональных медиакритиков. Одним из первых в числе официальных учреждений Украины, в задачи которого входили проблемы медиакритики и медиажурналистики, стал Институт массовой информации (ИМИ) [<http://imi.org.ua>], созданный в 1995 г. Основной миссией ИМИ стало содействие становлению гражданского общества на Украине путем развития качественной журналистики, медиаграмотности населения и доступа к публичной информации. Данные цели достигаются в следующих направлениях работы ИМИ: оказание поддержки журналистов-профессионалов, к которой относится организация юридических консультаций, семинары по повышению квалификации; конференции, круглые столы по проблемам медиажурналистики, выездные миссии по разрешению конфликтов вокруг СМИ и отдельных журналистов; мониторинг нарушений свободы слова в Украине [<http://imi.org.ua>].

В 1999 г. Львовский национальный университет имени И. Франко на своей базе основал Институт экологии массовой информации. Здесь одной из основных теоретической концепций выступил предохранительный подход, призванный, как известно, защитить подрастающее поколение от негативного влияния медиа. Наряду с данным подходом в качестве базовых рассматриваются также такие медиаобразовательные концепции, как семиотическая, культурологическая, социокультурная, развития критического мышления.

Последнее десятилетие XX в. было важным этапом становления теоретической базы исследований массовой коммуникации. А.В. Федоров считает, что «именно 1990-е гг. выдвинули, по крайней мере, трех украинских теоретиков коммуникаций, медиа и медиаобразования. Медийные теории, в том числе – семиотические, теории информационных воздействий/влияний – в своих фундаментальных монографиях, неоднократно переиздававшихся в России и Украине, анализировал и разрабатывал Г.Г. Почепцов [Почепцов, 1996; 1999]. Теоретические подходы развития медиаобразования на материале прессы разрабатывала Г.В. Онкович [Онкович, 1993; 1997], выдвигавшая термин «прессодидактика» и рассматривавшая интегрированное медиаобразование в контексте языкового обучения. Еще один теоретик, лидер львовской медиаобразовательной школы Б.В. Потятиник, был уверен, что «медиаобразование – научно-образовательная сфера деятельности, которая ставит перед собой цель помочь личности в формировании психологической защиты от манипуляции или эксплуатации со стороны масс-медиа и развивать/прививать информационную культуру» [Потятиник, 2005, с.8], поэтому в 1990-х гг. руководимый им коллектив сконцентрировался именно на защитной/предохранительной теории медиаобразования [Федоров и др., 2014].

В 2002 г. на базе Могилевской школы журналистики в НаУКМА был создан Центр «Медиареформы» (ЦМР). Этот международный проект стал результатом совместной деятельности украинских и британских организаций. Так, украинскую сторону в данном проекте представляли Киево-Могилянская академия, Независимая Ассоциация вещателей, журнал «Телерадиокурьер» и Интернет-издание «Телекритика». С британской стороны в проекте принимали участие фирма TADS, Лидский университет и ряд независимых медиаэкспертов. «На реализацию проекта, рассчитанного на три года, британской стороной выделено 800 тыс. фунтов стерлингов [Электронные вести, 26.06.2002. <http://elvisti.com/node/25933>]. Основными направлениями работы Центра стали постоянно действующий пресс-клуб, издательская и научно-исследовательская деятельность, разработка и лоббирование законопроектов в информационной сфере, а также деятельность по подготовке и переподготовке журналистских кадров.

Среди основных областей журналистской медиакритической деятельности, к которым относится телевизионная критика, критика печатной прессы, критика радио, критика сетевых изданий, в постсоветской Украине все более активное развитие получает именно телевизионная критика. Обращение к телевидению неслучайно, так как значительная часть взрослой медийной аудитории в течение нескольких десятилетий обращается в поисках новостей именно к ТВ.

Э.В. Хмеленко приводит данные всеукраинского опроса, проведенного в 2006 году, который показал, что «52,2 % опрошенных главным источником информации считали телевидение, причём 47,4 % полагались на цен-

тральное киевское ТВ и 5,1 % – на местное. В целом же, доверие к телевидению было в шесть с половиной раз больше, чем ко всем остальным украинским СМИ. Поэтому и внимание национальной медиакритики обращено в наибольшей мере именно к телевидению» [Хмеленко, 2007].

Несмотря на бурное развитие современных информационных технологий, телевидение, радио и пресса продолжают оставаться важными медиаканалами информации и новостей. Неслучайно на Украине существует целый ряд периодических изданий, где темами статей, репортажей, очерков, рецензий и интервью становятся события в прессе или на телевидении. Большинство из них представлены в интернете и находятся в открытом доступе. Среди них – аналитические, информационные, рекламные и развлекательные издания, посвященные различным аспектам медиаиндустрии.

К примеру, к развлекательно-информационным изданиям можно отнести информационное ежедневное интернет-издание «oKino.ua» [<http://www.okino.ua>], которое, как и множество других, рассказывает о новинках кинематографа, представляет трейлеры, рейтинги фильмов и т.п.

Наиболее соответствуют аналитическому подходу в подаче материала украинские издания «Телекритика» и «Медиакритика». По мнению Р.П. Баканова, под аналитическим подходом понимается «анализ практики телевидения с акцентом именно на творческую его часть: разбор телепередач и попытку осмысления процессов, происходящих на отечественном ТВ. В данном подходе, по нашему мнению, значительную роль играет телекритика как составная часть медиакритики, которая «определяет степень социального реализма средств массовой информации» [Баканов, 2006, с. 5].

В качестве примера можно привести Киевское сетевое издание «Телекритика» [<http://telekritika.kiev.ua>], материалы которого посвящены процессам, происходящим в медийном пространстве: на телевидении, радио, в прессе.

Еще одним серьезным изданием, посвященным проблемам медиакритики, стал проект Института медиаэкологии Львовского университета – журнал «Медиакритика», имеющий, как многие современные издания, традиционный бумажный формат и электронную версию [<http://www.mediakrytyka.franco.lviv.ua>]. На страницах журнала публикуются материалы как профессиональных, так и начинающих медиакритиков.

Цели основных теоретических позиций украинской медиапедагогике можно обозначить следующим образом:

- развитие теоретических концепций медиа (Г.Г. Почепцов, В.Ф. Иванов, Б.В. Потятиник и др.);
- развитие синтеза медиаобразования и журналистики (Академия украинской прессы: коллектив исследователей под руководством В.Ф. Иванова);

– развитие медийной экологии, защита аудитории от вредных медийных воздействий (Институт медиаэкологии при Львовском национальном университете);

– развитие медиадидактики (коллектив медиапедагогов-исследователей под руководством Г.В. Онкович, Академия педагогических наук Украины);

– развитие социокультурной модели медиаобразования (коллектив педагогов-исследователей под руководством Л.А. Найденовой, Академия педагогических наук Украины);

– развитие эстетического восприятия и вкуса школьников и студентов (Национальная ассоциация деятелей кинообразования и медиапедагогике Украины);

– развитие критического мышления аудитории на медийном материале (одна из целей практически всех медиаобразовательных организаций Украины);

– развитие практических умений обращаться с медиатехникой и создавать собственные медиатексты (одна из целей практически всех медиаобразовательных организаций Украины)» [Федоров, 2012].

20 мая 2010 г. постановлением Президиума Национальной академии педагогических наук Украины была одобрена Концепция внедрения медиаобразования. Согласно этой Концепции медиаобразованием считается часть образовательного процесса, направленная на формирование в обществе медиакультуры, подготовку личности к безопасному и эффективному взаимодействию с современной системой масс-медиа, включая как традиционные (печатные издания, радио, кино, телевидение), так и новейшие (компьютерно-опосредованное общение, Интернет, мобильная телефония) медиа с учением развития информационно-коммуникационных технологий [Концепция..., 2010, http://ispp.org.ua/news_44.htm]. Внедрение медиаобразования на Украине направлено на создание целостной системы медиаобразования в образовательных учреждениях среднего и высшего образования. Координатором данного широкомасштабного эксперимента выступила Национальная Академия педагогических наук Украины.

С 2011 г. начался масштабный эксперимент по внедрению медиаобразования в учебно-воспитательный процесс в общеобразовательных заведениях Украины, который происходит в семи областях и Киеве. В экспериментальной работе по внедрению медиаобразования в школьное обучение приняли участие более 80 школ. Особенно активно в работу включилась Николаевская область, 15 школ которой стали экспериментальными площадками по внедрению медиапедагогике в образовательный процесс.

Лабораторией психологии массовой коммуникации и медиаобразования при Институте социальной и политической психологии Национальной академии педагогических наук Украины уже несколько лет осуществляется мо-

ниторинг уровней медиакультуры, которые демонстрируют украинские школьники и население в целом.

Методическое сопровождение и переподготовку педагогов к медиаобразовательному процессу осуществляет Академия Украинской Прессы (АУП) в партнерстве с Институтом инновационных технологий и содержания образования Министерства образования и науки, молодежи и спорта Украины, Институтом социальной и политической психологии Национальной академии педагогических наук Украины [<http://aup.com.ua>].

Академия украинской прессы начала свою деятельность еще в 2001 г. В настоящее время Академия украинской прессы представляет собой один из главных медиаобразовательных центров, наиболее тесно объединивших решение задач медиапедагогики и медиакритики. Сферой деятельности Академии выступают: повышение квалификации журналистов, создание образовательной платформы для развития медиакомпетентности молодежи, подготовка медиапедагогов средней и высшей школы, методическое обеспечение процесса внедрения медиаобразования и т.п.

Свою миссию в медиаобразовательном контексте Академия украинской прессы видит во внедрении медиаобразования в учебный процесс через формирование и поддержку группы лидеров-медиапедагогов, привлечении мирового опыта по внедрению медиаобразования.

В деятельности данной организации органично объединились задачи медиакритики и медиаобразования. Об этом свидетельствуют как основные задачи Академии, так и состав ее целевой аудитории, который включает профессиональных журналистов, представителей медиасообществ, общественных комитетов и ассоциаций в области медиа, журналистики и образования, педагогов средних и высших учебных заведений и т.п. Медиаобразование рассматривается как «обучение теории и практическим умениям для овладения современными масс-медиа. Медиаобразование – один из устойчивых и апробированных способов формирования спроса на качественный журналистский контент. Медиаграмотность – производная и результат медиаобразования, способность адекватно воспринимать и интерпретировать медиатексты. По нашему мнению, общество нуждается в этих навыках именно теперь, когда наблюдается новый виток сильного политического и корпоративного контроля над основными медиаресурсами» [<http://www.aup.com.ua/?cat=education&subcat=history>].

Академия уже несколько лет выступает организатором семинаров, тренингов, научно-практических конференций по проблемам медиа, ею был создан портал, предназначенный для учителей, преподавателей, журналистов, работников СМИ, студентов, школьников и родителей. К примеру, школьные учителя и преподаватели вузов могут найти здесь не только методические материалы к занятиям, но и посетить библиотеку, познакомиться с информацией о проводимых конференциях и семинарах.

По инициативе Академии с 2011 г. в Украине проводятся летние и зимние школы по медиаобразованию. Слушателями школы за несколько лет проведения стали учителя школ, учреждений дополнительного образования, преподаватели вузов и ученики старших классов. К примеру, курсы переподготовки учителей в 2012-2013 гг. смогли пройти 19 тыс. человек. Среди дисциплин, изучаемых на курсах, особое значение придается основам медиапедагогики. Так, учителя украинских школ изучают такие дисциплины как «Медиаобразование / медиаграмотность», «Медиаобразование в учебно-воспитательном процессе», «Формирование медиаобразовательной компетенции учителя» и др. [<http://www.aup.com.ua>]. Не остаются без внимания и работники дошкольного образования, для которых также организуются семинары и обучающие тренинги.

В числе преподавателей летних и зимних школ за несколько лет их существования были известные украинские и российские исследователи, медиапедагоги и медиакритики, профессиональные режиссеры и психологи. Среди них президент Академии украинской прессы, профессор В. Иванов, директор Академии украинской прессы О. Волошенюк, главный редактор сайта MediaSapiens Д. Дуцик, глава Союза кинематографистов Украины, кинокритик С. Тримбач, сотрудники отдела киноискусства Института имени М.Рыльского О. Пашкова, Д. Дзюба, Л. Кульчицкая; члены Лаборатории психологи массовой коммуникации и медиаобразования О. Баришполец, Л.Найденова, О. Голубева, российские ученые-медиапедагоги А. Федоров и И.Челышева.

В настоящее время коллективом Академии создан целый ряд учебных медиаобразовательных программ и методических рекомендаций по внедрению медиапедагогики в школьное и вузовское образование. В рамках экспериментальных курсов начал свою работу электронный журнал «MediaGuide» для школьной аудитории 11–16 лет, основной задачей которого выступает развитие медиакомпетентности детей. Учебные, познавательные материалы журнала могут заинтересовать не только детскую, но и взрослую аудиторию.

В ходе внедрения медиаобразования в украинское образовательное пространство разработано несколько программ для школьников и студентов, в том числе: «Медиаобразование» для студентов высших учебных педагогических заведений [http://www.aup.com.ua/uploads/Program_for_student.pdf], Программа «Основы медиаграмотности» для 8 (9) класса [http://www.aup.com.ua/uploads/Program_8_class.pdf], Кинограмотность: типичные уроки, «Грамматика киноязыка» [<http://aup.com.ua/?cat=education&subcat=models>] и др.

Результатом деятельности Академии стали монографии, учебники и учебные пособия, посвященные проблемам медиакритики и медиаобразования. Монография профессора В.Ф. Иванова «Массовая коммуникация» [Иванов, 2013] посвящена изучению основных подходов к информацион-

ным и коммуникационным явлениям, понятиям информации, коммуникации, массовой коммуникации, их структуре и свойствам, теоретических подходов к массовой коммуникации [http://www.aup.com.ua/uploads/mk_web.pdf].

Важный вклад в развитие украинской кинокритики внес президент Ассоциации кинокритиков Украины С.И. Тримбач, который также был неоднократным участником школ по медиаобразованию. С.И.Тримбач известен как автор и составитель книг по вопросам развития отечественной кинокультуры, статей и рецензий в ведущих изданиях Украины и России.

Недавно увидело свет учебное пособие «Практическое медиаобразование: авторские уроки» [http://www.aup.com.ua/uploads/Avtorsk_i_uroku.pdf], ставшее результатом деятельности по медиаобразованию школьников. В пособии было описано 39 авторских уроков, разработанных для проведения интегрированных и самостоятельных занятий по медиаобразованию в средних общеобразовательных заведениях Украины.

Также результаты эксперимента нашли свое отражение в первом украинском учебнике по медиаобразованию «Медиаобразование и медиаграмотность» [<http://www.aup.com.ua/uploads/momg.pdf>]. Данный научный проект возглавил В.Ф. Иванов. В авторский коллектив вошли журналисты, педагоги, психологи, искусствоведы – О.В. Волошенко, Д.Ю.Дзюба, В.Ф. Дубровский, Т.В. Иванова, Л.Н. Кульчинская, И.И. Негреева, Л.А. Найденова, Л.Е. Новикова, О.И. Пашкова, Г.Г. Почепцов, А.В. Федоров, О.С. Хоменок. В учебнике были рассмотрены теоретико-методологические проблемы медиаобразования, проблемы медиакритики, а также характеристика современных медиаресурсов и основных векторов их развития в современном информационном пространстве.

По свидетельству директора Академии украинской прессы. О. Волошенко, целевой аудиторией медиаобразовательных онлайн-игр становятся школьники 15–17 лет, которые могут проверить свои знания по проблемам медиа, познакомиться с темами «Что такое информация?», «История медиа», «Анализируем медиа», «Свобода слова и ее ограничения», «Внутри медиа», «Печатные СМИ», «Телевидение», «Радио», «Интернет», «Обобщение». Такого рода онлайн-игры предоставляют школьникам возможность в игровой форме создать газету, стать автором собственного медиаконтента, что способствует не только задаче получения новых знаний в области медиа и медиакультуры, но и развитию способности аудитории к пониманию, восприятию и анализу языка медиа, а также развитию умений создавать и распространять собственные медиатексты.

Практический подход к медиаобразованию и решение такой важной задачи медиаобразовательного процесса, как создание собственных медиатекстов, умение оценить их, представлен в проведении конкурсов медиаторчества, в которых уже несколько лет принимают участие школьники и мо-

лодежь. Яркое ежегодное событие медиаторчества украинских школьников – фестиваль «Кришталеві джерела». На фестивале школьники и студенты представляют собственные фильмы, телевизионные программы, оттачивают свое мастерство в творческих мастерских, руководят которыми известные операторы, журналисты, писатели, режиссеры, искусствоведы, актеры. Под эгидой фестиваля «Кришталеві джерела» проводятся ежегодные конференции Ассоциации деятелей кинообразования и медиапедагогике Украины (президент – киновед, культуролог, кинокритик, педагог, доктор искусствоведения, член-корреспондент Национальной академии искусств Украины И.Б. Зубавина).

Одним из украинских медиаобразовательных центров выступает научная группа под руководством профессора Г.В. Онкович. Здесь считают, что «высокий уровень подготовки современного специалиста требует принципиально изменять образовательное пространство и образовательную политику в Украине. Суть и цель качественного обновления высшего образования в XXI столетия – готовить такого выпускника, который был бы способен овладеть любой специальностью. Для целостного, комплексного решения профессиональных задач нужно развивать у студентов умения осознанно использовать потенциал гуманитарных и фундаментальных дисциплин. Без овладения современными медиаобразовательными технологиями этого не достичь» [Онкович, 2009, с. 75].

Практическая деятельность профессора Г.В. Онкович тесно связана с изучением периодической прессы. Существенный вклад в синтез медиаобразовательных идей и медиакритики внесли исследования Г.В. Онкович в области медиадидактики, способствующие обучению аудитории пользоваться различными технологиями и организовывать процесс самообразования в условиях информационного общества в течение всей жизни. Г.В. Онкович считает, что «именно медиаобразовательные технологии, которые выделились в отдельную часть педагогики – медиадидактику, которая разрабатывает теорию медиаобразования и обучения, научно обосновывает содержание медиаобразования, изучает закономерности, принципы, методы и организационные формы обучения с привлечением медиапродуктов и опорой на масс-медиа, – воплощают принципы гуманизации образования» [Онкович, <http://book.net/index.php?p=achapter&bid=18125&chapter=1>]. А интеграция медиакритики и методик медиаобразования в процессе анализа печатных медиатекстов позволяет решать такие задачи медиаобразования, как развитие способности аудитории к восприятию, пониманию и анализу языка медиатекстов, оценки их художественного качества; развитие аналитического, критического мышления.

Коллективом Института высшего образования Национальной академии наук Украины представлен целый ряд программ медиаобразовательной тематики. Например, это экспериментальная программа базового спецкурса

«Медиаобразование» Г.В. Онкович, «Профессионально-ориентированное медиаобразование» для магистрантов Г.В. Онкович и А.Д. Онковича, «Основы медиакультуры» для магистрантов компьютерных наук Н.М. Духаниной, «Основы медиакомпетентности» (для студентов вузов нефтегазового профиля) И.А. Сахневич, «Медиакультура и массово-разъяснительная работа» (для бакалавров-пожарников), «Педагогический практикум по медиаобразованию (для студентов специальности «Перевод») О.К. Янишин, «Формирование медиакультуры современного специалиста библиотечного дела» Е.Е. Балабановой [Онкович, http://mim.org.ru/phocadownload/onkovich_ad.pdf].

К сожалению, политические и военные события последних лет привнесли в процесс развития медиаобразования и медиакритики конфронтационные ноты, ставшие отражением затянувшегося конфликта между Россией и Украиной.

Как хорошо известно, в современном социуме масс-медиа не только выполняют информационную функцию, но и активно формируют общественное мнение, политические взгляды, патриотические настроения. При этом часто используется образ врага – внешнего или внутреннего, который помогает консолидировать людей, объединить их вокруг какой-либо идеи. Существенную помощь здесь может оказать ведение информационной войны, под которой понимается организованное на государственном уровне вмешательство в информационное пространство другой страны.

По мнению Г.Г. Почепцова, необходимо разделять технический и политический аспекты: «Техники-компьютерщики выстраивают стены, чтобы никто не мог войти. И это действительно угроза, потому что, например, Китай ежедневно осуществляет 60-70 атак на Тайвань или США. Сейчас четко констатируется, что к международным отношениям, кроме политического, экономического или военного, добавлено еще и информационное измерение» [Почепцов, 2012].

Г.Г. Почепцов, активно занимающийся проблемой анализа информационных войн, опубликовал на сайте Главком [www.glavcom.ua] статью, где характеризует Российскую Федерацию следующим образом: «Россия всегда рассматривает постсоветское пространство как зону своих интересов. Когда экономика ей позволит, она выйдет на уровень реализации глобальных целей, поскольку российские эксперты четко подчеркивают, что Россия невозможна без глобальных целей» [Почепцов, 2012]. Далее автор формулируется причинно-следственная связь, которая укладывается в логику понимания украинцами собственного кризиса государственности, ментальности: «Соответственно, как обнаружили эти годы, Украина не может выработать собственную модель действительности, собственную точку зрения. Поэтому мы и ходим между западным и российским вариантами взгляда на мир» [Почепцов, 2012].

Начиная с победы «майданной революции» 2014 г., на Украине тщательно разрабатывается образ России как врага, при этом украинский президент и члены правительства подчеркивают, что сдерживание имперских амбиций РФ ведется в интересах всего мира. Власти РФ и ключевые медиа противопоставляют этому свою информационную компанию, направленную на поддержку государственных российских интересов.

В своей статье Г.Г. Почепцов раскрывает типовую модель ведения информационной войны. Она включает в себя следующие компоненты:

«- ситуация, настоящая или искусственная, четко интерпретируется как негатив;

- отдельный факт становится закономерностью;

- акцент на негативных последствиях (потерпевших или убытках);

- фреймом называются ментальные конструкции, позволяющие понимать и интерпретировать действительность. В нем существуют некоторые валентности, которые надо заполнять. Если есть агрессор, должна быть жертва и герой. Две стороны по-разному заполняют эти валентности;

- есть правило, согласно которому нельзя бороться с фреймом, потому что таким образом мы только усиливаем его. Вместо этого нужно создавать новый фрейм. Именно поэтому следует прежде выходить со своими интерпретациями ситуации. Поскольку изменить уже введенную в массовое сознание интерпретацию гораздо труднее;

- еще одно правило требует использования простых слов. Что имеется в виду? В простых словах работают даже моторные ассоциации: это кресло, а не мебель, это кот, а не животное. Примеры из последних информационных войн именно такие: «Украина ворует газ», «Грузия напала, Грузия – агрессор». Это описание ситуации на максимально понятном и бесспорном языке достигается именно переводом ситуации на язык улицы. Эти моторные ассоциации еще называют работой тела, а не ума;

- вторым компонентом является детализация нужного фрейма: чем больше деталей, тем больше веры в этот фрейм;

- третий компонент – это расширение фрейма. Сюда можно добавить обвинения, жертвы, собственную невиновность. Враг приобретает черты всемирного масштаба» [Почепцов, 2012].

Г.Г. Почепцов отмечает, что информационная война направлена на то, чтобы сделать из оппонента настоящего врага, который ужасает своим присутствием на земле, но может иметь далеко идущие последствия, и зачастую информационные войны «опираются на точки уязвимости населения, когда продвигают свои идеи» [Почепцов, 2012].

Один из ярких признаков информационной войны – абсолютная линейность в подаче материалов, не предполагающих иной точки зрения, преобладание эмоциональной составляющей в ущерб фактической. Г.Г. Почепцов пишет, что здесь наиболее сильно «порождение фактов (реальных и фаль-

шивых) действий противоположной стороны против гражданского населения, среди которого массовое сознание выделяет стариков, женщин и детей» [Почепцов, 2014].

На наш взгляд, современная информационная война между Россией и Украиной вполне укладывается в описанную Г.Г. Почепцовым модель, отголоски которой ощутимы и в некоторых медиаобразовательных проектах, осуществляемых на Украине [см., например: Емец-Доброносова, 2014; Кириллова, 2015; Потапова, 2015; Черков, 2015].

Казахстан

Е.В. Мурюкина

Казахстан начинает свою историю как независимое государство с 1991 г., поэтому можно утверждать, что история развития медиакритики и медиаобразования советского периода, методологическая основа, формы были едиными с другими субъектами Советского Союза. Так, исследователи Л.С. Ахметова, А.В. Веревкин, Т.Ю. Лифанова [Akhmetova, Verevkin..., 2013], Н.А. Завалко, С.Г. Сахарева [Zavalco, Sakhariyeva, 2013] в своих статьях указывают на то, что в основу современной деятельности медиаобразования и медиакритики заложен как опыт западных стран, так и современной России. В ходе развития медиаобразования в Казахстане педагоги опирались на разработки О.А. Баранова, И.В. Вайсфельда, И.С. Левшиной, С.Н. Пензина, Ю.Н. Усова, А.В. Федорова, Г.А. Поличко, Л.С. Зазнобиной, А.В. Спичкина и др., но с учетом адаптации материалов, разработок, концептуальных положений к казахстанской образовательной системе.

Учеными отмечается опора на советское наследие, которое оказало существенное влияние на формирование направлений, содержания, форм работы в этой области. Одним из центров медиакритики и медиаобразования с советских времен в Казахстане стал Казахстанский институт журналистики. Л.С. Ахметова отмечает: «мы гордимся тем, что в советское время Указом Президиума Верховного Совета СССР в 1937 г. были организованы два первых в стране Коммунистических института журналистики (КИЖ) – в Алматы и Свердловске. Наш факультет журналистики Казахского Национального университета им. аль-Фараби является правопреемником КИЖ. Это нас ко многому обязывает» [Ахметова, 2014, с. 37].

Таким образом, использование уже имеющегося опыта, накопленного в период вхождения Казахстана в состав СССР, опора на исследования российских и западных ученых позволяют исследователям разрабатывать теоретическую платформу современного медиаобразования и медиакритики. При этом, по мнению Л.С. Ахметовой, необходима «обязательная адаптация к казахстанским реалиям образования» [Ахметова, 2014, с. 37].

Тесные научные связи в области медиакритики и медиаобразования Казахстана и России, которые подчеркиваются в работах исследователей [Ахметова, 2014; Веревкин, Лифанова, 2012; Akhmetova, Verevkin, 2012] позволяют нам взять за основу определения «медиакритики» и «медиаобразования» российских ученых А.П. Короченского [Короченский, 2003] и А.В. Федорова [Федоров, 2012].

История развития медиакритики в советский период была ограничена рамками идеологических установок: «в условиях господства официальной идеологической догматики изучение влияния средств массовой информации и медийной аудитории было затруднено, в результате чего осмысление общественной роли телевидения (как и других СМИ) неизбежно несли отпечаток идейной ограниченности, односторонности» [Багиров, Кацев, 1968, с. 21]. В перестроечное время представления о характере связи СМИ и общества начали меняться, что нашло отражение в жанровом, тематическом спектре, схемах управления периодическими изданиями, условиями ее финансирования и т.д.

Изучение сегодняшних казахстанских реалий показывает активное развитие медиакритики в этой стране, что связано с рядом факторов, среди которых мы выделяем:

- соответствие мировым тенденциям развития масс-медиа. Т.Ю. Лифанова пишет, что «на протяжении определенного времени государственная информационная политика охватывала, главным образом, проблемы, связанные с деятельностью средств массовой информации. В последние 2–3 года его содержание изменилось в соответствии с международными стандартами и принципами: попали отдельные элементы защиты прав граждан и организаций на общедоступную информацию, гарантированных Конституцией страны, а также некоторые аспекты информационной безопасности» [Лифанова, 2012, с. 257];

- требования информационного общества, подразумевающие вхождение Казахстана в мировое информационное пространство. При этом предполагается сохранение деятельности субъекта по актуализации и реализации своих интересов в обществе посредством формирования, преобразования, хранения и передачи всех видов информации. Безусловно, такая информационная политика подразумевает развитие медиакритики как необходимого компонента профессионального медийного пространства;

- выполнение Указа Президента Республики Казахстан (10.10.2006) № 199 «Концепция информационной безопасности Республики Казахстан» [Концепция, 2006], где определены важнейшие цели обеспечения информационной безопасности (защита государственных информационных ресурсов, прав человека и интересов общества в информационной сфере; недопущение информационной зависимости Казахстана, информационной экспансии или блокады со стороны других государств).

Учеными указывается, что «масс-медиа все активнее берут на себя обучающие, просветительские функции, становятся своеобразной «параллельной школой» для подрастающего поколения, которое все чаще называют «медийным». Пользуясь социологической терминологией, можно утверждать, что совокупность медийных технологий (СМИ, интернет, ИКТ и т.д.) превратилась в наиболее влиятельного агента социализации, и в этом плане менее «информатизированные» (бедные) регионы мира находятся в выигрышном положении, имея возможность результативно участвовать в формировании сознания будущих поколений» [Веревкин, Лифанова, 2012, с. 46].

Функции журналистики (различных форматов – телевизионного, радиального, прессы и пр.) сегодня вышли за рамки специфики ее деятельности, которая связана со сбором, переработкой и распространением информации, и расширились до функций, присущих другим видам сложной целенаправленной социальной деятельности в гуманитарной сфере. Для нее актуальны следующие функции (согласно типологии, предложенной А.П. Короченским [Короченский, 2003]):

- информационно-коммуникативная – т.е. функция общения, в основе которой, по нашему мнению, лежат коммуникативные теории Г. Лассуэлла, П.Лазарсфельда, Р. Мертона и др. Она проявляется в том, что масс-медиа (пресса, телевидение, радио, Интернет и т.д.) передают информацию от коммуникатора к аудитории и должны стремиться к обратной связи;

- познавательная, подразумевающая изучение материальной и духовной действительности при подготовке медиатекста. В Казахстане, как впрочем и на территории бывшего Советского Союза, отмечается ослабление позиций этой функции. Современные казахские исследования подчеркивают, что медиакритика направлена (в том числе) и на укрепление этой функции, придания ей особого места при создании медиатекстов;

- регулятивная, находящая отражение в медиакритике. Она направлена на социальную ориентацию аудитории, способствует самоопределению и ориентации людей в обществе, выработке ценностного отношения к явлениям действительности и т.д. Мы видим, что современные научные исследования поддерживают и развивают эту функцию по отношению к медиатекстам, журналистике и пр. Например, деятельность Ж. Жуманова, отраженная в публикациях [Жуманов, 2008а, 2008б] направлена на изучение, разъяснение читательской аудитории *Программы повышения компьютерной грамотности населения Казахстана*, реализация которой будет способствовать повышению общего уровня компьютерной грамотности населения страны, обеспечению широкого использования информационных систем в государственных органах и компьютеров в повседневной жизни граждан республики. Ж. Жуманов отмечает, что «осведомленность о *Программе* из месяца в месяц увеличивает число желающих пройти курс обучения, этим объясняется необходимость создания в регионах дополнительных компью-

терных классов. ... Среди прошедших курсы – множество людей с ограниченными физическими возможностями и малообеспеченные слои населения, которым платные компьютерные курсы недоступны» [Жуманов, 2008а, с. 41];

- просветительская (развивающая, культурно-образовательная), предполагающая передачу аудитории накопленного социумом исторического и культурного опыта, научных знаний. Отметим, что после выхода из состава Советского Союза во многих бывших республиках наблюдалось ослабление просветительской функции, стремящейся обеспечить историческую преемственность развития общества, духовный рост представителей социума. Но сегодня, в том числе с помощью медиакритики, такая преемственность восстанавливается. Медиакритика в прессе, интернете, телевидении способствует освоению концепций, идей, форм деятельности других стран через понимание своей национальной самобытности, духовного опыта, традиций, нравственных идеалов [Konyratbay, Taubayeva, 1998];

- социально-организаторская – функция побуждения людей к деятельности по преобразованию общества и природной среды. Эта функция также находит отражение в современной казахской медиакритике [Ахметова, Ахметов..., 2008, с. 282].

В Казахстане можно отметить достаточно высокий уровень академической медиакритики [Жуманов, 2008а, 2008b; Лифанова, 2012 и др.], особенно научно-публицистических исследований, аудиторией которых могут быть как ученые, так и представители медийной сферы. В них анализируются явления, процессы, проблемы, существующие в сфере казахстанских масс-медиа и их взаимодействии с аудиторией. Проводились социологические исследования с участием как представителей масс-медиа, экспертов, так и потребителей медийной продукции. Результаты позволили констатировать степень, тенденции развития масс-медиа в стране, наметить направления дальнейших исследований медийного пространства, разработать рекомендации.

Корпоративная медиакритика направлена на профессионалов медиасферы – журналистов, телевизионщиков и т.д. Ее цель заключается в соответствии объективным социальным интересам, потребностям аудитории [Ахметова, 2014; Веревкин, Лифанова, 2012; Лифанова, 2012; Akhmetova, 2013].

Массовая медиакритика адресует свои медиатексты как представителям медиасообщества, так и потребителям медиапродукции. В казахском опыте медиакритики мы тоже находим отражение этого вида, но в меньшей степени, чем академического или корпоративного [Жуманов, 2008а, 2008b].

Казахстанские ученые указывают, что современное информационное пространство требует корректировки – как со стороны потребителей медиапродукции, так и при помощи форм критической оценки медиатекстов на основе «внутренних цензов». По мнению А.В. Веревкина и Т.Ю. Лифанова

вой, формирование органов саморегуляции СМИ «связано с более тесным сотрудничеством журналистского сообщества с правозащитным сообществом и структурами гражданского общества. Без такого сотрудничества журналистское сообщество не сможет сформироваться как крупная медийная структура, способная вести самостоятельную информационную политику. Возникает закономерный вопрос – существует ли потребность в создании и поддержании внутренних институтов саморегулирования СМИ в Казахстане? Экспертный опрос казахстанских журналистов показал, что мнение журналистов о необходимости общественного контроля за деятельностью СМИ разделилось следующим образом: «Нет» – 33,1 %; «Желательно, но не обязательно» – 30,8 %; «Да» – 25,5 % респондентов» [Веревкин, Лифанова, 2012, с. 48].

Несмотря на различные существующие подходы в медиакритике (аналитический, информационный, рекреативный, развлекательный, рекламный, коммерческий, регулятивно-корпоративный), большинство казахстанских исследователей базируются на аналитическом, информационном подходе при анализе медиатекстов. Примером статьи, базирующейся на информационном подходе, могут служить публикации Л.С. Ахметовой [Ахметова, 2014], Ж. Жуманова [Жуманов, 2008] и др.

Аналитический подход [Баканов, 2006] подразумевает анализ масс-медиа с акцентом на творчество. Насколько выражен в медиатекстах творческий аспект? Какие ценности пропагандирует это творчество? – вот некоторые вопросы, которыми задаются казахстанские исследователи в области медиаобразования и медиакритики. В социологическом опросе и его анализе Т.Ю. Лифановой они нашли отражение: «Отвечая на вопрос: «Что такое журналистика?», опрошенные журналисты отвечали чаще всего – что это творческая профессия, имеющая особое общественное значение и поэтому требующая более ответственного подхода в части соблюдения этических норм (74,4 %). При этом важно отметить, что треть опрошенных (30,3 %) видит в журналистике вид политического ресурса (действующего путем формирования общественного мнения в нужном направлении). Несколько настораживает ответ 21,5 % специалистов, полагающих, что журналистика – это отрасль бизнеса (где во главе угла – прибыль и лишь потом – этика). Среди выбравших данный вариант ответа к тому же достаточно много молодых специалистов. Это ли будущее казахстанской журналистики? Во многих анкетах было отмечено два или даже три варианта» [Лифанова, 2012, с. 297].

Актуальность этой проблемы медиакритики выражается и в работах других исследователей [Веревкин, 2013; Akhmetova, 2013]. При этом, по мнению А.В. Веревкина и Т.Ю. Лифановой [Веревкин..., 2012], нарушение в медиатекстах этических норм вызывается разными причинами, среди которых на первом месте – погоня за дешевыми сенсациями (45,3 %), а также

низкий профессионально-этический уровень современной казахстанской журналистики (38,9 %).

Анализируя работы казахских медиапедагогов и медиакритиков, мы отмечаем их заинтересованность в создании информационного общества, граждане которого будут уметь критически оценивать информацию, воспринимать, анализировать медиатексты и т.д. Поэтому перед медиасообществом ставятся проблемы, связанные с качеством медиаинформации, ее этическим, нравственным содержанием, степенью объективности, соответствия интересам и потребностям социума и пр.

В Казахстане создана сильная школа медиакритики на базе Казахского Национального университета им. аль-Фараби, где работают Л.С. Ахметова, А.В. Веревкин, Т.Ю. Лифанова и др. В Восточно-Казахстанском государственном университете (Усть-Каменогорск) осуществляют медиаобразовательную деятельность Н.А. Завалко, С.Г. Бондарева и др. Ими разрабатываются методологические, теоретические основы медиакритики и медиаобразования в Казахстане, содержательный компонент, на котором базируются учебные программы для студентов факультета журналистики, факультетов педагогических специальностей.

Эта выражается в работе по следующим направлениям: медиаобразование в университетах на факультетах и кафедрах журналистики (здесь есть два отделения: студенческая и магистерская среда, повышение квалификации журналистов, работников медийного сообщества и связи с общественностью). Медиаграмотность общества: обучение в профессорско-преподавательской среде университетов и педагогов школ, обучение казахстанского сообщества в целом, обучение детей в школах и средних учебных заведениях [Ахметова, 2014, с. 37].

Очевидно, что для развития первого, выделенного Л.С. Ахметовой направления, созданы необходимые условия, которые выражаются в подготовке профессионалов в области масс-медиа. Разработка второго направления связана с рядом проблем – дефицитом квалифицированных кадров, отсутствием медиаобразовательных программ, необходимого финансирования и пр. Л.С. Ахметова акцентирует внимание и на проблеме, заключающейся в возможном заимствовании российских разработок в области медиаобразования. Она пишет: «мы можем работать с российскими учеными, у которых наработаны уже большие и качественные объемы материалов по медиаобразованию. Однако у нас должна быть обязательной адаптация к казахстанским реалиям» [Ахметова, 2014, с. 37].

Для развития в рамках второго направления, которое обозначено Л.С. Ахметовой как медиаобразование общества, создаются следующие предпосылки:

- уточнены понятия медиаобразования и медиакритики, что позволяет создать унифицированный понятийный аппарат;

- создан сайт казахстанской школы социально-ответственной журналистики, в рамках которого ведется патриотическая деятельность с использованием масс-медиа. На сайте существует каталог статей по медиаобразованию, собраны основные научные труды по медиакритике, организован форум и пр.;

- разработана и реализуется на государственном уровне *Программа по повышению компьютерной грамотности населения Республики Казахстан*, аудитория которой подразумевает не только школьников и студентов, но и людей разных возрастов, места проживания, социального и материального статуса и т.д.;

- ведется изучение и анализ российских медиаобразовательных программ, в которых находит отражение синтез медиакритики и медиапедагогики. После их анализа и адаптации к казахстанской социокультурной и образовательной среде, они могут использоваться в медиаобразовательной работе с учениками, учащейся молодежью.

Использование текстов медиакритиков на занятиях со школьниками и студентами позволяет:

- расширить рамки масс-медиа (от кинематографа, прессы к компьютерным технологиям, интернет-ресурсам, радио/телевизионным медиатекам и пр.);

- привлекать методики проведения занятий, основанные на эвристических, творческих, проблемных, проектных заданиях, что активизирует познавательный интерес аудитории, развивает аналитическое, критическое мышление, креативные способности и пр.;

- привлекать (в условиях дефицита квалифицированных кадров) для медиаобразовательной деятельности не только педагогов, но и журналистов, представителей медийной сферы;

- использовать не только урочные формы проведения занятий, но и организовывать кружки, факультативы и пр. для развития медиаграмотности аудитории.

Узбекистан, Таджикистан, Киргизстан

О.И. Горбаткова

В последнее десятилетие в Узбекистане, Таджикистане, Киргизстане со стороны исследователей проявляется значительный интерес к проблемам развития масс-медиа, медиакритики, особенностям влияния медиа на школьную и студенческую аудиторию, перспективам внедрения медиаобразовательного потенциала в учебно-воспитательный процесс.

Например, в Таджикистане среди исследователей, активно занимающихся критическим анализом различных сторон деятельности СМИ и их взаи-

модействия с обществом, можно выделить И.К. Усмонова, Ф. Шарифзода, С.Э. Негматова, И. Салихова, А. Сагдуллоева и др. В Киргизии и Узбекистане в данной области можно выделить таких ученых, как А. Исманов, А. Кацев, Ч.Ажибеков и др.

Основная задача профессиональной медиакритики – критический анализ деятельности медиасообщества. Данный вид медиакритики также находит отражение в медиaprостранстве Узбекистана, Таджикистана и Киргизстана. В качестве примера в этом направлении в Узбекистане можно отметить работы Н.Каримовой [Каримова, 2013], К.П. Абдурахманова и С.С. Бекназаровой [Абдурахманов, Бекназарова, 2009; 2011], Э. Аблазова [Аблазов, 2013]. В области профессиональной критики работали и таджикские исследователи, среди них: И.К. Усмонов [Усмонов, 2011], А.Н. Нуралиева [Нурлиева, 2010], Н. Салихов [Салихов, 2008] и др.

Так, таджикским исследователем И.К. Усмоновым [Усмонов, 2011, с.55] раскрываются проблемы несоблюдения норм профессиональной этики журналиста (нарушение словесной этики, плагиат, отсутствие ссылки на источник информации, неуважение к аудитории и т.д.). Автор анализирует и критикует различные медийные материалы Таджикистана.

Анализ работ медиакритиков Узбекистана, Таджикистана и Киргизстана позволил нам констатировать, что медиакритика функционирует здесь в рамках информационного, аналитического, рекламного подходов. В качестве примера информационного подхода можно привести статьи, касающиеся развития медиаобразования и медиакритики, анализа взаимодействия аудитории с медиамиром в странах Центральной Азии и т.д. [Абдурахманов, Бекназарова, 2011; Ходимов, 2012; др.]. К представителям аналитического подхода можно отнести профессиональных кинокритиков, которые осуществляют деятельность не только в рамках академической медиакритики, но и выступают в сфере профессиональной медиакритики.

Яркие представители таджикской кинокритики – Р. Дорайсвали, С.Рахимов. Подчеркнём, что С. Рахимов – автор известного в Таджикистане сборника статей под названием «Луч экрана», включающего в себя фильмографию таджикских кино/телефильмов 1929-2003 гг. [Рахимов, 2004]. Автор уделяет внимание освещению состояния киностудии «Таджикфильм» в 1990-х гг. и приводит сравнительные статистические данные периода до и после распада Советского Союза. В содержание сборника можно обнаружить очерки портретов известных таджикских кинематографистов, а также статьи об избранных таджикских кинопроизведениях как советского периода, так и периода государственной независимости.

Кроме того, анализируя работы С. Рахимова, мы находим ряд важных, на наш взгляд, аналитических публикаций: «О творческой индивидуальности художника», «Два этапа в развитии таджикского кино как феномена национальной культуры», «Таджикское кино на закате советской эпохи», «Со-

временное состояние таджикского кино» и др. Эти публикации дают представление о динамике развития таджикского кинематографа, в частности, о его эстетике, о творческой составляющей в деятельности художника.

В Киргизии можно выделить работы кинокритика и киноведа Г. Толомушевой, автора монографии «Территория Киностан: Кыргызское кино в лицах» [Толомушева, 2009], где основной акцент делается на анализе профессиональной деятельности известных киргизских кинорежиссеров.

В последнее время в странах Центральной Азии наблюдается положительная тенденция – синтез медиакритики и медиаобразования. Например, статья С.С. Бекназаровой «О создании и функционировании медиаобразовательного портала» [<http://mediaedu.uz>] направлена на раскрытие важности и необходимости изучения студенческой аудиторией образовательных учебных курсов с учетом элементов медиаобразования и медиакритики, что становится эффективным средством развития творческой, самостоятельной личности, умеющей воспринимать, анализировать и критически осмысливать медиатексты.

Изучая общую ситуацию медиапедагогике в Узбекистане, Таджикистане и Киргизстане, отметим, что в целом наблюдается схожесть позиций, затрагивающих медиаобразовательную систему. На сегодняшний день медиаобразование в рассматриваемой группе стран занимает все более прочную позицию в учебно-воспитательном процессе школьников и студентов. В подтверждении нашей точки зрения приведем высказывание старшего научного сотрудника Андижанского государственного университета Э.Э. Аблазова: «Медиаобразование в Узбекистане развивается как самостоятельное направление и приобретает все большую значимость в учебном процессе общеобразовательных заведений, при этом оказывая влияние и на качество учебного процесса» [Аблазов, 2013].

Рассматривая развитие медиаобразования в Узбекистане, важно подчеркнуть ключевую роль национальной телерадиокомпании, которая осуществляла организацию телелекций посредством учебных телепередач (1976-1995). Заметим, что содержательный комплекс телелекций был рассчитан на разнородную по своему составу целевую аудиторию [Аблазов, 2013]:

- для учащихся старших классов средних общеобразовательных школ (9-11 классы). Здесь активно применялись наглядные лабораторные работы, обучающие фильмы. Научно-теоретическим фундаментом телепередач выступал изучаемый учебный материал школьной программы;

- для абитуриентов, поступающих в высшие учебные заведения (в ходе организации обучающих телепередач были внедрены новые образовательные и методические пособия);

- для студентов, обучающихся заочно (1976–1990) были организованы телелекции по общему курсу физики.

Изучение сегодняшнего состояния медиаобразования в Узбекистане позволяет говорить о новых тенденциях его развития. В частности, сравнительно недавно в Узбекистане возник «Медиаобразовательный портал» (<http://mediaedu.uz>), который на сегодняшний день обладает широкой аудиторией. Проект был организован при поддержке Ташкентского университета информационных технологий (научный руководитель проекта – профессор К. Абдурахманов, модератор – С.С. Бекназарова). Основная цель этого национального медиаобразовательного ресурса – помочь студентам в изучении образовательных учебных курсов или модулей, используя элементы медиаобразования и медиакритики для развития творческой, самостоятельно и критически мыслящей личности в условиях активно увеличения информационного потока.

Медиаобразовательный портал включает в себя несколько разделов, отличающихся между собой:

- главную страницу <http://mediaedu.uz>, которая раскрывает сущность медиаобразования, важность изучения средств массовой коммуникации в процессе подготовки как подрастающего поколения и студенческой аудитории, формирования медиакомпетентности;

- новости медиаобразования <http://docs.mediaedu.uz>;

- публикации медиаобразовательного характера http://docs.mediaedu.uz/?page_id=78;

- медиаобразовательные конференции http://docs.mediaedu.uz/?page_id=49;

- ссылки на интернет-ресурсы http://docs.mediaedu.uz/?page_id=2;

- медиаобразовательные курсы по различным дисциплинам.

Как отмечает разработчик медиаобразовательного портала С.С.Бекназарова, «приоритетная задача для каждого из нас – научиться оценивать качество и достоверность информации, проявлять избирательность при ее потреблении, производить отбор необходимой информации, систематизируя ее по определенным сферам науки, вписывать ее в те знания, которые дает учебное заведение, критически относиться к любой информации. Все вышесказанное окажется залогом формирования современной образованной личности» [Бекназарова, 2011, <http://mediaedu.uz>].

Актуальность синтеза медиаобразования медиакритики осознается и в Киргизстане, где в 2012 г. были организованы спецкурсы для старшеклассников и студентов, под названием «Media Literacy» («Медиаграмотность») [<http://newreporter.org/2012/05/07/konkurs-na-uchastie-v-media-literacy-course-v-bishkekskom-lofte/#sthash.6psocoiP.dpuf>]. Курсы носили факультативный характер, включали в себя лекции и практические занятия. Организаторами спецкурса на первое место выдвигались задачи повышения уровня медиакомпетентности школьников и студентов, предполагающего развитие критического мышления и умения ориентироваться в современном потоке медийной информации.

Программа спецкурса отражала особенности, функции СМИ, раскрывала сущность и назначения профессии журналиста, медиакритика, развитие умений анализировать содержательные компоненты медиа, раскрывать специфику основных направлений медиаобразования (на материале фото, кино, радио и др.).

Кроме того, в Киргизстане функционируют «инновационные школы». На сегодняшний день таких школ в Киргизии насчитывается около ста [Country Readiness Assessment Report, 2000, p.418]. Организация школ подобного типа предполагает использование в учебно-воспитательном процессе креативных методов обучения, обеспечение учреждений мультимедийными обучающими курсами, наглядными пособиями. Примером такого учреждения может послужить деятельность школы «Олимп» в Оше, где «оборудованы три класса, где имеются интерактивные доски – достаточно касаться экрана специальным маркером и открывать текстовые файлы, пользоваться фото-, аудио-, видеофайлами, есть компьютеры, лазерные проекторы» [Country Readiness Assessment Report, 2000, p. 418.].

Многие киргизские исследователи резонно говорят о необходимости и важности в современной ситуации перехода к новым (медийным) методам обучения подрастающего поколения. Это, в первую очередь, обусловлено медиатизацией общества, поэтому традиционные цели и задачи системы образования не могут обеспечить качественное образование, что ставит тематику внедрения медиатехнологий весьма актуальной. На современном этапе одна из значимых задач модернизационных процессов, происходящих в образовании стран Центральной Азии, – развитие информационно-коммуникационных технологий, их внедрение в образовательный процесс школьников и студентов, а также – развитие системы дистанционного образования.

Развитие компьютерной грамотности стало одним из направлений, поддерживаемых Правительством Таджикистана. В последнее время здесь было организовано множество различных специализированных курсов по развитию навыков использования информационно-коммуникационных технологий. Зачастую специализированные курсы проводились по инициативе международных организаций. Некоторые частные компании организуют тренинги для всех желающих, независимо от возрастной категории (освоить, например, элементы программирования или веб-дизайна). Часто в средствах массовой информации можно обнаружить многочисленные объявления о каких-либо частных курсах информационной грамотности, в том числе – бесплатных.

Ещё в 2002 г. на базе Таджикского технического университета прошёл семинар «Использование информационно-коммуникационных технологий в образовании» для двадцати преподавателей, которые представляли большинство таджикских университетов. В результате проведения семинара бы-

ли разработаны рекомендации по использованию информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе. В Республике Узбекистан также накоплен значительный опыт работы в области внедрения информационных технологий в учебно-воспитательный процесс, организации информационной среды на основе технологий электронного, дистанционного обучения. Таким центром опыта в сфере применения информационно-коммуникационных технологий выступает Ташкентский Университет информационных технологий.

Перед медиаобразованием стран Центральной Азии открываются большие перспективы. Это связано с наметившейся в последнее время тенденцией синтеза медиаобразования и медиакритики, которые обладают огромным потенциалом в развитии медиакомпетентности населения. В Узбекистане, Таджикистане и Киргизстане одной из ведущих теоретических платформ медиаобразования является практический подход: наблюдается большой интерес к практическому использованию медиатехнологий в учебно-воспитательный процесс школ и вузов. По нашему мнению, это напрямую связано с развитием компьютерной техники и увеличением возможностей глобальных сетей. Важная проблема развития медиаобразования – разработка и внедрение разнообразных интегрированных и специальных медиаобразовательных курсов в программы школ.

Тем не менее, несмотря на успешные начинания, медиапедагогический и медиакритический потенциал образования, развития и воспитания современного поколения в странах Центральной Азии в целом используется не в полной мере, поэтому, на наш взгляд, нужно активизировать исследования по проблематике медиаобразования и медиакритики, развития медиакомпетентности, консолидацию и обмен опытом с журналистами, медиапедагогами других стран.

1.14. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов в странах Латинской Америки

К.А. Подлесный

История развития медиакритики Латинской Америки неразрывно связана с историей становления журналистики в данном регионе. Первые массовые печатные издания «Газета Мехико» (*La Gaceta de Mexico*), «Ла Гасета де Лима» (*La Gaceta de Lima*), Гасета де Сантафе де Богота» (*Gaceta de Santafé de Bogota*) начали издаваться в период экспансии испаноязычных колонизаторов. Г. Филаткина отмечает, что «до достижения независимости общей специфической чертой развития журналистики в странах Латинской Америки стало наличие двух противоборствующих «отрядов» прессы: с одной стороны, в колониях выходили издания, поддерживавшие метрополии (ко-

лониальная пресса), с другой – органы печати, которые в той или иной форме отражали интересы коренного населения (патриотическая пресса)» [Филаткина, 2013, с.61]. Обретение независимости странами Латинской Америки послужило толчком для развития печатных изданий. Пройдя путь от закрепощенных цензурой правительства и церкви до свободных массовых печатных изданий, латиноамериканская пресса приобрела своеобразный стиль и подчерк.

Следующий виток развития печатных изданий в Латинской Америке связан с периодом «неоколонизации», точкой отсчета которой стало принятие США доктрины Монро, ознаменовавшей начало североамериканской экспансии на юг. С начала XIX в. США, используя экономические и силовые рычаги, стремительно усиливало свое политическое присутствие в странах Латинской Америки. Таким образом, латиноамериканскую прессу этого периода можно разделить на «проамериканскую» и «патриотическую».

Т.А. Осенкова выделяет три основные тенденции, характерные для СМИ Латинской Америки XX – XXI вв.:

1) монополизация СМИ. С одной стороны, мы имеем типичные для развитых стран мультимедийные корпорации с процветающими печатными периодическими изданиями, телевизионными сетями. С другой стороны, есть газеты с очень малыми тиражами, и сельские местности, где работает лишь одна довольно примитивная радиостанция. Крупнейшие монополии здесь: *Глобо* (Бразилия), *Кларин и Телефоника* (Аргентина), *Сиснерос* (Венесуэла), *Телевиса* (Мексика). Наиболее опасным последствием монополизации в сфере СМИ является безальтернативность как для потребителей информации, так и для журналистов;

2) глобализация медиарынка. Латиноамериканский континент находится под огромным влиянием медиаструктур США. Большую роль в его информационном пространстве играет агентство Ассошиэйтед Пресс. Медиаглобализация неотделимо связана с культурной глобализацией, которая буквально поглощает Латинскую Америку последние десятилетия: традиционный уклад латиноамериканских семей рушится об американские стереотипы, пропагандируемые по телевидению;

3) коммерциализация – еще одна сторона развития латиноамериканских СМИ. Увлеченные погоней за высокой прибылью от рекламы, издательства интересуются мнением читательской аудитории лишь постольку, поскольку она является потребителем заказных статей и рекламных модулей, находящихся рядом с неоплаченными материалами. Коммерциализация СМИ ведет к политическому произволу, желанию получить денежные вливания от крупных бизнесменов, политиков, авторитетные издания пользуются запрещенными методами манипуляции аудиторией, пропагандой и даже призывам к переворотам [Осенкова, 2011, с.175-176].

Медиакритика в Латинской Америке находится на этапе становления, но уже сейчас можно говорить о её способности выполнять базовые функции, к коим относят познавательную, информационно-коммуникативную и регулятивную (по А.П. Короченскому). Кинокритика, публицистическая критика, теле/радиокритика, интернет-критика составляют жанровое разнообразие медиатекстов этих направлений.

Латиноамериканские исследователи, осознавая важность медиакритики как общественного института, подчеркивают необходимость демократизации СМИ: «критический анализ медиа характеризует тенденции, направленные на демократизацию коммуникаций. Эти механизмы основаны на определенных столпах, таких как свобода выражения мнений, право на информацию, права гражданства, качество информации, право на свободный доступ к информационным источникам» [Tellez, 2003].

Наиболее частыми объектами медиакритики СМИ выступают следующие темы: политика и телевидение (М.Р. Porto; Р. Tellez Garzon), журналистская этика (М. del Mar Lopez Talavera; V.M. Perez Martinez), интернет-журналистика (R. Calmon Alves; J. Canga Larequi), проблемы транскulturации Латинской Америки (А. Rama), демократизация СМИ (V. Egazo), глобализация медиарынка (X.L. Garcia) и монополизация СМИ.

Различны и методологические подходы латиноамериканской медиакритики к вышеназванным темам, а также связанная с этими подходами специфика. Так, например, работы, посвященные проблемам глобализации и монополизации медиа Латинской Америки, чаще всего рассматриваются с позиций аналитического подхода и в контексте академической специфики.

Ведущие латиноамериканские издания, рассчитанные на широкую аудиторию (*O Globo y Folha de Sao Paulo, El Tiempo, El Comercio, La Republica, El Nacional* и др.) в разной мере реализуют функции медиакритики. В первую очередь это связано с глобальными процессами, затронувшими СМИ: монополизация и коммерциализация. Монополизированные СМИ, подконтрольные крупнейшим медиа-холдингам, все меньше заботятся об объективности. Ведущие медиакритики Латинской Америки публикуются либо на полосах газет второй величины, либо ведут интернет-блоги.

П. Эммануэль, говоря о потенциале интеграции медиа и образования, отмечает: «Проблема не в том, что средства массовой информации не могут служить образованию, и, может быть, все зависит от того, как мы используем медиа. Концепция интеграции медиа и образования, на мой взгляд, не учитывает главного – эволюции средств массовой информации. Я упоминаю медиа в своих выступлениях, как следствие социальной реальности, которая имеет мало общего с повседневной жизнью аудитории. В этом нереальном мире решаются темы и проблемы, не связанные с реальной жизнью людей, а вследствие этого разрыв между двумя реальностями увеличивается. На самом деле средства массовой информации (и особенно – телевидение) пред-

лагают в своих сообщениях действия, ценности, архетипы поведения и, конечно, демонстрацию действительности, которые так или иначе конкурируют с ценностями, которые преподаются в школах» [Emanuelli, 1999, p. 6].

П. Эммануэль – автор ряда программ и практических курсов, посвященных интеграции медиа в образование. Один из таких практических курсов – «Опыт радиомастерской», был реализован в одном из институтов города Кордова (Аргентина). Цель курса – привести в соответствие реальность, построенную в средствах массовой информации и реальность повседневной жизни для аудитории, в данном случае студентов. В течение курса продолжительность в один год студенты изучали технические и творческие аспекты работы радио. Студенты сами разрабатывали темы радиопрограмм и сами вели радиопередачи, используя громкоговоритель школьного автобуса и эфир местного молодежного радио. Данная методология воспитывает студентов не только как критиков-потребителей, но и как активных субъектов информационной среды, обеспечивая связь между повседневной жизнью и радио [Emanuelli, 1999, p. 18].

Таким образом, можно констатировать, что в Латинской Америке сделаны очевидные шаги на пути синтеза медиакритики и медиаобразования. В данном случае именно конструктивная медиакритика радиопередач позволила выявить информационные потребности студентов, в то время как основное содержание курса реализовывалось средствами медиаобразования.

Медиапедагоги Латинской Америки осознают роль СМК в процессе воспитания и обучения молодежи: «Пока мы знаем, что существует огромное количество общественно значимой информации, которую студенты получают вне школы. И медиа – важные источники этой информации, занимающие привилегированное положение в повседневной жизни студентов. Средства массовой коммуникации предлагают особенное мировоззрение и восприятие реальности» [Del Rio, 1992].

Р. Мордюкович определяет основные причины необходимости медиаобразования:

- значительную долю информации студенты получают из СМК, что делает медиа определяющим фактором в процессе приобретения знаний;
- потребность более справедливого распределения информации и ее объективности;
- востребованность помощи студентам в анализе, установлении приоритетов и интерпретации информации из средств массовой информации. Это напрямую связано с гражданским образованием студентов. Студент с развитым критическим мышлением, знает, как использовать полученную информацию для участия в принятии решений в конкретном сообществе, что, конечно, более демократично и способствует повышению социальной активности [Morduchowicz, 1995, p. 73].

Р. Мордюкович, как сторонник критического подхода, предлагает не просто использовать медиакритику как опорный материал для практического изучения в процессе медиаобразовательной практики, но и обосновывает целесообразность детального изучения студентами всего механизма функционирования СМК: «Научитесь понимать медиа, узнайте, как они работают, как и для кого производят информацию. Каждый человек – носитель собственного специфического мировоззрения, не совпадающего со взглядами других людей. Поэтому важно сформировать стратегии и механизмы для формирования у них критического восприятия медиатекстов» [Morduchowicz, 1995, p. 75].

Следовательно, существуют прямые и косвенные свидетельства зарождающегося процесса интеграции медиаобразования и медиакритики в Латинской Америке. К сожалению, дальше теоретического обоснования необходимости синтеза медиакритики и медиаобразования дело пока не дошло, но первые шаги в этом направлении со стороны латиноамериканских медиапедагогов уже сделаны. На стадии реализации находится ряд медиаобразовательных программ международного уровня, включающих методы медиакритики в качестве инструментария для критического анализа медиатекстов:

Программа «Завтрашний день школы» ADIRA (Programa «El diario en la escuela» de ADIRA). Цель программы состоит в обновлении учебного плана и содействии самовыражению студентов, чтобы они могли создать свой собственный журнал или газету. В настоящее время в рамках данной программы ведется подготовка учителей. Каждый год проводятся национальные конференции, где более 1000 учителей ежегодно выступают на региональных конференциях и публикуют специализированные материалы.

Медиаобразование (Educomunication). Программа, очертившая поле трансдисциплинарных исследований на стыке образования и коммуникации, включает все формы обучения в контексте использования средств массовой информации и научных методов. Медиаобразовательное движение основано на принципах критической педагогики Паулу Фрейре, который обосновал сходство образования и коммуникации и идентифицировал их как два процесса, которые являются частью одного и того же явления.

Программа «Обращение к телевидению» (El Programa de Recepcion Activa ante la Television). Центр исследований культурной и художественной выразительности (CENECA) из Сантьяго – частная ассоциация, занимающаяся анализом СМИ с 1982 г. Первые годы своей работы Центр был сосредоточен на подготовке учителей и детей. Ключевая цель подготовки – формирование критического восприятия телевидения. В рамках программы было опубликовано множество материалов и учебных пособий.

Личный исследовательский опыт М. Каплун, приведший к разработке метода критического чтения – проекта, начало которого датировано 1970-ми гг.

Метод критического чтения основан на существовании идейного содержания медиатекстов, которые необходимо понимать через осознание скрытых идей и ценностей, содержащих убеждения. Критическое прочтение является «герменевтикой медиа» [Kaplan, 1992].

Но, несмотря на то, что латиноамериканская медиапедагогика и медиакритика используют практически идентичные методы анализа медиатекстов, их сосуществование протекает скорее параллельными путями. Возможно, это связано с еще не полным осознанием богатства опыта накопленного практиками в области медиакритики, а так же специфическими общественно-политическими процессами, протекающими в странах Латинской Америки. В то же время, медиаобразование Латинской Америки опирается на теоретическую модель критического мышления как на одно из наиболее перспективных направлений для данной отрасли образования. А это, в свою очередь, означает уже назревшую необходимость в практической реализации синтеза медиакритики и медиаобразования, что подтверждают многочисленные статьи и монографии, посвященные интеграции СМИ и образования.

1.15. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов в странах Азии (Китай, Индия, Япония и др.)

Н.А. Чумаколенко

Обучение с помощью средств массовой коммуникации в Азии – относительно молодая, но быстро развивающаяся отрасль. В данном направлении проведены исследования и написано множество статей по различным аспектам, касающимся медиаобразования. Ведущие медиаобразовательные модели Азии в целом схожи с западными, в частности, англоязычными странами [Cheung, 2008, p.9].

Нынешнее поколение молодых людей, в отличие от своих предшественников, живет в более глобализирующем мире и активно пользуется широким диапазоном технологических инноваций. Несмотря на эти значительные изменения, весь мир до сих пор сталкивается с глубокими социально-экономическими противоречиями в разных регионах мира. Целый ряд ученых выделяют в современной глобализации, как положительные, так и отрицательные аспекты; некоторые утверждают, что «глобальная медиакультура СМИ» выделяет молодых людей в качестве пассивного потребителя не способного к критическому осмыслению. Другие указывают на положительные возможности открытой деятельности с информационными и коммуникативными технологиями (ИКТ) и новыми средствами массовой информации [Feilitzen & Carlsson, 2002; Tacchi, 2004].

Вовлечение молодежи в мир масс-медиа охватывает широкий спектр деятельности – от изучения технических, производственных, практических навыков, до создания и анализа медиатекста, что тесно связано с процессами медиаобразования, формирования медиакомпетентности и аналитического / критического восприятия.

К примеру, несмотря на то, что Индия в настоящее время переживает бурное медийное развитие, процесс медиаобразования пока не выступает здесь существенным направлением в обучении школьников и студентов, не находит в полном объеме отражение в школьном и профессиональном обучении (колледж, университет и т.д.). В целом медиаобразование обычно проходит здесь в форме рабочих совещаний, семинаров, реж – как предмет в школе, входящий в учебный план. Это связано с целым рядом факторов, влияющих на развитие всей образовательной системы Индии.

Так, слабый уровень медиаобразования школьников и студентов объясняется низким социально-экономическим статусом обучающихся, кастовостью общества, недоступностью для многих современных масс-медиа. Одной из главных проблем развития медиаобразовательной системы Индии выступает нехватка квалифицированных, медиакомпетентных педагогов. Многие педагоги отказываются применять современные медиатехнологии. Большинство медиапедагогов «самоучки», которые сами не в состоянии аналитически воспринимать медиатекст, не изучали принципы медиаобразования и не имеют никакого опыта работы в СМИ. Более того, медиаобразование пользуется низким приоритетом в учебных заведениях.

Другим отрицательным фактором, повлиявшим на дальнейшее развитие медиаобразование и его синтеза с медиакритикой, стало то, что образовательное радио и учебное телевидение для школьников и студентов в Индии не смогли добиться значительного успеха из-за апатии учителей, многие из которых считали пустой тратой времени просмотр или прослушивание образовательных теле/радиопередач.

Педагоги Индии объясняют свое отрицательное отношение к современным средствам масс-медиа следующим:

- медиа содержат сцены насилия, секс, агрессивное поведение и антиобщественные ценности;
- медиа поддерживают богатых и сильных;
- медиа выступают агентами неокolonизации;
- медиа унижают достоинство женщин;
- современные средства масс-медиа убивают традиционные, народные формы СМИ;
- медиа используются для политической власти;
- медиа тратят время и деньги человека;
- в современных масс-медиа искажен образ молодежи;

- влияние медиа на человека должно быть уменьшено [Sagayara], 2006, p.121].

Большинство образовательных программ, связанных с медиа, было начато в Индии по католической инициативе. Мощный толчок для развития медиаобразовательной системы дал глава католической церкви – Папа Иоанн Павел II. В 1983 г. он призвал католическую церковь развивать образование молодежи на материале медиа. Так в 1980-х гг. появились католические медиacentры, которые начали свои медиаобразовательные программы.

Одним из основоположников индийского медиаобразования стал Ч.Калькутта, начавший свою деятельность с конца 1970-х. Его медиаобразовательная модель концентрируется на таких серьезных темах средств массовой коммуникации, как: сцены насилия; социальные касты; общество потребителей. Основной целью его модели было пролить свет на эти вопросы и ускорить социальное изменение в обществе с помощью масс-медиа. Идея состоит в том, чтобы создать активных пользователей медиакультуры, которые будут требовать и отстаивать свои социальные и политические права.

Для индийской медиапедагогике основополагающими теориями медиаобразования стали модели английского медиапедагога Л. Мастермана (Len Masterman). Он считал, что медиаобразование помогает повысить понимание школьниками и студентами принципов построения и работы СМИ, их организацию и технологии конструирования реальности в медиатекстах. Его медиаобразовательная модель была принята профессиональными журналистами, были созданы курсы повышения квалификации. Эта модель была использована в центрах культуры и связи в Ченнаи в конце 1980-х и начале 1990-х гг.

В 1990-е гг. в Индии было много споров о введении медиаобразования как отдельного предмета в школах и колледжах. Это было связано со спонсорской и грантовой поддержкой университетов, где вводились курсы аудиовизуальной грамотности студентов. Но когда идея не материализовалась на должном уровне, встал вопрос о месте медиакурсов в учебном плане школы и колледжа, а также малой материальной поддержке образования.

В современной Индии очень многое делается для создания новой модели образования школьников и студентов. Благодаря помощи ЮНЕСКО и частных партнеров выделяется финансовая поддержка. На базе некоторых колледжей вводятся факультативные курсы повышения медиаграмотности студентов. Проводятся семинары по повышению уровня медиакомпетентности школьников, студентов и педагогов. Данные семинары осуществляют Центр культуры и связи в Чинае, Соединенный теологический Колледж, Бангалор, газета по проекту образование *The Hindu* и Центр медиаисследований в Нью-Дели. Проводятся обучающие семинары для родителей и общественных организаций [Sagayara], 2006].

В другом, качественно отличном формате происходит синтез медиаобразования и медиакритики в процессе обучения японских школьников и студентов, где видео и компьютерные игры и другие медиа используются детьми гораздо чаще, чем в Индии. Согласно опросу, проведенному Национальным съездом родителей и Ассоциации учителей Японии в ноябре 2006 г., уровень владения видеоиграми среди младших школьников составил около 90 %. Кроме того, «Обзор на использовании информационно-коммуникационного оборудования в средней и старшей школе», сделанный Министерством коммуникаций (MIC), сообщил об очень высоком темпе роста владения персональными компьютерами и сотовыми телефонами среди старшеклассников [Benesse, 2007].

В Японии существует четыре основных направления по формированию у подрастающего поколения медиакомпетентности: традиционные модели зарубежных медиапедагогов, разработанные в Канаде и некоторых европейских, в большей степени англоязычных странах; компьютерные медиacentры; традиционные средства массовой информации; центр по связям со средствами массовой информации (MIC), телевидение и Интернет [Suzuki, 2007, p. 137]. Министерство образования, культуры, спорта, науки и технологии Японии в настоящее время проводит содействие повсеместного распространения медиаграмотности школьников, студентов, родителей и педагогов для развития «мастерства эффективного пользования информацией» (Jyouhou, Katsuyou, Nouryoku). Однако усилия, направленные на обучение школьников и студентов критическому отношению к средствам масс-медиа и введено в учебный план медиаобразования, остаются нереализованными в полном объеме [Suzuki, 2007, p.131].

В современных школах Японии вводятся новые принципы обучения. Так в 2002 г. создано несколько медиаобразовательных курсов младшей, средней школы и вуза как обязательных предметов. Экономическая политика страны направлена на улучшение всей образовательной системы. Правительством Японии активно используется социальная поддержка медиаобразования. Созданы некоммерческие организации, гражданские организации, компании, общественные организации, университеты, фонды и т.д., которые проводят деятельность, связанную с продвижением медиаграмотности для детей и молодежи.

Последние статистические данные показывают, что СМИ играют важную роль и в Южной Корее, особенно в плане получения информации, общения с другими людьми и культурами. Процент использования интернета среди южно-корейских жителей старше 6 лет – 73,5 %, в то время среди детей и молодежи в возрасте от 6 до 19 – 98,1 %. Основные цели использования интернета молодыми людьми в Южной Корее: получение информации (86,8 %), электронной почты и сообщений в онлайн-чате (85,1 %), отдых (83,8 %), торговля и бронирование (48,7 %), образование (46,3 %), соз-

дание и поддержка интернет-страниц и блогов (41 %), общественная деятельность (20,2 %) [Национальное интернет агентство по вопросам развития Кореи, 2006]. В 13-ти из 17-ти областей Южной Кореи телевидение рассматривается в качестве основного источника получения информации; далее идут интернет и пресса [Институт Корейского вещания, 2007].

Быстрый рост использования интернета среди школьников и студентов связан с увеличением онлайн-игр и чатов, что вызывает беспокойство родителей и учителей негативными последствиями киберкультуры на их детей и учеников. В результате чего многие родители и педагоги заинтересовались медиаобразованием.

Как показывает новейшая история, обучение с помощью средств массовой информации в Южной Корее началось не так давно. Связано это с бурным развитием медиатехники и систематического потребления школьниками и студентами медиатекстов разных видов и жанров. Обучение с помощью средств массовой информации в Южной Корее началось в середине 1980-х гг. и изначально развивалось как форма критики по отношению к СМИ, но не выступало частью учебного плана образовательных учреждений. Главной целью был контроль в СМИ, аналитическое восприятие политической субъективности, отбор лучших учебных программ для детей и молодежи. Для решения поставленных задач были созданы специализированные организации: YMCA, YWCA, которые занимались медиакритикой и оценкой медиа [Lee, Jeong, 2006].

Однако уже с середины 1990-х гг. в Южной Корее наметились кардинальные перемены в медиаобразовании. Это было частично связано с появлением энтузиастов, которые видели, какими могут стать негативные последствия воздействия СМИ на ребенка. Наиболее существенного уровня практическая реализация медиаобразования в Южной Корее достигла в программах обучения педагогов, которые сначала были непоследовательными и несистематичными. Некоторые группы учителей в различных образовательных учреждениях страны выражали беспокойство и делали критические замечания прессе, телевидению и радио, осуждали их отрицательное воздействие, требовали критического отбора медиаинформации. Беспокойство педагогов была связана с многочисленными сценами насилия, убийств и войн в СМИ.

Отсюда в образовании Южной Кореи назрела острая необходимость в воспитании медиакомпетентных школьников и студентов, которые будут защищены от негативного воздействия СМИ. Так в образовательных программах учебных заведений появилась новая дисциплина, направленная на формирование критического отношения к средствам массовой коммуникации. В 1992 г. были разработаны программы медиаобучения детей и молодежи. В 1996 г. многие из учебных заведений расширили медиаобразовательные программы с выходом не только на школьную и студенческую ау-

диторию, но и на подготовку родителей и квалифицированных педагогов. Такие медиаобразовательные программы включали «телевизионный дневник» для детей и родителей, *video making*, специальные лагеря для детей, молодежи, учителей, где они занимались созданием новостей, тиражированием, проводили обучающие семинары, создавали собственные медиатексты. Далее они начали производить систематический телевизионный анализ; переход от простой оценки СМИ к аналитическому восприятию медиатекста.

Многие корейские педагоги считают, что медиаобразование в школах должно быть пересмотрено наряду с признанием его важности. Для школьников медиаобразование играет важную роль в создании молодежных проектов и в других неформальных видах и методах обучения, отражающих разнообразные потребности аудитории. Для этого были созданы специальные центры, такие как Немо, MediaCT, Наја, где разрабатывается уникальный подход к медиаобразованию молодежи, сочетающий производство медиатекстов и его аналитическое восприятие детьми с низким уровнем жизни, которые нуждаются в эмоциональной и социальной поддержке со стороны государства [Ким, 2003].

Для материковой части Китая медиаобразование по-прежнему остается новым понятием, хотя в последние годы выступает активно развивающимся направлением, это связано с бурным развитием и ростом медиаиндустрии, экономической и социальной политикой государства.

В 1960-1980-е гг. СМИ Китая развивались в условиях строгого партийно-государственного контроля. Ведущими были партийные издания «Жао-мынь Жибао» и др., направленные на идеологическое, коммунистическое воспитание. Если рассматривать историческое развитие медиаиндустрии Китая, то телевидение стало активно появляться в домах только в 1980-х, а в 1990-х появились первые персональные компьютеры.

В современном Китае телевизоры и компьютеры заняли доминирующее место в жизни молодых людей, особенно в городах. Широкий доступ к различным медиа усилил осознание того, что средства массовой коммуникации оказывают огромное влияние на людей, на их образование, ценностные ориентиры, формирование мировоззрений, обучение и социальное поведение.

Национальные усилия и регулирование Китайской системы медиа (в том числе: телевидение, радио, кино и интернет) контролируется на государственном уровне. Для создания благоприятной медийной среды для молодежи государство приняло ряд мер в разных сферах. Государственная администрация призвала местные телеканалы развивать специальные телепередачи для детей и молодежи, чтобы дети могли получать удовольствие от просмотра телевидения без вреда для их психического здоровья. Для защиты молодых людей от негативного воздействия медиа, ограждения ребенка от сцен насилия, преступности и передач для взрослых в Китае запрещены программы с участием преступников. В процессе отбора для детской ауди-

тории отменяются программы, которые не признаны государством соответствующими для молодых людей. Например, показ «Meteor Garden» был остановлен в 2002 г. из-за отраженных там методов решения проблем с помощью насилия и достижения материальных благ нечестным путем.

Иностранные мультфильмы играют важную роль в жизни китайских школьников. В ходе опроса выяснилось, что из 20 самых популярных детских мультфильмов, 19 – иностранного производства [Ян, 2006]. Государственная администрация радио, кино и телевидения (SARFT) призвала поддержать производство и демонстрацию отечественных мультфильмов, которые оказывают благотворное влияние на воспитание молодого поколения. SARFT ограничила время показа зарубежных мультфильмов, отдавая приоритет китайским. Таким образом, SARFT пытается создать положительный имидж медиакультуры для молодых людей, улучшить идеологическое и этическое воспитание школьников и молодежи.

Современные медиа Китая существуют в условиях бурно развивающихся рыночных отношений. Основные реформы и развитие китайской журналистики приходятся на конец XX – начало XXI вв. В это время появляются новые типы периодики, происходят изменения в характере журналистского труда. На этом этапе развития медиаобразовательной системы страны пресса и телерадиовещание занимают особое положение в воспитании китайского общества с его коммунистическими идеалами. Так, Китайский Информационный центр сети Интернет в 2007 г. опубликовал доклад по статистике развития интернета, где отмечено, что 137 млн. китайцев в возрасте старше шести лет пользуются интернетом более часа в день, из них 17,2 % интернет-пользователей – несовершеннолетние.

В 2002 г. два подростка поссорились с персоналом интернет-кафе и подожгли его: более 20 человек погибли, большинство – студенты. Этот инцидент вынудил изменить государственную политику Китая в области СМИ: большие усилия были направлены на управление интернет-рынком в целом и предоставление медиауслуг обществу. Государство ограничило развитие интернет-кафе и запретило посещение их несовершеннолетним гражданам. Стали интенсивно развиваться исследования зависимости детей от онлайн-игр. Государство надеется, что не только оно само, но и школы смогут оградить ребенка от негативного воздействия медиакультуры.

С точки зрения государственной политики Китая, в области медиаобразования и синтеза медиакритики в настоящее время происходит процесс тотального регулирования средств массовой информации для обеспечения благоприятной медийной среды для молодежи. Регулирование и ограничение доступа к программам, интернету, вероятно, в некоторой степени может быть полезным для школьников и студентов, ограждая их от сцен насилия, убийств, низкопробной культуры и в целом от негативного влияния.

В современном Китае до сих пор нет однозначного определения медиаобразования. Профессор К. Чжан, например, в качестве цели медиаобразования выделяет медиакомпетентность как продолжение традиционной грамотности (аудирование, говорение, чтение и письмо), включающую в себя умение понять различную информацию в СМИ, критический анализ и восприятие медийной информации, а также умение использовать широкий диапазон технологии производства медиатекстов [Чжан, 2003, с.116-118].

В большинстве китайских школ учителя еще не знакомы с термином «медиаобразование», с технологиями обучения на материале анализа медиатекстов. Однако, несмотря на то, что медиаобразование не включено в китайские школьные программы, там есть курсы по ИКТ-грамотности и информационным технологиям, плюс синтетический курс, обогащающий теоретические и практические традиционные знания о медиакультуре. Добавим, что в 2007 г. одно из самых авторитетных издательств Китая, направленных на детскую и молодежную аудиторию, начало новый проект по медиаобразованию школьников (ознакомление детей с основными понятиями медиаграмотности, объяснение основных категорий, выражение своих мыслей с помощью медиа).

Исходя из образовательной практики студентов в материковом Китае, медиаобразование в вузах развито довольно широко: многие китайские педагоги высшей школы ввели в свою учебную практику основные понятия и принципы медиаобразования, а также модели зарубежных медиапедагогов (Великобритании, Канады и США). В настоящее время медиаобразование в качестве селективного курса существует в нескольких университетах (Шанхайский университет Цзяо Тун и Шаньдун, Нанкинский педагогический университет). В этих университетах созданы исследовательские центры по медиаобразованию, таких как Китайский университет связи [Чжан, Шао, 2006; Се, 2004].

В 2002 г. Китайский университет связи провел первый Международный форум по медиаграмотности. В нем участвовали медиапедагоги из Канады, Великобритании, Тайваня и Гонконга, а также управленцы от Государственной администрации радио, кино и телевидения. В конце 2004 г. в Шанхае был проведен образовательный форум о роли медиа на развитие несовершеннолетних детей, где главной темой было обсуждение влияния медиа на человека и медиаобразование в материковом Китае [Чжан, 2006, с.151].

Китайский университет связи поддерживает всестороннее общение с международным сообществом и вводит зарубежные теории по медиаобразованию в свою учебную программу. В последние годы университет систематически приглашает зарубежных медиапедагогов выступать с лекциями и семинарами перед студенческой аудиторией. Особые усилия направлены на подготовку квалифицированных кадров, состоящих из выпускников универ-

ситета. В 2004 г. в университете состоялся первый выпуск студентов специальности «Медиаобразование».

Для всех Азиатских стран характерно активное развитие медиакритики в интернет-изданиях. Большую роль в формировании критического отношения школьников и студентов к медиа играют журналы, издаваемые профессиональными организациями журналистов и других творческих работников СМК. На сегодняшний день весьма актуально теоретическое исследование медиакритики, изучение её развития и синтеза с медиаобразованием, ее роли в новых общественно-политических и экономических условиях.

Итак, в Азии пока слабо развита система школьного медиаобразования, синтеза практических форм существования медиакритики и степени теоретического обоснования этого направления в обучении. Большинство стран Азиатского континента не вводит в школьные учебные планы медиаобразование в виде отдельного предмета или факультатива. Но в последнее время на азиатском континенте наметилась положительная тенденция в процессе синтеза медиаобразования и медиакритики. Позитивно выделяются в данном аспекте Япония, Китай и Южная Корея, что прежде всего связано с бурным развитием технологического, социального и экономического роста в этих странах. Так, Япония и Китай на государственном уровне и при поддержке частных фондов создают специальные курсы повышения медиакомпетентности школьников, студентов и педагогов, есть и опыт введения в учебный план образовательных учреждений специальных факультативов по медиаобразованию родителей.

1.16. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов в странах Африки: Южная Африка, Египет и др.

Н.А. Чумаколенко

За последние полвека Африка прошла сложный путь, направленный на становление своей политической, экономической и образовательной системы. Африканские страны на пороге третьего тысячелетия прочно заявляют свои права на самостоятельность в построении демократического общества. В последнее время мы стали свидетелями большого количества религиозных и политических противостояний в африканском регионе. Несмотря на это, в целом для школьников и студентов на африканском континенте характерны одни и те же увлечения и стремление к обладанию современными медиа. Прежде всего это связано с процессом «диалога культур» и всемирной глобализации.

Современные африканские школьники и студенты на разных ступенях обучения увлечены медиакультурой, причем предпочтения старшекласников и студентов почти не отличаются от запросов взрослой аудитории. Последствия такой увлечённости неоднозначны. С одной стороны, средства массовой информации расширяют общую информированность учащихся, углубляя их знания, способствуя духовному росту, приобщая к культуре, искусству, формируя определённые нравственные оценки, передавая социальный опыт. С другой стороны, медиа обладают возможностями манипулировать сознанием, создавать пространство для пустого времяпровождения, навязывая те или иные ущербные стереотипы мышления и поведения [Короченский, 2003].

Многие структуры в системе ООН участвуют в финансировании и разработке различных программ в области образования и профессиональной подготовки африканских школьников и студентов. Эти программы охватывают разные сферы образования – от традиционного начального обучения до специальной подготовки в области развития людских ресурсов.

До XX в. население Африки считалось в основном слишком примитивным, чтобы пользоваться плодами просвещения, хотя образование стали рассматривать как один из путей формирования местной элиты, чутко воспринимавшей интересы европейцев и их образ жизни. В то же время было признано, что образование народов, находящихся в колониальной зависимости, могло бы способствовать возникновению у них недовольства и росту беспорядков. В известном смысле так и произошло, ибо большинство тех, кто возглавлял антиколониальные и националистические движения, вышли как раз из среды образованной элиты. Многие из этих людей учились в европейских школах и колледжах и могли непосредственно соотносить демократические институты европейских стран с отсутствием демократии в своих странах-колониях [ЮНЕСКО, 2009].

Системы образования, навязываемые колонизаторами, как правило, были европеизированными и не очень подходящими для самих колоний. Африканцы были вынуждены принимать их. Так, например, учить язык своей европейской метрополии, изучать европейскую историю и культуру. Наиболее грамотные африканцы в британских колониях знали о королях и королевах Англии, читали Шекспира, Мильтона и английских поэтов, но почти ничего не знали о своей собственной истории или культуре. Политика реформ в области образования, проводившаяся после краха колониальной системы, до сих пор не полностью изменила такое положение во многих африканских странах.

В Восточной и Центральной части континента, где колониальная экспансия происходила в более поздний исторический период, появление первых периодических изданий (британских, германских, французских) относится к последней трети XIX в. Созданные колонизаторами

периодические издания разделялись в зависимости от характеристик издателя, аудиторной предназначенности и закрепленной за ними роли в воздействии на колониальное общество. Колониальная пресса была представлена тремя основными группами изданий:

- религиозная (миссионерская) пресса для коренного населения;
- периодика для колонизаторов;
- светские издания для коренного населения.

По мере расширения круга грамотных людей из числа представителей коренного населения формировалась потенциальная аудитория «туземной» прессы. Миссионерская деятельность и европеизированное образование дополнялись в колониальном обществе выпуском периодических изданий, адресованных местным жителям и призванных воспитывать их в духе покорности иностранному господству.

Именно с этой целью в Алжире в колониальный период издавались газеты *Al Mubashir* («Радостная весть») и *Al-Akhbar* («Новости»). Их арабоязычные издания, распространявшиеся среди коренных жителей, прославляли цивилизаторскую миссию Франции, в приукрашенном свете характеризовали результаты деятельности колонизаторов на территории подвластной страны.

Колониальная система образования оставила после себя еще одно наследие: во многих странах — «третьего мира» образовательная система смещена в сторону высшей школы. Высшее образование в Африке непропорционально развито в сравнении с начальной и средней школой.

Во многом именно благодаря политике Советского Союза и отечественной науке с середины XX в. колонизаторская отсталость Африки была преодолена почти на всем континенте, что и способствовало становлению и развитию национальных систем образования во многих странах.

Сначала африканские государства больше внимания уделяли количественному росту специалистов, ликвидации неграмотности, вовлечению женской половины населения в процесс обучения детей, подготовке кадров средней и высшей квалификации. Конечно, на этом пути были серьезные трудности, прежде всего нехватка средств. В целом, за годы независимости до начала 1990-х гг. в африканских странах возросло количество учебных и научных центров, национальных исследователей, количество обучающихся. Например, «с помощью СССР было подготовлено свыше 400 тысяч специалистов и квалифицированных рабочих из числа африканских граждан. Около 25 тысяч африканцев закончили высшие и средние учебные заведения СССР. В 15 странах Африки с советской помощью было осуществлено строительство высших и средних учебных заведений» [Пономаренко, Зуева, 2009, с.15].

Многие африканские страны пытались в последние годы перенаправить свои усилия в области образования на сельскую бедноту, но эта политика имела малый успех, поскольку возможности были ограничены из-за недостатка финансирования. Ведь самые бедные страны «третьего мира» и сегодня сконцентрированы в основном в Африке, поэтому для того, чтобы эффективно преодолеть отсталость, бедность и безработицу, содействовать делу устойчивого развития и демократии, «третьему миру» по-прежнему необходима помощь богатых стран [Гостюшкина, докл. ООН, 2009].

В современной Африке медиа имеют важное значение в воспитании молодого поколения и политического самосознания широких слоев населения, в формировании национальной общности, в преодолении этнической и религиозной розни, осложняющих продвижение африканских стран по пути экономического и социального прогресса. В этих условиях телевидение занимает важнейшее место в деле просвещения школьной и студенческой аудитории, ознакомления их с достижениями науки и техники, привития им профессиональных и культурных навыков [Непомусен, 2008, с. 4].

Наибольшее число населения, имеющего доступ к современным медиа, находится на севере (Египет, Тунис) и на юге Африки (ЮАР).

Южноафриканская Республика – сравнительно молодое государство. Тем не менее, из всех стран континента именно ЮАР может похвастаться одной из самых крепких экономик, развитой промышленностью, а также наилучшим финансированием сферы образования – государство ежегодно тратит порядка 20 % от общего объема расходов на модернизацию системы образования, финансирование образовательных учреждений различного уровня.

Медиаобразование в Южной Африке берет свои истоки в эстетической концепции образования, опираясь на национальные традиции страны. Уже тогда медиа бросали вызов апартеиду и были под сильным влиянием политической борьбы.

В конце 70-х и начале 80-х гг. прошлого века в ЮАР было создано множество общественных организаций, связанных с СМК. Они поддерживали медийные инициативы преподавателей учебных заведений и оппозиционные медиа. Созданные центры бросали прямой вызов апартеиду и государственной цензуре в средствах массовой информации. Таким был, к примеру, центр СМК (MRC) в Кейптауне. Эта организация была создана в 1985 г. MRC была создана медиаобразовательная программа по содействию прогрессивной педагогики в начальных и средних школах. В это же время состоялась первая национальная медиаобразовательная конференция по воздействию средств массовой коммуникации на общество. Основной целью конференции стала поддержка и медиаобразование учителей, а также их

знакомство с прогрессивными формами обучения и развитие медиакомпетентности.

Сейчас, южноафриканское правительство видит огромный потенциал в расширении обучения с помощью медиа, так как пока только в трех из девяти областей ЮАР медиаобразовательные программы внедряются в школьное обучение. Важнейшая задача исследования, которую поставили перед собой южноафриканские ученые: оценка способности современных масс-медиа повысить медиакомпетентность и критическое мышление молодого поколения; разработка механизмов развития общей медиакультуры в демократическом обществе [Saleh, 2012, p.37].

Южноафриканские медиапедагоги подчеркивают необходимость внедрения медиаобразования в программу обучения школьников и студентов. Понимание того, что медиа выступают важнейшим компонентом для управления и укрепления гражданского общества, позволит обеспечить прозрачность в правительстве и сделать его проще для граждан и молодежи, в частности, получить доступ к информации, участвовать в демократическом дискурсе и влиять на направление политики [Kedzie, 1997].

Нехватка финансовых ресурсов в ЮАР ограничивают подготовку учителей в области медиакультуры. Кроме того, как и в других африканских странах здесь ощущается острая нехватка учителей.

Одной из наиболее успешных моделей информационно-образовательных кампаний на национальном уровне является инициатива «Кибермир» (Cyber-Peace Initiative), созданная в Египте под эгидой Международного движения женщин за мир. В рамках этой модели была создана и обучена группа молодых энтузиастов, а также группа, в состав которой вошли родители. Совместно с партнерами, в том числе Министерством телекоммуникаций Египта, местным подразделением Microsoft, а также международными организациями (ChildNet International), за последние несколько лет были обучены десятки тысяч молодых людей и их родителей по всей стране. Кроме того, было подготовлено несколько наборов информационно-образовательных материалов на арабском языке для детей, родителей и педагогов.

К сожалению большинство египетских школьников используют медиа не в образовательных, эстетических и культурных, а в развлекательных целях. В этом аспекте младшие школьники наиболее уязвимы [Салех, 2013, с.202].

Положительным примером синтеза медиакритики и медиаобразования в Египте можно отметить «защитную» модель. Главная цель медиаобразования в рамках «защитной» теории в том, чтобы смягчить эффект чрезмерного увлечения медиа детской и молодежной аудиторией. Педагоги стремятся помочь подросткам понять разницу между реальностью

и медиатекстом путем демонстрации негативного влияния медиа на конкретных примерах, доступных для понимания детской аудитории.

Ведущие египетские ученые в сфере экономики, политики и медиаобразования видят главной целью медиапедагогики создание на протяжении всей жизни непрерывного образования, формирование коммуникабельности и мобильности для перспективной возможности трудоустройства и т.д. [Garner, 2006, p.41].

В июне 2011 г. в Марокко состоялся I Международный форум по медийной и информационной грамотности. Форум был организован факультетом культуры и искусств университета С.М. Бен Абдаллы (Фес, Марокко) и прошел при поддержке ЮНЕСКО и программы ООН «Альянс цивилизаций» ООН (UNAoS). В Форуме приняло участие более 200 представителей из 43-х стран мира. Для обсуждения актуальных проблем медийной и информационной грамотности собрались исследователи, ученые, профессионалы и специалисты, работающие в различных областях, включая науки, связанные с изучением медиа и информации, журналистики, ИКТ, а также педагоги, занимающиеся разработкой учебных программ. Форум объединил специалистов в области социологии, экономики, науки о международных отношениях, исследователей молодежных медиа, лингвистики, семиотики, семейного права, институциональных прав, науки и техники, интернет-технологий, истории, культурологии, гендерных и исламских вопросов.

Итогом работы Форума стала Фесская Декларация о медийной и информационной грамотности, где участники продемонстрировали свою убежденность в том, что «медиаинформационная грамотность является основным правом человека в информационном обществе. Цифровая эпоха и конвергенция коммуникационных технологий неотъемлемо связаны с медийной и информационной грамотностью, которая необходима для достижения устойчивого развития, укрепления мира, главенства свободы, демократии, расширения межкультурного знания, углубления диалога и взаимопонимания» [Форум, 2011].

Другим важным тезисом конференции стала констатация того, что медиаобразование в школах, особенно в центральной Африке, пока недостаточно, и поэтому в следующую инициативу должны включить вопрос об осуществлении синтеза школы и медиацентров.

Следующая инициатива создает практические долгосрочные, стратегические предложения, включающие в себя:

- получение поддержки и дальнейшего развития медиаобразования путем согласования ее содержания и результатов с показателями существующих инициатив ЮНЕСКО (например, в области педагогического образования, разработки учебных программ, сообществ практиков и т.д.);

- непрерывная работа с заинтересованными лицами в целях повышения информативности медиacentров и содействии непрерывному обучению общества в течение всей жизни.

1.17. Медиакритика в России

Творческие портреты медиакритиков и медиапедагогов

А.П. Короченский

Р.В. Сальный

Доктор филологических наук, профессор Александр Петрович Короченский – ревностный хранитель лучших журналистских традиций. Фундаментальное исследование А.П.Короченского, посвященное теории и практике медиакритики (2003), открыло в нашей стране новое научное направление.

К этому времени за плечами А.П. Короченского уже был солидный опыт журналистской и преподавательской работы в российских и зарубежных вузах. В 2005 г. Александр Петрович возглавил факультет журналистики Белгородского государственного национального исследовательского университета. С 2008 г. стал главным редактором «Гуманитарной серии» журнала «Научные ведомости БелГУ». Он автор шести монографий: «Публицистика Х. Марти» (1998); «Этическое регулирование журналистской деятельности (зарубежный опыт)» (1999); «История мировой журналистики» (2000, в соавторстве с А.Г. Беспаловой, В.В. Лучинским, Е.А. Корниловым, А.И. Станько); «"Пятая власть?" Феномен медиакритики в контексте информационного рынка» (2002); «"Пятая власть?" . Медиакритика в теории и практике журналистики» (2003); «Gatunkowa specyfika hiszpańskojęzycznej prasy periodycznej» (Oficyna Wydawnicza «Humanitas. Wyższą Szkołą Humanitas. Sosnowiec (2015).

Первые публикации А.П. Короченского начали появляться в газетах и сборниках научных конференций в 1980-х гг. Всего из-под его пера вышли более сотни статей в отечественных и зарубежных журналах («Высшее образование в России» «Культурология», «Медиаобразование» и др.).

Большинство работ А.П. Короченского опубликованы в сборниках международных научно-практических конференций, это плод длительного анализа содержания журналистской деятельности и исследовательской работы в медийной сфере разных стран. Часть его статей посвящена актуальным событиям в мире журналистики и медиаобразования, например, анализу отдельных газетных статей или дискуссионных вопросов, обсуждаемых исследователями.

Значительная часть статей написана А.П. Короченским в аналитическом жанре. Например, сопоставления различных характеристик СМИ: жанровых, организационных, пропагандистских, сравнительное описание деятельности медиакритики.

В списке работ автора есть и публикации, описывающие исторические вехи развития и становления журналистики (в частности, испаноязычной), статьи о задачах медиакритики, о механизмах функционирования СМИ, их устройстве, организации и социальном влиянии.

Уже в использованных А.П. Короченским названиях работ видится масштабность и системность рассматриваемых проблем: «Глобальная медийная политика: реальность или фантом» (2007), «Развитие медиаобразования в современном обществе как общедемократическая задача» (2010) «Роль медиакритики в теоретико-методологическом обновлении российской науки о журналистике и массовых коммуникаций» (2012), «Новые субъекты трансграничных массовых коммуникаций и трансформация международной журналистики» (2013), «Мост между двумя мирами (Публицистика Хосе Марти как явление межкультурной коммуникации)» (2014).

Автор в своих публикациях пытается ответить на такие существенные вопросы: Как процессы глобализации и развития техники влияют на журналистскую деятельность и СМИ? В чем особенности современного культурно-исторического этапа развития журналистики как науки и социального института? Каковы исторические традиции становления журналистики в восточноевропейских, западноевропейских и латиноамериканских странах?

Александр Петрович обобщает мировой опыт журналистики и медиакритики, проводя сравнительный анализ систем функционирования СМИ разных стран, научно-исследовательских подходов к журналистской деятельности и ее критике, тенденций их развития в Европе, России, США и других государств, формирующихся международных объединений, обеспечивающих освещение событий через «арабскую», «европейскую», «латиноамериканскую» и другие призмы. Таким образом, озаглавливая свои работы, автор отражает в обобщенном и акцентированном виде ее основную тему.

Иногда А.П. Короченский использует яркие и образные подзаголовки, «скрытая» их внутри текста. Например, «Гондурас не беспокоит?», «Золотая жила», «"Менты", "копы", детективы» и др. В этих заглавиях отражается негативная оценка им общей ситуации в сфере российских электронных и печатных медиа.

В структуре статей А.П. Короченского можно выделить три основных части. В первой (вводной) части автор дает характеристику общих социальных тенденций, связанных с медиа, нередко используя данные социологических опросов. Во второй части описывает возможные причины (исторические, культурные, экономические, политические и др.) обозначенных во введении явлений. В третьей части автор подводит итоги, отвечая на вопро-

сы: как улучшить качество журналистской деятельности? Как повысить уровень ответственности журналистов? Что может способствовать появлению самоцензуры журналиста? В качестве ответа на эти вопросы Александр Петрович предлагает развитие института медиакритики. В различных ее формах и на различных уровнях: «академическом», «внутрицеховом», «массовом» и «гражданском».

Начиная свои публикации с описания технологического и экономического развития медиа, тенденций в журналистской и коммуникативной науке, глобализационных процессов, влияющих на культуру разных стран, А.П. Короченский переходит к оцениванию влияния этих процессов на отношения между СМИ и аудиторией.

Александр Петрович видит основные проблемы журналистики и аудитории в снижении уровня их культуры вследствие «подчинения» рыночным законам. При этом автор отмечает большой потенциал журналистской деятельности в воспитании и образовании аудитории, обращая внимание на такие диалектически связанные явления, как пассивность аудитории и безответственность СМИ перед ней, правовая незащищенность аудитории и медийное манипулирование ею, неправомерность введения государственной цензуры в отношении медиа и отсутствие внутренней самоцензуры журналистов ввиду их низкого культурного и профессионального уровня.

В публикациях А.П. Короченского можно выделить несколько основных тематических направлений. В качестве одной из постоянных и важных для автора тем является тема СМИ и медиакритики Западных стран. Здесь он определяет основные течения и формы медиакритики, ее функции в мобилизации активной части аудитории электронных и печатных медиа для ее участия в развитии гражданского общества.

Значительная часть работ А.П. Короченского написана на тему научных школ в области медиакритики и журналистики в зарубежных странах. В них автор анализирует институциональные механизмы функционирования медиакритики: количество и качество работ ученых-теоретиков в области журналистики и медиа; организацию и проведение научных исследований на базе научных организаций; взаимосвязь государственных структур и общественных объединений, осуществляющий критический анализ СМИ.

Еще одна важная для творчества А.П. Короченского тема – «жанровое разнообразие журналистики в зарубежных странах»: автор анализирует процесс развития и становления жанровых систем, определяет сформировавшиеся черты отдельных жанровых направлений (видов), нередко сопоставляя их с российскими. Ему интересны границы между отдельными видами жанров, сформировавшиеся на основе имеющихся в различных странах национальных литературных и журналистских традиций. Описывая национальные системы жанров журналистики, автор приводит мнения исследователей, характеризующих их виды и формы.

В философско-культурологическом ключе выполнены работы Короченского на тему «Преобразование зрителя в потребителя и культура на службе рынка». Автор указывает на значительные успехи европейских общественных групп, выступающих за сохранение гуманистических ценностей в медиапространстве. Так в 2004 г. была создана «Европейская Ассоциация в поддержку интересов телезрителей» (EAVI – <http://eavi.eu>), призванная оказывать влияние на общеевропейскую политику правового регулирования телевидения [Короченский, 2015, с.148]. Важным моментом он признает необходимость противостояния этой организации «бюрократическому выходиванию».

Статьи А.П. Короченского написаны научным стилем, отличающиеся обобщенностью, логичностью и безличностью. Однако они доступны для понимания широкой аудитории, так как в них не используются сложные научные термины.

В своих работах автор апеллирует к разуму читателей, поощряя их критически относиться к сфере журналистики и медиа. При этом спокойная тональность в повествовании настраивает на вдумчивое прочтение текста. Этому также способствует желание автора объективно и однозначно отразить действительные явления и событий в многообразном мире СМИ.

Крайне редко Александр Петрович использует художественные и образные описания медиатекстов. Встречаются, например, такие: «лето выдалось на редкость жарким и беспокойным», «солнце не успело подняться в зенит...», «телевизионный день только начинался» и др. Иногда с помощью стиливых приемов автор характеризует сомнамбулическое действие телевидения на аудиторию, приводя при этом примеры криминальных сводок и сцен насилия из новостей и телесериалов. Он упрекает такого рода программы ТВ в отрицательном воздействии на аудиторию, в результате которого они «теряют ориентиры, помогающие четко определить, "что такое хорошо и что такое – плохо"» [Короченский, 2015, с. 215].

Характеризуя профессиональный уровень результатов журналистской деятельности, формулируя ценностный ориентир в работе журналистов, А.П. Короченский использует выражения: «стандарт», «качественное издание», «достоверность», «взвешенность», «полнота». Сами по себе эти выражения вызывают ассоциации с ориентирами для создателей медиатекстов. Александр Петрович считает, что наряду с самостоятельностью и независимостью журналиста ему необходимы самоограничения: его свобода может быть только в рамках осознания им собственной ответственности за последствия результатов его деятельности. Отсюда и необходимость в многогранном и объективном освещении событий, не искажающем действительность.

Создаваемая медиа действительность – это особый феномен, который А.П. Короченский осмысляет на страницах своих статей и монографий. В них он часто употребляет понятие «социальный реализм», в которое вкла-

дывает глубокий смысл. Формулируя задачи медиакритики, автор отмечает, что «целенаправленная трансформация» у аудитории образа социальной реальности, в результате которой *«отраженная реальность, формируемая средствами массовой информации, интегрирует распадающуюся воображаемую картину общественной действительности, возвращает аудитории ощущение единства, связности»* [Короченский, 2002, с.24].

По мнению А.П. Короченского, *«критик соотносит медийное содержание не только с действительностью, но и с широко понимаемым социальным идеалом, к которому стремится общество (вернее большинство граждан) на данном этапе исторического развития»* [Короченский, 2002, с.99]. Общественный консенсус в отношении социальных, политических и культурных явлений в интерпретации А.П. Короченского – одно из важных направлений творческой деятельности медиакритики, позволяющее сформировать социальную реальность, обладающую созидательным потенциалом. *«Социальный реализм средств массовой информации является важным условием эффективной адаптации аудитории к условиям общественной среды и подготовки к рациональному преобразующему воздействию на эту среду»* [Короченский, 2015, с.53].

Учитывая степень воздействий СМИ на аудиторию, Александра Петровича особенно удручает то, что современный зритель и читатель стал потребителем, а отношения медиа к аудитории строятся по рыночным законам. Поэтому такое важное значение он придает медиакритике, участвующей в становлении гражданского общества и развитии демократических ценностей. Особенно значима ее роль в постперестроичный период в России, когда *«возникла необходимость в критическом рассмотрении происходивших... поисков нового стиля и тональности общения с читателем, телезрителем»* [Короченский, 2002, с.9].

А.П. Короченский считает, что медиакритика должна помогать аудитории правильно интерпретировать образы и идеи медиатекстов, т.е. выполнять медиаобразовательные функции. *«Эффективная медиакритика не только обеспечивает прочтение медийных текстов и рациональную "перекодировку" содержания передач..., но и, в конечном итоге, способствует выводу массовой аудитории из состояния чувственного освоения медийных феноменов в режим их рационального познания»* [Короченский, 2002, с.65]. Под чувственным освоением автор понимает бессознательное, т.е. некритичное, нерациональное восприятие, вызывающее *«наркотическое опьянение» зрелищностью аудиовизуальных образов. «Рядовой» читатель, зритель «нуждается в помощи подготовленных людей, которые способны помочь ему в грамотной расшифровке и интерпретации картины действительности, отображаемой средствами массовой информации»* [Короченский, 2002, с.65-66].

По мнению Александра Петровича, «медиакритика способна участвовать в развитии и совершенствовании моральных установок массового читателя, телезрителя», оказывать влияние «на эстетическое сознание людей и подвижные общественные представления о сущности красоты и безобразного...» [Короченский, 2002, с.69].

Помимо медиаобразовательной функции, автор считает, что медиакритика опосредованно влияет на медийное сообщество, участвуя в формировании этических и творческих норм, определяющих содержание медиатекстов, общественное мнение, воздействующее на журналистов, редакторов и других деятелей СМИ. «Ей (медиакритике – Р. С.) принадлежит чрезвычайно важная роль в постоянном пересмотре, совершенствовании и обновлении подвижной нормативной этики, ее "подстройке" под выявленные критиками актуальные общественные потребности» [Короченский, 2002, с.74].

Учитывая масштабы цинизма в вечернем телеэфире в некоторых передачах, «ток-шоу» («Пусть говорят», «Время покажет», «Поединок», «Прямой эфир»), такая функция медиакритики как совершенствование нормативной этики представляется особенно важной. Влияние политизированных и идеологически направленных мнений высокорейтинговых ведущих, поданных в безапелляционном «формате», оказывает сокрушительное воздействие на сознание телеаудитории.

Альтернативой такой ситуации А.П. Короченский видит творчески-критический и полемический элемент, «который мобилизует познавательную активность аудитории» [Короченский, 2002, с.80]. Настаивая на необходимости «полного», «достоверного» и «взвешенного» освещения событий в медиа, художественно-эстетическим средствам он отводит второстепенное значение.

Александр Петрович отдает первенство рациональному познанию в культурной и духовной жизни человека. Он понимает его как упорядоченное, системное мышление. Мифотворчество (корни которого в религии), по его мнению, подавляет познавательную активность и обуславливает культурную пассивность [Короченский, 2002, с.155]. А.П. Короченский жестко разделяет иррациональное, мифологическое и рациональное, разумно упорядоченное. Поэтому он не находит место народному творчеству в развитии мифологии, воссоздающей культурное иррациональное в народном сознании. В мифологическом сознании Александр Петрович видит корень пассивности восприятия медийной информации. Мифологическое в сознании он уравнивает с бессознательным, характеризуя их как причины, приводящие к некритическому восприятию массовой аудиторией телевизионных передач, электронных и печатных медиа.

В своих работах А.П. Короченский широко освещает деятельность различных общественных, религиозных западных организаций, действующих в целях защиты граждан от негативного влияния искаженной в СМИ инфор-

мации. Его интересует развитие медиакритики как института, позволяющего осуществлять на практике демократические права граждан на пользование объективной информацией, отражающей различные события внутренней и внешней политики государства.

А.П. Короченский часто пишет о свободе журналистики, демократических ценностях: медиакритика должна быть *«приспособлена для постановки и обсуждения вопросов, связанных с обеспечением независимости средств массовой информации и свободы журналистской деятельности»* [Короченский, 2002, с.176], должна мотивировать общественность (аудиторию печатных и электронных СМИ) к адекватной реакции на действия государственной власти в различных сферах: социальной, экономической, законодательской. Между тем, по мнению А.П. Короченского, *«отечественная медиакритика не участвует в развитии общественной активности, направленной на устранение изъянов законодательства, которые позволяют широко и безнаказанно использовать скрытую рекламу в средствах массовой информации»* [Короченский, 2002, с.201].

Александр Петрович рассматривает три стадии функционирования журналистики: текстопорождение, журналистский текст, социальное бытование опубликованного журналистского текста [Короченский, 2015, с.119]. На каждой из этих стадий применимы методы психологического, культурологического, художественного, филологического, социологического, экономического и других видов научного анализа. Автор выступает за то, что многоплановость изучения журналистской деятельности должна помогать созданию системы, где объективные события и явления социально-политической жизни будут отражаться в медиа с учетом принципов плюрализма мнений, культурно-исторических традиций, гражданских прав, нравственных и эстетических ценностей, экономических тенденций. По мнению А.П. Короченского, журналистика не должна становиться инструментом манипулирования сознанием аудитории, использующимся политическими и коммерческими структурами, но обязана помогать в развитии демократических ценностей, формировании социальной реальности, способствующей сохранению и обогащению духовного богатства общества.

Работам А.П. Короченского присущи строгость и логичность в изложении фактов. Автор тактично указывает на недостатки отечественной критики, используя только сравнение действительных явлений – как в работе отдельных журналистов, так и крупных медиаагентств (издательств журналов и газет, телерадиокомпаний). Александр Петрович не ставит своей целью только поиск недостатков в работе журналистов. Ему важно, чтобы медиакритика помогала преодолевать шаблонность в их работе, способствовала развитию творческих индивидуальных форм, осуществляла функции образования аудитории, участвовала в совершенствовании норм профессиональ-

ной журналистской деятельности и повышении уровня гражданского самознания у телезрителей, радиослушателей, читателей.

А.П. Короченский использует большое количество ссылок на работы медиакритиков, анализирующих образы ведущих телепрограмм, поведение журналистов, деятельность издательств и телерадиокомпаний. С их помощью автор представляет общую картину журналистской деятельности в России. Александр Петрович призывает медиакритиков к тщательному и многостороннему анализу деятельности СМИ.

Труды А.П. Короченского наполнены созидательным началом. Он отмечает, что медиакритике следует осуществлять контроль за многоплановой деятельностью медиа, для чего важно выявление фактов нарушения гражданских прав аудитории СМИ, циничного использования человеческого горя, некорректности отношений журналистов с коллегами по цеху. *«Справедливости ради, – пишет А.П. Короченский, – следует уточнить, что внимание отечественных критиков печатной и электронной прессы привлекают сегодня лишь наиболее вопиющие нарушения требований профессионализма и этических норм в деятельности работников СМИ...»* [Короченский, 2015, с.71].

Медиакритика должна указывать путь культурно-творческого развития создателям современной социальной реальности, иначе *«кто будет совершать в недалеком будущем инновационный прорыв, если состояние российской периодики для детей и юношества в целом и научно-популярных изданий в частности по-прежнему вызывает тревогу?»* [Короченский, 2015, с.210-211].

В аргументировании Александром Петровичем своей позиции можно условно выделить три направления: историческое, социологическое и международное. К историческому можно отнести его аналитические сюжеты, где описываются пути становления медиакритики как института, участвующего в развитии социально-культурных форм деятельности различных социальных групп (ученых, журналистов-профессионалов, представителей аудитории) в информационной сфере. К социологическому можно отнести приводимые автором сравнительные данные результатов социологических опросов, сопровождающиеся выводами о степени доверия аудитории сообщениям СМИ, о структуре ее потребностей в отношении различных по форме и содержанию медиатекстов и деятельности журналистов и различных медиа. Чаще всего А.П. Короченский отмечает несоответствие истинных потребностей аудитории в получении объективной информации о собственной стране и мире и реального искажения действительности журналистами. К международному направлению можно отнести описания автором иностранного опыта деятельности медиакритики, выполняющей многосторонние функции: аналитическую, регулятивную, медиаобразовательную и другие.

В работах А.П. Короченского заметно сближение задач медиакритики и медиаобразования. Медиакритика, по его мнению, способствует формированию у аудитории *«навыков самостоятельного рационального анализа и оценки медиатекстов»* [Короченский, 2015, с.58]. Александр Петрович приводит большое количество примеров создания средствами массовой информации имиджей политиков, формирования образов представителей различных социальных и этнических групп, описывает механизмы манипулятивного воздействия этих образов на аудиторию (отношение к действиям власти, событиям в стране и в мире). На основе такого материала можно успешно формировать критическое мышления у учащейся молодежи в школах, средних и высших учебных заведениях. Медиакритика может помогать и в реализации защитной функции медиаобразования. Критика журналистской деятельности и СМИ имеет двухстороннее воздействие: с одной стороны, на медиаагентства (сдерживая их произвольные действия в создании образов реальности), с другой – на аудиторию (помогая ей выбрать достоверные источники информации).

Р.П. Баканов

К.А. Чельшев

Роман Петрович Баканов – известный российский медиакритик, педагог, доцент кафедры журналистики Казанского федерального университета.

Более чем десятилетний опыт профессиональной деятельности Р.П. Баканова тесно связан с работой в прессе. Роман Петрович был внештатным корреспондентом в нескольких республиканских изданиях, работал в отделе информации Министерства по делам гражданской обороны и чрезвычайных ситуаций республики Татарстан.

Тематика публикаций Р.П. Баканова достаточно обширна: это и научные статьи по теории и практике медиакритики, и учебные и учебно-методические пособия для студентов по проблемам истории и методики медийной критики. Большинство научных работ Р.П. Баканова направлены, прежде всего, на профессиональную аудиторию – медиажурналистов и студенческую аудиторию. Предметом научных исследований Романа Петровича выступает изучение проблем медиа- и телевизионной критики, определения их места и роли в историко-культурном и социальном контексте. Актуален, на наш взгляд, представленный автором анализ различных телевизионных медиаматериалов в центральной и региональной прессе, исследование основных приемов и способов подачи информации о ТВ.

Немаловажное значение в работах Р.П. Баканова отводится анализу терминологии телевизионной и медийной критики. В своих трудах он уделяет достаточно много внимания становлению терминологического аппара-

та медийного критического направления, которое является сравнительно молодой областью журналистики.

Центральным в исследованиях Р.П. Баканова становится определение медийной критики, данное А.П. Короченским: *«медийная критика – особая область журналистики, которая призвана помочь обществу в познании новых реалий и тенденций в деятельности СМИ. Она является одновременно и своеобразным способом рефлексии, самопознания современной печатной и электронной прессы, и общественным зеркалом, которое призвано отражать «блеск и нищету» средств массовой информации, оказавшихся в рыночной среде»* [Короченский, 2002, с. 6]. Неслучайно в качестве одного из ведущих направлений развития медиакomпетентности будущих профессиональных журналистов Р.П. Баканов выделяет знакомство с творчеством ведущих медиакритиков.

Проблематичность данного варианта, по мнению автора, заключается в том, что *«специфика медийной критики в России такова, что анализа практики функционирования печатной прессы или радио на страницах федеральных (ненаучных) изданий найти практически невозможно, крайне редки пока материалы, в которых оценивается Интернет как средство массовой коммуникации»* [Баканов, 2007, с. 192]. В связи с этим, Р.П. Бакановым выдвигаются перспективы изучения и анализа телевизионной медиакритики.

В целом, изучение работ ведущих российских и зарубежных критиков СМИ, по мнению Р.П. Баканова, может способствовать:

«1. Повышению компетентности конкретного человека в представлениях о критериях оценки медийного контента (необходимо обосновать, почему это «нравится» или «не нравится»).

2. Началу обмена мнениями о качестве продукции СМИ (при условии, что отдельные граждане захотят опубликовать собственную точку зрения на проблему, а редакторат – поставит «глас народа» на полосу). Второе условие перестает быть проблемой с дальнейшим развитием online-дневников, с помощью которых распространение своего взгляда на вещи становится делом нескольких секунд.

3. Увеличению общественного внимания не только к таблоидам-телегидам, но и к выступлениям, содержащим критику медийной продукции, а также продолжению научной и общественной дискуссии о критериях конструктивного анализа (к сожалению, это для России пока может являться только отдаленной перспективой)» [Баканов, 2007, с. 196].

Неслучайно в своей педагогической деятельности с будущими профессиональными журналистами Р.П. Баканов обращается к проблематике изучения медийной критики в системе современной отечественной журналистики. Основная медиаобразовательная цель, которую ставит перед собой педагог, заключается в повышении *«медийной компетентности и уровня*

критического отношения к «повестке дня» средств массовой коммуникации студентов, которые уже повседневно соприкасаются с журналистской деятельностью – работают в штате редакций или проходят семестровую практику» [Баканов, 2008, с. 18].

Как известно, среди основных функций медиакритики выделяются: аналитическая, идеологическая (политическая), информационно-коммуникативная, просветительская (образовательная), развлекательная (рекреативная), регулятивно-корпоративная, рекламно-коммерческая, эстетическая, художественная, этическая. Все данные функции так или иначе нашли отражение в исследованиях Р.П.Баканова.

Так, например, в качестве базовой функции при обеспечении взаимопонимания между критиком и его аудиторией Р.П. Баканов выделяет информационно-коммуникативную: *«информационно-коммуникативная функция медиакритики обеспечивает диалог между автором публикации и аудиторией, выраженный в виде откликов на выступления, а также самостоятельные рассуждения отдельных представителей общественности о проблемах масс-медиа. В этом и проявляется дискуссионное свойство журналистской критики, столкновение нескольких точек зрения на практику функционирования современных средств массовой информации» [Баканов, 2009, с. 262].*

Не секрет, что массмедиа нередко воспринимаются подрастающим поколением лишь как источник развлекательной информации. Сюда можно отнести и просмотр нескончаемых телевизионных сериалов с сомнительным сюжетом, и многочасовое пребывание в социальных сетях, и интернет-бродяжничество по страницам чатов и сайтов и т.п. Опора на *рекреативную (развлекательную)* функцию реализуется не только в рекламе, но и встречается в медийной критике: *«часть выступлений, содержащих анализ телепередач, помещается рядом с сеткой вещаний телевизионных каналов и, по нашему мнению, направлена не столько на удовлетворение потребности аудитории в оценке медиатекстов, сколько на пересказ основных эпизодов программ для той категории людей, кто по тем или иным причинам не смог их посмотреть по телевизору. Кроме того, на газетных страницах телекритика часто соседствует с материалами, рекламирующими те или иные проекты, а также публикациями, рассказывающими о частной жизни «звезд» экрана» [Баканов, 2012].*

К основным приемам, реализующим данную функцию в медийной критике, Р.П.Баканов относит: *«объект внимания – рейтинговый проект ведущих федеральных телеканалов; преобладание разговорного стиля изложения информации; авторское увлечение пересказом сцен фильмов (сериалов) или описанием эпизодов различных шоу; преобладание эмоций автора над разумом; внимание автора сосредоточено на исследовании одной стороны передачи (чаще всего это фактические неточности, нарушение профессио-*

нальной этики или плохая игра актеров в телесериалах) без глубокого погружения в тему» [Баканов, 2012]. Ошибочность и неэффективность данных приемов очевидна, так как остается не реализованной задача критического анализа и самостоятельного осмысления произведений медиакультуры, не используются образовательные и аналитические потенциалы взаимодействия с медиатекстом.

Неслучайно реализация просветительской (образовательной) функции медиакритики тесно связана с развитием аналитических умений аудитории в оценке и творческой интерпретации медийных произведений. И здесь медийная критика справедливо рассматривается Р.П.Бакановым как неотъемлемая часть медийного образования. При этом «одну из важных ролей играет формирование у людей культуры общения с медиа, выявление манипулятивных приемов, используемых журналистами не только для воздействия на сознание человека, но и для формирования определенного (часто – нужного власти) общественного мнения. Значит, одной из задач медиакритики является исследование редакционной политики наиболее тиражных и рейтинговых СМИ, т.е. СМИ, оказывающих манипулятивное воздействие на большие группы населения» [Баканов, 2010].

В самом деле, обучение критически анализировать и оценивать медиатексты различных видов и жанров представляют собой актуальную задачу медиакритики. Вместе с тем Р.П. Баканов констатирует, что для современного состояния отечественной медиакритики характерны следующие тенденции: «отсутствуют такие направления, как радиокритика, критика печатных и online-СМИ. Даже телевизионная критика, выступая, в основном, по информационному поводу выхода передач в эфир, исследует лишь контент и тенденции развития ТВ. Всестороннего анализа проблем российского телевидения пока не предпринимается» [Баканов, 2010]. Поэтому среди наиболее актуальных проблем медийной критики Р.П. Бакановым выделяются следующие:

- обобщение и систематизация опыта критиков в периодической печати. Это обусловлено необходимостью изучения фактологического материала, который может быть полезным студенческой аудитории («не только при изучении дисциплин по тележурналистике, но и по теории художественно-публицистических жанров, а также специфике критики как вида творческой деятельности») [Баканов, 2010];

- развитие комплексного исследовательского подхода к проблемам медиакритики: «как в федеральных, так и в республиканских печатных СМИ отсутствует критический анализ тенденций и явлений, наблюдаемых как в газетах и журналах, так и в электронных средствах массовой информации. Если обратиться к публикациям, в которых говорится о телевидении, то можно увидеть, что уровень российской телекритики, увы, пока невысок» [Баканов, 2010];

- разработка четких критериев анализа различных медиапроизведений, обеспечивающая уход от «желтого» типа критики и способствующая партнерству журналистов-практиков и медийных критиков;
- развитие региональной медийной критики;
- разработка специальных образовательных программ, позволяющих готовить профессиональных медиакритиков на факультетах и отделениях журналистики российских вузов, которые необходимо *«внедрить в учебные планы по обучению студентов гуманитарных дисциплин, а также в старших классах школ в качестве факультативов курсы, направленные на развитие у молодежи навыков критического осмысления и анализа медийных текстов»* [Баканов, 2010] и др.

Решение этих проблем, по обоснованному суждению Р.П. Баканова, будет способствовать развитию и становлению системного подхода к журналистской критике, всестороннему анализу проблем функционирования массмедийной продукции.

Роль медийного критика в современном информационном обществе существенно возрастает. Связано это и с появлением огромного количества самых разных медиапродуктов на телевидении, в прессе, в Интернете, и с актуализацией проблемы развития критического мышления медийной аудитории; и с увеличением количества медиатекстов развлекательного характера и с многими другими причинами. Поэтому целый ряд научных работ Р.П. Баканова посвящен анализу творчества современных медиаисследователей и тележурналистов: В. Познера, Т. Пандорина, Ю. Богомолова, А. Кондрашева, А. Бородиной, С. Тароциной, И. Петровской и др.

Особое место в творчестве Р.П. Баканова занимает проблема телевизионной критики. Автор считает, что телевизионная критика призвана оказывать помощь аудитории в ориентировании в стремительно развивающемся телевизионном информационном пространстве: *«любая критика, выносящая на суд общественности анализ качества только тех медийных продуктов, которые своим появлением вызвали определенный общественный резонанс, избирательна. Внимание телекритиков, прежде всего, должно быть направлено на все, что отражает представления аудитории о тех или иных ценностях, идеалах, мечтаниях, поскольку именно таков предмет телевизионной критики. Кроме того, с помощью телевизионной критики у общества есть возможность проводить своего рода творческую экспертизу на предмет соответствия/несоответствия отображаемой телевидением картины мира реальной действительности. С помощью медийной критики аудитория должна, наконец, постараться реализовать свое право общественного контроля над СМИ»* [Баканов, 2006, с. 2].

В современной социокультурной ситуации становится очевидно, что аудитория, осуществляющая постоянное общение с массмедиа самых разных видов и жанров, должна владеть умениями самостоятельного, критического

отношения к той информации, которую она получает из СМИ. Для этого, по справедливому мнению Р.П. Баканова, необходимо конструктивное, творческое и заинтересованное взаимодействие между профессиональными медиакритиками и аудиторией медиа. Решение данной задачи может осуществляться несколькими путями.

Первый путь, по мнению Р.П. Баканова, состоит в активизации внимания аудитории к медиакритике, во взаимной заинтересованности журналистов и аудитории в диалоге: *«изданиям, публикующим медийные рубрики, необходимо пригласить читателя к конструктивному диалогу. Также имеет смысл разъяснения цели и задач медийной критики перед общественностью. Необходимо регулярнее и оперативнее публиковать зрительские письма, приходящие в редакцию. Кроме того, при этом журналистам не следует скрывать свою точку зрения, почему в данном издании была введена медийная рубрика»* [Баканов, 2006, с.3].

В качестве второго пути этой задачи Р.П. Баканов называет дальнейшее развитие медиаобразования. Вслед за российскими исследователями А.П. Короченским, А.В. Федоровым, А.В. Шариковым он подчеркивает, что медийная критика, являясь важной областью современной журналистики, *«должна стать частью гражданского медиаобразования посредством СМИ, войти в программы школьного и вузовского обучения. Критическому восприятию медийного содержания необходимо обучать со школьного возраста»* [Баканов, 2006, с.3].

Немаловажное значение в работах Р.П. Баканова отводится оценке качества эффективности вопросам подготовки профессиональных медиакритиков – будущих журналистов. Так при изучении учебного курса «Медийная критика» [Баканов, 2011], где основные задачи – формирование представлений о такой области журналистской деятельности как медиакритика и формирование практических навыков корректного критического анализа медийных текстов всех видов СМИ, Р.П.Бакановым выделяются следующие критерии усвоения студентами материала дисциплины.

Во-первых, соблюдение законов конкретного жанра критики, в рамках которого создается текст. При подготовке рецензий и комментариев на тот или иной медиатекст, будущий журналист должен обладать умениями выявления его ключевых проблем, обобщать факты или явления, делать выводы. Написание рецензии предполагает проникновение *«в суть анализируемого произведения. В рецензии важна не описательность, а постижение внутренней взаимосвязи выявленных в исследуемом произведении фактов. Автор критического анализа должен не только дать исчерпывающую характеристику творческим приемам, применяемым создателями медийного продукта, но и выявить внутренние закономерности заложенного в него фактического материала»* и т.п. [Баканов, 2011].

Вторым важным критерием усвоения материала дисциплины «Медийная критика», по мысли Р.П.Баканова, выступает оригинальность и самостоятельность, которую проявляют студенты при работе с медиатекстами различных видов и жанров: *«вне зависимости от вида и направления работы востребован будет только тот критик, кто способен заинтересовать свою аудиторию, понятно объяснить ей принципы и закономерности современного функционирования СМИ, может вовлечь каждого читателя в полемику как с самим собой, так и с другими членами общества посредством компьютерных и мобильных средств»* [Баканов, 2011].

В качестве третьего показателя Р.П.Баканов указывает умение осуществлять анализ произведения медиаккультуры Развитие аналитических умений студентов – будущих журналистов – направлено на самостоятельное оценивание и критическое осмысление медиатекста, включая его положительные и отрицательные стороны. При этом важное значение придается субъективной роли автора критического анализа. С этой целью студенческая аудитория постигает умения четкого выражения собственной оценочной позиции, *«не забывая при этом обращать внимание на достоинства и недостатки произведения»* [Баканов, 2011].

Еще один важный показатель касается обращения к доказательной базе в процессе аргументации собственной точки зрения. *«Учиться убеждать аудиторию – один из критериев профессионализма журналиста. Освоить его сложно, но необходимо. Как правило, выполняя самостоятельные творческие задания, многие студенты опираются на эмоции и собственные представления о хорошем и плохом. Порой эмоции замещают разум, вследствие чего снижается качество материала. Эмоциональное повествование, конечно, может облегчить восприятие текста, но на каком основании аудитория должна верить автору? Поэтому, объясняя ребятам, из чего будет складываться общая оценка каждой из их работ, мы обращаем внимание на поиск аргументов, подтверждающих свою правоту»* [Баканов, 2011]. Умение аргументировано излагать собственную позицию выступает важным критерием самостоятельного осмысления любого текста – не только медийного, но, и, скажем, литературного. В связи с этим нам представляется очень важным развитие аргументации.

Пятым существенным критерием, выделенным Р.П.Бакановым, выступает изучение творчества известных медиакритиков. Для этого студенческой аудитории необходимо *«не просто читать публикации, а выявлять и сопоставлять имеющиеся в их «арсенале» критерии анализа произведений. На основании полученных данных, учащиеся могут придумать свои – оригинальные – критерии и, исходя из них, провести исследование медийных текстов»* [Баканов, 2011].

Наконец, в процессе изучения и анализа медийных произведений студенческой аудитории необходимо соответствовать «кодексу чести» медий-

ного критика, соблюдать этические нормы, которые предполагают недопустимость перехода на личности, оскорблений и бездоказательности [Баканов, 2011].

Как нам представляется, данные критерии выступают важными компонентами не только при подготовке профессиональных журналистов и медиакритиков, но и для будущих педагогов и психологов, которым предстоит работать с поколением, активно вовлеченным в процесс взаимодействия с различными медиа. Адекватный отбор медийной информации, ее полноценное восприятие, интерпретация и творческое применение выступают основой формирования собственных позиций по отношению к медиатексту, его критической и самостоятельной оценке, составляют основу для практического использования во всех сферах деятельности человека.

В процессе подготовки будущих профессиональных журналистов используется целый комплекс методов, среди которых Р.П. Бакановым выделяется: *мониторинг средств массовой коммуникации, контент-анализ* каждого из выбранных для исследования федеральных и (или) региональных средств массовой коммуникации, *сравнительно-сопоставительный метод* практики информационной политики исследуемых СМК, *содержательный (текстуальный) анализ публикаций массмедиа* и др. [Баканов, 2011].

В работе студенческой аудитории с медиатекстами различных видов и жанров, включая осуществление их критического анализа, особое внимание уделяется самостоятельной работе. Сюда включаются различные виды творческих заданий. Например, студентам предлагается выполнить ряд письменных творческих заданий: подготовка рецензий, статей, обзоров, творческих портретов, зарисовок и т.п. Кроме написания письменных работ, студенты готовят презентации о творчестве известных медиакритиков, проводят реферативные исследования на материале определенных исторических периодов развития медиакритики и т.д.

В процессе работы с произведениями медиакультуры важным видом работы становится анализ публикаций медиакритиков, подготовленных в разное время, осуществление их сравнительных характеристик и выявление наиболее актуальных проблем. Глубокому анализу творчества медиакритиков способствует такая форма работы, как формирование библиографических перечней творчества медийных критиков, составление аннотированных списков рубрик в СМИ, портфолио, включающих анализ творческой практики одного или нескольких медийных критиков и т.д. [Баканов, 2011].

Программа обучения дисциплине «Медийная критика» находится в тесной связи одной из важных задач медиаобразования, которая состоит в развитии критического мышления, демократического мышления аудитории. Близкие по своей сути творческие задания достаточно широко применяются в процессе вузовского медиаобразования при подготовке будущих педаго-

гов и психологов. Работа с рецензиями, аналитическими обзорами, статьями, посвященных анализу различных произведений медиакультуры позволяют студентам не только углубить свои знания в области терминологии медиакультуры и медиаобразования, но также ознакомиться с основными профессиональными приемами работы с медиатекстами. Кроме того, в процессе реализации различных творческих заданий на медийном материале используется целый арсенал методов медиаобразования: словесных, наглядных, репродуктивных, исследовательских, эвристических, проблемных, игровых. Различные виды творческих заданий на материале медиакультуры включают не только просмотр фильмов и анализ медиакритических научных статей и рецензий, но и обсуждение эстетических, нравственных, философских проблем медийных произведений; свободное общение; диспуты; анкетирование; письменные работы (рецензирование, отзывы, сочинения на тему изученных медиатекстов и т.д.), медиатворчество.

Таким образом, изучение творчества Р.П. Баканова позволило нам ознакомиться с основными проблемами медиакритики, наметить сходные позиции основных положений медиакритики и медиаобразования, изучить наиболее существенные тенденции и перспективы их развития в России.

Д.Л. Быков

Р.В. Сальный

Дмитрий Львович Быков родился в 1967 г. в Москве. Журналистскую карьеру начал еще в школьные годы – в 1982 г. стал внештатным сотрудником в «Московском комсомольце». С 1985 г., обучаясь в МГУ, начал работать корреспондентом в еженедельнике «Собеседник». В 1987-1989 гг. Быков служил неподалеку от Северной Пальмиры, где в ночных нарядах писал о ленинградских прозаиках и поэтах, а с некоторыми завел личные знакомства (с А.Н. Житинским, Н.М. Слепаковой). В 1991 г. Д.Л. Быков окончил факультет журналистики МГУ с красным дипломом. В этом же году по рекомендации поэта А. Вознесенского был избран членом Союза писателей России.

В 1990-х гг. Быков печатался и работал во многих газетах и журналах: «Собеседник», «Вечерний клуб», «Столица», «Общая газета», «Семь дней», «Новая газета», «Фас», «Профиль», «Огонек» и др. В 2000-х гг. работал редактором в журнале «Собеседник», «Огонек», заместителем главного редактора газеты «Консерватор».

С 2000 по 2008 г. он был одним из ведущих программы «Времечко» на канале ТВЦ и в 2000-2003 гг. вел на ТВЦ авторскую программу «Хорошо, БЫков». Работал Быков и на радио: в 2005–2006 гг. вел вечернее шоу на ра-

диостанции «Юность», а с сентября 2006 г. – передачу «Сити шоу с Дмитрием Быковым» на радио Сити-FM.

В 1990-х гг. преподавал литературу в школе. После длительного перерыва, в 2007 г. вернулся к работе школьного учителя, которую до недавнего времени совмещал с чтением лекции по литературе студентам МГИМО. В последние годы читал лекции в зарубежных университетах: Принстонском, Южно-Калифорнийском, Ягеллонском.

В 2011 г. участвовал в создании общественного движения «Голосуй против всех». В 2012 г. стал одним из учредителей Лиги избирателей. В этом же году вошел в состав Координационного совета российской оппозиции.

Со студенческих лет Дмитрий Львович пишет поэзию и прозу. Его перу принадлежат несколько романов («Оправдание» (2001), «Орфография» (2003), «Эвакуатор» (2005), «ЖД» (2006), «Списанные» (2008), «Остромов, или Ученик чародея» (2010)), биографии Бориса Пастернака (2005), Булата Окуджавы (2009) и более десятка сборников лирических и сатирических стихотворений, пьес, рассказов и сказок для детей и взрослых. Быков автор сценариев для проекта «Гражданин поэт».

За литературное творчество он удостоен престижных премий: «Национальный бестселлер» (2006, 2011), «Большая Книга» (2006), премии имени братьев Стругацких (2004, 2006, 2007), «Бронзовая улитка» (2007, 2009), «Мраморный фавн» (2003, 2006, 2007, 2010), «Портал» (2008, 2011), «Филигрань» (2007), «Полдень» (2006) и «Студенческий Букер» (2005). В 2010 г. за журналистское творчество Быков получил премию «Золотое перо России».

Среди читательской аудитории Д.Л. Быкова, вероятнее всего, можно опделить четыре группы. В первой (не по иерархическому признаку) – читатели, любящие хорошую литературу и поэзию. Великолепный слог и чувство мелодичности языка Быкова могут удовлетворить самых изысканных ценителей литературного искусства. Вторая группа состоит из аудитории, интересующейся современной ситуацией в стране и критически относящихся к текущему политическому курсу. Острая и полемическая критика, написанная живо и энергично, может вызывать эмоциональный отклик и глубокие размышления. К третьей группе можно отнести читателей, увлекающихся историей литературы и биографиями отечественных поэтов и прозаиков. Четвертая группа – кинолюбители, ищущие взвешенной оценки фильмов. Пятая группа – дети, которым родители покупают написанные Быковым сказки и рассказы.

Д.Л. Быкова можно не только читать, но и слушать по радио, смотреть по ТВ и в интернете. Вероятно, по интересам и вкусам зрительская и слушательская аудитории схожи с читательской, но их отличает либо большая занятость (например, привыкли слушать радио за рулем автомобиля), либо лень, либо любовь к голосу и внешнему образу Быкова. Перед камерой или у микрофона он ведет себя свободно и спокойно, говорит искренне и открыто.

Дмитрий Львович работает в различных жанрах, он пишет романы, сказки для детей и взрослых, лирические и сатирические стихотворения, поэмы, баллады, критические, публицистические и литературоведческие статьи, рецензии на фильмы, сатирические памфлеты и фельетоны.

Многие его сатирические стихотворения появляются на сайте журналов «Собеседник» и «Новая газета» еженедельно, а иногда и ежедневно, являясь откликом на злободневные события в сфере политики.

Его большие литературные работы выполнены преимущественно в жанрах биографии и исторической прозы. Биографии – отдельное направление, где проявляется искусствоведческий и аналитический талант Быкова-писателя. Помимо больших исследований творчества и жизни Б. Пастернака, Б. Окуджавы, им написана портретная галерея советских литературных классиков – от широко известных (Б. Пастернак, М. Шолохов) до малоизвестных широкой аудитории.

В литературоведческих и биографических статьях Д.Л. Быкова можно выделить пять основных частей.

В первой части описываются причины обращения к творчеству писателя или поэта.

Во второй части раскрываются психологические свойства анализируемой творческой личности: темперамент, поведение, отношение к прошлому и настоящему и др.

В третьей части даются ответы на вопросы: Из чего складывается образ персонажей в произведениях писателя? Насколько он чувствовал или смог предугадать культурные, социальные изменения?

В четвертой части оценивается влияние творчества писателя на аудиторию. Даются ответы на вопросы: Как в психологии персонажей отражаются характеры реальных людей? Какую роль может оказать опыт чтения произведений писателя в духовном и нравственном совершенствовании читателей?

В пятой части речь идет об идеях, владеющих сознанием писателя. Идет поиск ответа на вопрос: Откуда он черпает силы для творчества?

Уже из формулировок названий статей Д.Л. Быкова складывается ощущение, что он с легкостью схватывает острым взором то, чем определяется творческая судьба его героев. Например, в названии статьи об А. Ахматовой («Могу...») Быков отразил ее сильную волю, позволявшую ей преодолевать «невыносимые обстоятельства». В названии статьи о Ю. Трифонове («Отсутствие...») ухватил сразу и его философию, и творческий метод.

В заголовках своих сатирических стихотворений Д.Л. Быков нередко использует широко известные фразы или выражения, иногда слегка их перестраивая, что позволяет читателям уловить его интонацию и направление мысли. Часто такие заголовки появляются в «Новой газете»: «Ударенные

солнцем» (о фильме Н. Михалкова «Солнечный удар»), «На дне» (о Д. Медведеве, спустившемся на дно Байкала) и др.

В своих статьях Д.Л. Быков нередко ссылается на мысли классиков отечественной литературы, иллюстрирующие значимость и исходных принципов и законов художественного творчества. Например, размышляя о современных антропоморфных тенденциях в литературной кинематографической фантастике, он вспоминает Станислава Лема, который *«жизнь положил на то, чтобы доказать нам принципиальную бесчеловечность и даже античеловечность космоса»* [Быков, 2015]. Напекая на плохо проработанные образы современных киногероев на отечественном экране, Быков вспоминает завет М. Булгакова: *«героев надо любить..., иначе вы наживете серьезные неприятности»* [Быков, 2015].

Приводимые автором ссылки не усиливают категоричности его оценки и не становятся опорой для его мыслей, а только подчеркивают объективность даваемых характеристик. Очевидно, Д.Л. Быков считает, что литература, как и любой другой вид искусства, не терпит верхоглядства и поэтому должна иметь четкие принципы.

В публицистических статьях о российской политике и действительности Д.Л. Быков ненавязчиво расставляет акценты, помогая аудитории отличить реальное от вымышленного. В его карикатурных изображениях российского правительства много иронии, сатиры, но нет разрушающей агрессии. Он указывает на энтропию, захлестнувшую всю бюрократическую когорту и расширяющую свое разрушающее действие на всем отечественном пространстве. По его мнению, противостоять ей может природная гармония и органичность.

В отличие от политиков, победы над энтропией одерживали и одерживают писатели, о которых Быков повествует в своих статьях и книгах. Он считает, что внешний стиль писателя (или поэта) – это индивидуальная победа внутренней красоты над жизненными страданиями и несправедливостью. Описывая жизненный путь своих героев, Д.Л. Быков эмоционально, прямо и с напором указывает на их духовные свершения. В его словах появляется твердость и категоричность. Нарастивая напряжение, он делает ударными краткие характеристики писателей. Например, *«Набоков – писатель жаркий, страстный, нежный, сентиментальный»* [Быков, 2007 (е)].

В статьях Д.Л. Быкова находится место и литературоведческому анализу: например, у Б. Слуцкого он отмечает *«пристрастие к размыванию, расшатыванию традиционного стихотворного размера»* [Быков, 2009 (б)]. Острота поэтического слуха и тонкое чувство литературного слова позволяют Дмитрию Львовичу дать содержательную и глубокую оценку таланта писателей и поэтов. В их характеристиках нередко встречается слово образительность, в которой Быков видит одновременно нравственную мощь и эмоциональную чуткость.

Изобразительность Д.Л. Быков оценивает не только в литературных, но и в кинематографических текстах. Он видит мастерство российских режиссеров и операторов в построении кадра, выборе выразительных средств. Давая общую характеристику свойственным отечественной киношколе приемам, Быков пишет, что *«поистине наш автор не имеет себе равных в изображении проходов, проездов и панорам на фоне медленной музыки»* [Быков, 2007 (б)].

Характеризуя литературный стиль писателей, Быков анализирует их язык как о некую живую движущуюся материю. Например, у него встречаются такие выражения: «скупая, точная, плотная фраза». От движения языковой материи Дмитрий Львович переходит к описанию воплотившихся в ней сложных внутренних отношений страхов, переживаний, упрямства, привязанностей, сентиментальности, любви и других явлений душевной жизни писателей. Ему вообще интересно проследить то, что творится внутри его героев в разное историческое и культурное время.

В отношении своих персонажей Д.Л. Быков употребляет разговорные экспрессивные, а иногда и бранные выражения: «раздраконен», «держиморда», «сукины дети». Но он не то чтобы ругает кого-то конкретно, а больше остро язвит по поводу конформизма, лизоблюдства, приспособленчества – явлениях, увы, широко распространенных в нашей стране.

Во многих публицистических текстах Быков использует образные описания, лаконично и точно передающие атмосферу описываемого места. Например, о своих студенческих каникулах он пишет: *«белорусский вокзал, медленный мягкий снег, серый день, я уезжаю под Москву»* [Быков, 2008 (д)]. Или, оживляя пространство Санкт-Петербурга, добавляет ему мистики: *«тогда еще чувствовался дух этого города – глядящего на тебя как бы искоса, с тайным одобрением»* [Быков, 2008 (д)].

При чтении произведений Д.Л. Быкова складывается ощущение, будто он ведет непринужденную беседу с читателями. Он с легкостью находит точные, лаконичные и звучные определения, не перегружая текст сложными оборотами и выражениями. В его поэтических опусах к легкости добавляется игра в небрежно выстраиваемые ритмы и манерность, намекающие на эфемерность устоявшихся социальных норм и отношений. Но в лирических стихотворениях Быков меняется. Когда он пишет со скорбью о непознаваемости и бренности жизни, ритмы становятся мелодичными и точными, на смену легкости приходит задумчивость, а за иллюзорностью брезжит вечность.

В многообразном разножанровом творчестве Д.Л.Быкова есть темы, которые, наверное, больше всего его волнуют. В их числе можно условно обозначить такие: *«Портрет современной и исторической России», «Цикличность русской истории», «Таинственное в русской душе», «Народное единство», «Духовные искания русских писателей», «Телевидение – инструмент манипуляции».*

«*Портрет современной и исторической России*» – одна из важных и волнующих тем для Быкова. Во многих статьях он пишет о мрачной, пустынной России, потерявшей смыслы. Выразительный, по его мнению, образ русской реальности начала 1980-х гг. он находит в фантазмагорическом эпизоде весьма спорного, на наш взгляд, фильма А. Балабанова «Груз 200» (2007): «*на кровати гниет в парадной форме мертвый десантник, поперек кровати лежит голый застреленный Баширов, в углу комнаты околевает настигнутый мстительницей маньяк, а между ними на полу рыдает в одних носках его голая жертва..., а в кухне перед телевизором пьет и улыбается безумная мать маньяка, а по телевизору поют "Песняры" – разумеется, "Вологду-гду"*» [Быков, 2007 (б)].

Умерший советский миф привел к угасанию рефлексии и духовному опустошению сегодняшних жителей России, которые «*борются не за суть – суть давно выдохлась, – но за мертвый, выхолощенный бренд*» [Быков, 2007 (в)]. Быков с негодованием и укоризной пишет, что «*любить сегодняшнюю Россию абсолютно не за что. Мы в ауле по множеству направлений*» [Быков, 2007 (д)]. Но при этом он считает, что в глубине России живет «*человечность*», позволяющая оставаться ей «*честной*» страной и в отличие от большинства западных цивилизованных стран «*она от всех этих украшательств бежит*» [Быков, 2008 (з)].

На вопрос, как возможно сохранение человечности в современной России, Д.Л. Быков отвечает так: «*Россия – это огромное пространство, беспощадное к человеку... То, что в этом пространстве выживает, действительно достойно самой высшей пробы*» [Быков, 2008 (з)].

Размышляя на тему «*Цикличность русской истории*», Быков пишет о том, что Россия как будто живет в застывшем времени, что в России ничего не менялось веками, а если и «*начинается история*» так все равно увязает в ее неустроенности и дремучей безмятежности. Однако, если во всем мире наблюдает энтропия, то в России все стабильно. Россия будто имеет иммунитет к эсхатологическим тенденциям, просочившимся на поверхность в начале XXв.

В своих публицистических статьях Д.Л. Быков размышляет о российской истории, особенно о советском ее периоде. Отношение к потрясениям, которые пережил народ в годы сталинизма, говорят о том, что история ничему нас не учит: «*Пароксизмы самоуничтожения достигают нацию регулярно: раз в сто лет, иногда чаще*» [Быков, 2007 (г)].

По мнению Дмитрия Львовича, столетний период запрограммирован в русской истории в виде циклов бесконечных повторений: «*Поскольку вся русская история более-менее помещается в сто лет, неумолимо воспроизводясь в разных декорациях с одним и тем же результатом, основные ее персонажи суть не люди со своим набором пристрастий и убеждений, а социальные роли*» [Быков, 2007 (ж)]. «*Роли*» на протяжении столетий не ме-

няются, и каждый себе выбирает место либо в зрительном зале, либо на «театральной» сцене, но вот главной трагедией является как раз несоответствие «актера и роли».

Д.Л. Быков считает, что российская государственная власть живет отдельно от народа, в разные исторические периоды пытается переформатировать его под нужные ей цели, что, например, удалось советской власти, но изменить архаические формы его духовного устройства она не в силах. Народ «по духу» остается неизменным.

Размышляя на тему *«Народного единства»*, Быков считает, что такие *«горизонтальные связи»* как *землячество, одноклассничество, соседство, лежащие глубоко в национальном сознании, «играют в России исключительную роль, образуя спасительную "подушку" и не давая государству ни окончательно задуть, ни до конца развалить страну»* [Быков, 2009 (в)]. Все же для эффективного управления государственная власть старается разделить народ, подменив личные цели *«корпоративными»*, и *«народ, состоящий из корпораций, уже не способен в едином порыве подняться на защиту чьей-нибудь – даже и собственной – поруганной чести»* [Быков, 2009 (в)].

Однако, за внешней русской неустроенностью, болотистостью, есть то, что поддерживает постоянство ее жизни. Сформулировать это сложно, но Быков пытается, развивая тему *«Таинственного в русской душе»*. Трудность формулировок усугубляется еще и тем, что понять русских, опираясь на внешние рациональные принципы практически невозможно, так как они – *«не идеологизированный народ, в том смысле, что в жизненном поведении они следуют не закону и не догме... Из всех догм и вероучений, в том числе христианства, русские берут то, что им близко и нужно»*. [Быков, 2009 (а)].

За всем наносным, поверхностным проглядывает что-то подлинное, глубокое, непреходящее, на чем зиждется жизнь. Поэтому русский народ *«как-то ближе прочих европейцев расположен к самому ядру жизни, к ее веществу, по-платоновски говоря, к реальности как она есть...»* [Быков, 2009 (а)]. В близости к «ядру жизни» есть что-то спасительное для России, есть ее особая органичность.

Именно христианские качества души позволяют ей сохранять эту неповторимую органичность. Одним из таких качеств Быков считает неподчинение власти материальных ценностей: *«У нас выигрывает тот, кто больше всего отдал, тот, кто меньше всего трясется над нажитым, тот, кому оно вообще по большому счету не нужно»* [Быков, 2008 (ж)].

По мнению Быкова, подобную отрешенность сохраняет русский писатель, который почти всегда нуждается в деньгах, но которого заботят нематериальные вещи. Русский писатель часто находится «вне жизни» – позиции, в которой преодолевается «бег времени» и страх перед смертью. Чтобы

оказаться в этой позиции, писатель должен постоянно совершать внутренний духовный поиск вечных «небесных гармоний».

В творчестве Д.Л. Быкова тема *«Духовных исканий русских писателей»* – одна из важных. Ей посвящены биографические исследования автора.

Страх – может быть, как раз то состояние, которое побеждается органикой, гармонией. Именно к таким победам двигались многие писатели, о которых пишет Быков. По его мнению, для М. Зощенко не было «такого врага, который был бы страшнее его темных кошмаров» [Быков, 2009 (г)]. Умение сохранять хладнокровие, смотря страху в глаза, давало ему силы для описания историй, оказавших «наиболее гнетущее впечатление» [Быков, 2009 (г)].

По мнению Д.Л. Быкова, с собственным «внутренним адом» пытался справиться А. Балабанов, *«используя в качестве предлога то проблемы русского национального самосознания (оба "Брата"), то мотивы русского модерна ("Про уродов и людей", "Трофим"), то классику абсурда ("Счастливые дни" по Беккету и "Замок" по Кафке)»* [Быков, 2007 (з)].

Победа над внутренним врагом необходима для сохранения внутренней чести, ведь для того «чтобы писать, надо себя уважать» [Быков, 2008 (а)]. Писателю надо сохранять гармонию внутреннего духовного устройства, иначе потеряется чутье, «пострадает небесная гармония» [Быков, 2008 (а)].

Возможно, сегодня у многих россиян чувство страха вообще атрофируется, потому как постоянное упрощение всех сторон жизни привело к возникновению у них одномерного внутреннего устройства? Государственная власть прикладывает много усилий для создания населения-потребителя, имеющего общие интересы и желания, ищущего стандартных развлечений и не рефлектирующего о жизни за окном. Самый сильный помощник для нее в этом деле – телевидение. Все сводится к тому, что *«государство – всего лишь аппарат для охраны кормушки, и телевидение помогает ему в этом прavedном деле»* [Быков, 2008 (б)].

Размышляя на тему *«Телевидение – инструмент манипуляции»* Д.Л. Быков опеределил *«новый формат народного телевидения», который, по его мнению, сочетает три функции: «1) успокоительно-снотворную, чтоб не задавали вопросов; 2) оглуляющую, чтоб не сознавали происходящего, и 3) фриковую, чтобы зрителю было, за что себя уважать от противного»* [Быков, 2008 (б)]. Безусловно, что российская государственная власть *«потворствует тем создателям современного телевидения, которые видят перспективы только в рамках этого «нового формата». В результате мы наблюдаем полную утрату ценностных критериев и катастрофическое обрушение планки: «в телевизоре господствует Петросян, в прессе гламур, в Чечне Рамзан Кадыров, и все это норма»* [Быков, 2007 (г)].

Дмитрий Львович видит причины нынешнего культурного кризиса в свойствах национальной психологии (двоемысли, половинчатости и др.) и в насаждаемом долгие годы советской властью атеизме: *«Россия, борясь с*

православием, обречена была провалиться в пещерные верования» [Быков, 2008 (г)]. Влияние архетипов столь сильно, что Россия глубже верит в суеверия, нежели в насаждаемые мифы. Поэтому Быков задается вопросом: насколько глубоко затронул национальную душу советский миф, или он был «проигран» только на поверхности, имитирован? По его мнению, двоемыслие и половинчатость народа спасительны для России, потому как позволяют защитить национальную душу от наносного, от чуждых ценностей.

Д.Л. Быков глубоко осмысливает индивидуальную и национальную психологию. Он размышляет над тем, как эти две психологии в разные исторические периоды способствуют постоянно возрождению одних и тех же персонажей в политике и культуре. Аргументируя свою позицию, Быков опирается на выявленные им культурно-исторические закономерности, среди которых можно обозначить две наиболее заметные: *цикличность российской истории* (каждый нечетный век мягче, спокойнее, чем четный; жесткая диктатура рождает высокоинтеллектуальных и высокоморальных людей, а «второсортная свобода» порождает «второсортных людей») и *закодированность в российской культуре социальных ролей* (правителей, чиновников, писателей, рядовых граждан), для которых наступает свое историческое время.

Время – одна из определяющих категорий в творчестве Быкова. Пытаясь с ним поладить, он ищет ритмы в поэзии, литературе, истории. Анализируя такие феномены как «русский мальчик», «народничество», «вещь», «квартира» и другие, он обнаруживает те самые ритмы, в которых являют себя коды русской истории и свойства национальной психологии.

Размышляя о русской истории и о времени, Д.Л. Быков приходит к выводу, что в России время застыло. Если на западе прагматические и утилитарные отношения рвут исторические и культурные связи, ускоряя бег времени, то в нашей стране эти связи настолько прочны, что у нас вообще нет движения вперед, в будущее: *«Всякое движение к прогрессу по определению конечно и чревато катастрофой либо полным расчеловечиванием, а вот органическая русская цивилизация с ее топтанием на месте или хождением по кругу имеет неплохие шансы»* [Быков, 2007 (а)].

Интересно, как сочетаются половинчатость и органичность в русской душе. Возможно, Д.Л. Быков для себя решает этот вопрос на эстетическом уровне? Для этого он ищет внутренние силы, позволяющие сохранять в неизменном виде архетипические свойства души, к которым можно отнести неполное подчинение власти материальных ценностей, ощущение чего-то большего, чем собственное Я: *«Кто понимает абсолютную незначительность собственной личности, всех ее интересов и трудов, тот значительно меньше боится смерти»* [Быков, 2008 (в)], и *«только утратив все, за что цепляешься, ты взлетишь»* [Быков, 2008 (е)].

Д.Л. Быков противопоставляет собственному страху смерти и ищет как раз ту отрешенную позицию «вне жизни», где все внутренние противоречия умолкают. В нем борются разновекторные элементы: западная цивилизованность, либеральность и восточная архаичность, консервативность, вера в бессмертие и страх смерти. Именно в лирике Быкову удается уловить состояние «вне жизни», где его противоречия умолкают. В лирических стихотворениях соединяются органичность и бренность мира, за которыми брезжит мучающая его вечность.

Преодолевая человеческое (психические реакции, страсть), Д.Л. Быков освобождается от власти времени над собой. В поэзии он поднимается над всем обыденным. Поэтому в его лирических стихотворениях часто нет персонажей, героев, а есть образы природы.

Чтобы вместить в себя одновременность и постоянство мира, он выпадает из реальной действительности. В стихотворении «*Душа под снегом спит, как спит земля под снегом...*» Дмитрий Львович сформулировал свою отрешенность, в которой «приходит» знание тайны мира: «*Пока я был один – я больше знал о мире*»... «*Измученным и сырым к лицу всезнание, любви же не к лицу*» [Быков, 1997]. «Измученные и сырые» не бегут вперед, они на обочине жизни, где нет будущих побед, успехов, а есть постоянное настоящее, поэтому им и открывается «всезнание». Время преодолевается, когда перестает говорить плоть, и душа начинает тонко чувствовать тончайшие изменения в пространстве, движение воздуха.

Д.Л. Быкову удается преодолеть время не только в лирической поэзии, но и в работе. Однажды он написал о своей «догадке», «*что жизнь не стоит того, чтобы жить, потому что в ней проигрываешь всегда и всегда попадаешь в ловушки, а кончается все одинаково. Зато в работе есть по крайней мере критерии, и время проходит не совсем напрасно*» [Быков, 2009 (д)].

Одно из значимых с этой точки зрения направлений – работе в школе, там «*хоть видишь иногда, как у ребенка на глазах пробуждаются способности, шебуршатся, так сказать, мысли...*» [Быков, 2008 (ж)]. А вот «*журналистика – это так, подмигнуть своим, чтобы не скучали. Польза есть, но иллюзорная*» [Быков, 2008 (ж)].

Быков еще в 1990-х гг. открыл для себя еще одно направление, только уже критической деятельности, где есть «критерии» – это кино. В нем есть много о вечно неустроенной и таинственно органичной России. Если авторам фильмов удастся попасть в этот образ России, Д.Л. Быков испытывает сильнейший восторг. Например, о фильме К. Муратовой «Настройщик» (2004) он написал: «*Кира Муратова опять сняла шедевр... Один эпизод – проезд Руслановой с фальшивым женихом через станцию, на которой торгуют мягкими игрушками, – лучшее, что вообще было в кинематографе последних лет. По крайней мере, в России*» [Быков, 2005].

Может быть, еще больший восторг у Быкова вызывал фильм А. Кончаловского «Белые ночи почтальона Алексея Тряпицина»: «в нашем кинематографе произошло великое событие» [Быков, 2014]. Причем в «Тряпицине» Д.Л. Быков нашел свою любимую тему – русское застывшее время, где живет вечная таинственная органика. Так, например, по его мнению, режиссером показана *«незыблемость и прочность кенозерского мира», где есть «настоящая русская жизнь, освободившаяся от всего наносного»* [Быков, 2014].

Фильмы Д.Л. Быков анализирует довольно многопланово: оценивает их художественные достоинства, прослеживает взаимосвязь с реальностью, находит интертекстуальность, описывает метод работы режиссера и его индивидуальный стиль, философскую и эстетическую точки зрения авторов.

Быков считает, что есть две вещи, без которых кино не будет искусством: «цельность текста» и «самодвижение формы». Видимо, для того чтобы форма стала «самодвижимой», в ней должны соединиться архетипические корни и эстетика эпохи. Лежащие в глубине русской души архетипы в разные исторические времена принимают особые отличительные формы. Облекшись в экранные, они помогают увидеть и почувствовать энергию, движущую художественный мир. А взвешенное соотношение чувств, переживаний и действий позволяет сделать фильм непротиворечивым, целостным.

В кинорецензиях Быков показывает путь автора к открытию своей собственной художественной формы, отражающей его мироощущение исторического времени. «Точность ощущения эпохи» – важное эстетическое качество для Быкова, ведь когда он пишет о ритме в прозе, поэзии, кино, он понимает его как энергию жизни, побеждающей энтропию, или энергию самой энтропии, побеждающей жизнь. Он анализирует как философские размышления, мировоззренческое становление, рефлексии кинорежиссеров приводят к появлению их собственного ритма экранной реальности.

Безусловно, кинорецензии Быкова могут быть использованы в целях реализации эстетической и познавательной функций медиаобразования. С их помощью возможно развить у учащихся понимание «материи» кино, причем не напрямую – через такую привычную часть киноязыка как монтаж, задающий ритм и темп повествования, а через познание психологии и мироощущения авторов (режиссеров, сценаристов и др.), обнаруживающих себя в общей интонации фильма, ухватывающей мелодию исторического времени, и в деталях, сопрягающих экранную реальность и авторский внутренний мир.

Думается, использование рецензий Д.Л. Быкова в качестве материала для анализа аудиовизуальных текстов позволит сформировать у учащихся умение видеть за художественной формой лицо автора, его внутренний поиск, эстетические идеалы, отношение к жизни.

Д.Б. Дондурей

Р.В. Сальный

Главный редактор журнала «Искусство кино» (с 1993 г.), член Совета по развитию гражданского общества и правам человека при Президенте РФ, лауреат премий Союза художников, «Литературной газеты» Даниил Борисович Дондурей начал карьеру социолога медиа на заре 1970-х гг., обучаясь в аспирантуре Института социологии АН СССР (1972-75). С того времени и выходили его первые публикации в журналах «Декоративное искусство», «Смена», «Огонек» и др.

Статьи Д.Б. Дондурея в большей степени интересны специалистам в области социологии, культурологии, аналитикам кинорынка и телевидения, медиакритикам, хотя его аналитический характер письма, критический настрой и категоричность в оценках, подтверждаемая результатами социологических опросов, вполне доступны и более массовой аудитории.

Даниил Борисович своими публикациями стремится привлечь внимание политической и культурной интеллигенции к проблемам губительного влияния масс-медиа (в первую очередь – телевидения и кино) на общественное сознание с тем, чтобы вызвать у них понимание всей трагичности ситуации. Конечно, такого рода публика и есть в первую очередь целевая аудитория медиакритика. Но критически оценить основные задачи и идеи, транслируемые отечественным телевидением и кинематографом, будет полезно многим из огромной теле/кинозрительской аудитории.

Дондурей не анализирует отдельные медиатексты, зато приводит показательные примеры, подтверждающие общие тенденции распространения сцен насилия, негативных образов полицейских и предпринимателей на отечественном экране. Не ставя своей прямой целью помочь аудитории интерпретировать медиатексты, он обращает внимание своих читателей на социокультурные проблемы и, в первую очередь, на отсутствие продуманной культурной политики в области телевидения и кинопроизводства.

Большинство статей Д.Б. Дондурея можно, наверное, отнести к аналитическому жанру. Предмет его анализа – процессы развития телевидения и кинематографа как двух институтов, формирующих представления о жизни у огромной аудитории. Достоинства и недостатки развития этих институтов всегда аргументированы результатами социологических опросов. Обобщая и сопоставляя их данные, Даниил Борисович обращает внимание на появление современных культурных изменений, вызывающих необходимость преобразование языка искусства и производства адекватных реальности смыслов. Однако стоит отметить, что Д.Б. Дондурей, заявляя о необходимости ориентироваться на европейские ценности (свобода слова, демократия, пра-

ва человека), как правило, не указывает на то, что и западные теле/радиоканалы далеко не всегда свободны в своей подаче информации...

В большинстве статей Д.Б. Дондурей просматривается структура, состоящая из трех частей. Их можно определить таким образом: первая часть – постановка и описание проблемы, вторая часть – причины и механизмы кризиса, третья часть – программа решения кризиса.

В первой части Д.Б. Дондурей, сравнивая различные социальные явления (кинопредпочтения аудитории, количество сцен насилия на экране, преобладающие в общественном сознании стереотипы и т.п.), делает некоторые промежуточные выводы. Здесь автор размышляет о действиях, предпринимаемых политической властью и творческой интеллигенцией в отношении содержания телеэфира и художественного кино. В этой части он выражает мнение, что государственные чиновники в министерствах считают культуру индустрией, не имеющей отношения к искусству, а мотивы действий продюсеров кино и дирекций телеканалов определяются только перспективами извлечения прибыли.

Во второй части Даниил Борисович анализирует социальные механизмы становления личности, возможности культурного потенциала нашей страны в преодолении кризиса, действие мировоззренческих стереотипов в сознании жителей нашей страны, проблемы и причины ухудшения качества образования. В этой части автор пытается увязать различные по сферам направления жизнедеятельности и определить единый корень проблем.

В третьей части Дондурей предлагает решения проблем. В некоторых статьях в заключении содержится программа преобразований, где по пунктам представлены действия по достижению конкретных целей: развитие адекватной рыночной и культурной ситуации экономики кино; создание экспертных советов по работе телевидения; создание альтернативной сети кинотеатров; формирование основ культурной политики; развитие умений медиавосприятия у школьников и др. Часто в финале своих статей Д.Б. Дондурей делает негативные прогнозы в отношении развития кинорынка.

В публикациях Даниила Борисовича мы выделили пять видов социологических опросов: 1) отношение населения к социальным, политическим, культурным событиям; 2) кинопредпочтения и типы кино/телеаудиторий; 3) рейтинги телепередач, телеканалов, бокс-офисы кинотеатров; 4) статистика, отражающая кинопроцесс; 5) статистики о разного рода социальных явлениях в стране (суицид, насилие и т.п.).

1. Для наглядности Д.Б. Дондурей приводит данные социологических опросов, по результатам которых можно проследить изменение в отношении телезрителей к каким-либо событиям. Например, появление чувства неприязни к Грузии и к грузинам после событий в южной Осетии, или возникновение положительного отношения к Сталину после передач «Именем Ста-

лина» на «Эхе Москвы» или «Исторические хроники» Н. Сванидзе на телеканалах «Россия» [Дондурей, 2009].

2. В своих статьях Д.Б. Дондурей приводит данные, как увеличилось время просмотра сериалов: с 34 % в 2002 г. до 46,4 % в 2008 г. [Дондурей, 2009].

3. В некоторых публикациях Даниила Борисовича встречаются количественные данные о посещениях кинотеатров, просмотрах сериалов: *«по шести каналам Центрального телевидения сегодня показывается 33 часа игровых фильмов в сутки, 12 тыс. в год»* [Дондурей, 1995], *«абсолютный рекорд за всю историю кинематографа дал 1971 г., когда количество посетителей приблизилось к пяти миллиардам (4,8 млрд. билетов)»* [Дондурей, 2005 (а)].

4. Анализируя кинопроцесс, Дондурей пользуется статистикой для сравнения показателя киноиндустрии в разное историческое время. Например, *«в СССР было 17 игровых студий, 39 неигровых студий, 5 тысяч кинотеатров, 70 тысяч киноустановок и более ста фильмотек, где хранились копии»* [Дондурей, 2005 (а)].

5. Устанавливая взаимосвязь между влиянием телевидения на моральное состояние сознания зрительской аудитории и социальным поведением граждан нашей страны, Даниил Борисович оперирует данными социологических опросов о коррупции, преступлениях, насилии и т.п.: *«по количеству самоубийств мы на втором месте в мире, а по суициду среди подростков в возрасте от 10 до 17 лет – на 6-м»* [Дондурей, 2011 (а)]. Однако часто складывается впечатление, что свою аргументацию Д.Б. Дондурей сводит к одному: негативные тенденции такого рода – результат воздействия телевидения. Вместе с тем невозможно точно определить, как телесериалы и телепередачи повлияли, например, на общее количество преступлений в стране.

Статистика ведь неоднозначна, но, думается, и ее автор представляет односторонне, хотя, конечно, многие медиакритики, культурологи, общественные деятели оперируют в своих публикациях теле/киностатистикой [А.В. Федоров, 2004, Шариков, 2010, Юшкявичус, 2010 и др.], указывая на увеличение показа сцена насилия и жестокости – как в России, так и во всем мире, включая Великобританию, США, Францию и другие западные страны. По данным исследователей, *«средний американский подросток к моменту своего совершеннолетия видит около 11 тыс. убийств на телеэкране. Но мы перегнали Америку, и у нас это число составляет 22 тысячи»* [Юшкявичус, 2010].

Дондурей описывает российскую телеаудиторию как пассивную, в целом воспринимающую медиатексты без критики и оценивания. Но вот А.В.Шариков пишет, что в России *«82 % граждан считают необходимым ввести «социальную» цензуру (ограничение объема рекламы, сцен насилия и*

эротики)» [Шариков, 2010]. Такая реакция явно говорит о критическом отношении к телевидению зрительской аудитории.

В публикациях Дондурей можно выделить следующие основные темы:

- формирование «сложного человека» и проблема модернизации страны;
- кризис производства качественного кино и проблема воспитания зрителя;
- разобщенность российского общества и формирование телевидением советских мировоззренческих стереотипов у современной аудитории теле/кинозрителей;
- ответственность художественной и культурной интеллигенции за отсутствие нравственных идеалов в художественном кино и на телевидении;
- производство и «потребление» художественных фильмов.

Тема: Формирование «сложного человека» и проблема модернизации страны.

Д. Дондурей во многих статьях и интервью пишет и говорит о необходимости модернизации России. По его мнению, ключевой фактор отставания страны – следование консервативным российским традициям, а не более «прорывным» западным ценностям, которые служат залогом творческого развития отдельной личности, успешно решающей экономические и политические проблемы. А на таких ценностях, как индивидуальная творческая свобода, стремление к личным достижениям, вера в собственные силы должна строиться «жизнеспособная модель будущего».

Борьба телевизионных каналов за рейтинг приводит к преобладанию телепередач и сериалов, построенных на конфликтах, агрессии, насилии, разлагающих мораль многомиллионной аудитории. В такой ситуации единственное, что внушает Дондурей оптимизм – вера в «необъяснимую уверенность в уникальной способности российской культуры к самосохранению. Она безмерно пластична и множество раз уже останавливалась у бездны» [Дондурей, Я не могу выпить море...].

По мнению Д.Б. Дондурей, телевидение должно развивать личность. В будущем благополучие стран, в том числе экономическое, будет зависеть от «качества человека». Для появления «инноваторов помимо "Сколково" и других подобных заповедников необходимо другое понимание человека как индивида, обладающего... развитой личностью. Собственным миром, внутренним космосом» [Дондурей, 2010 (а)], а «формирование сложного, неординарно думающего индивида не менее важно, чем его свобода, поскольку эти ценности взаимно связаны» [Там же].

Дондурей приходит к выводу, что телевидение и кинематограф должны формировать у зрительской аудитории уверенность в своих силах, желание действовать, доверие к другим, который помогут модернизировать страну. Именно телевидение – «не школа, не церковь, не семья – способно перепро-

граммировать, я бы сказал, "протолкнуть" наш народ в будущее» [Дондурей, 2010 (а)].

Тема: Кризис производства качественного кино и проблема воспитания зрителя.

Даниил Борисович видит у российского кинематографа на сегодняшний день две основные задачи. Первая заключается в зарабатывании денег, а вторая в том, чтобы угодить власти – снять «патриотическое кино». В итоге в кино нет примеров нравственного поведения, на которых бы могли учиться преодолевать внутренние конфликты школьники, студенты и рабочая молодежь. Системный кризис, обусловленный «непониманием» кинопроизводителей «*настоящих потребностей зрителей*» и «*заботами о производстве*» кино, а не его качестве, привел, по мнению Дондурей, к тому, что «*население нашей страны с помощью кино и ТВ не снабжается жизнеспособными национальными представлениями, продуктивными ценностями, образцами поведения – столь необходимым людям позитивным опытом. Качество аудитории ухудшается впервые с 30-х гг.*» [Дондурей, 2011 (б)].

В качестве одной из мер преодоления системного кризиса Дондурей предлагает создание Агентства, которое занималось бы финансированием «*проникновения киноинтересов в школы, вузы, в детские организации, в телевизор*» [Дондурей, 2011 (б)].

Тема: Разобщенность российского общества и формирование телевидением советских мировоззренческих стереотипов у современной аудитории кино/телезрителей.

Размышляя о «*трендах*» современного телевидения в интервью журналу «*Нескучный сад*», Д.Б. Дондурей замечает, что здесь один из самых важных для понимания общей ситуации – «*сохранение советского мировоззрения*» [Дондурей, 2012 (а)], он проявляется в том, что телевидение: «*отворачивает население от настоящего рынка, в западном его понимании; сохраняет чувство отторжения от остального мира; поддерживает патернализм, в том смысле, что негласно запрещает людям быть самостоятельными, ответственными, учиться и уметь рассчитывать на себя*» [Дондурей, 2012 (а)].

Далее Д.Б. Дондурей утверждает, что «*второй гигантский тренд (помимо сохранения советских мировоззренческих матриц) связан с тем, что система – эта «мягкая сила», в лице ее политических идеологов, – очень серьезно занимается подталкиванием населения к развлечению и удовольствиям*» [Дондурей, 2012 (а)].

Именно «*советские мировоззренческие стереотипы*», по мнению Дондурей, делают население нашей страны недоверчивым друг к другу и предпринимателям, пассивным в формулировании и реализации идей, ожидающим заботы от государства. «*Ни одна из реальных сил в стране – ни политические партии, ни большой бизнес, ни интеллигенция – не осознает, что в соз-*

нании миллионов по-прежнему царит советская власть» [Дондурей, (б) 2004].

Тема: Ответственность художественной и культурной интеллигенции за отсутствие нравственных идеалов в художественном кино и на телевидении.

В разных своих статьях и интервью Даниил Борисович высказывает сожаление о том, что нет дискуссий, связанных с «мировоззренческим состоянием» отдельных социальных групп и общества в целом: «представителям новых элит (деловой, политической, интеллектуальной) стыдно заниматься воздействием на массовое сознание, потому что они считают это "ждановщиной" и "сусловщиной"» [Дондурей, (б) 2004], более того, «наша элита подготовила себя только к борьбе с властью и лишь в этом достаточно важно, но все-таки узком сегменте отношений самовоспроизводит свои приоритеты» [Дондурей, Роднянский, Радзиховский, 2004]. Идея борьбы с властью закодирована на «генном уровне» и постоянно всплывает в сознании элиты российского общества. Дондурей считает, что приоритетом для интеллигенции должно быть порождение смыслов на языке современного искусства, которые бы транслировались посредством телевидения (кино, интернета и др.).

Тема: Производство и «потребление» художественных фильмов.

Д.Б. Дондурей с сожалением отмечает, что «производство российских картин полностью оторвано, практически не связано с потреблением» [Дондурей, 2011(б)] и предлагает снимать качественное мейнстримовое кино, содержащее позитивные образы нашей российской реальности, и при этом, адекватное ей.

Даниил Борисович настаивает на том, что кино должно уметь зарабатывать, в том смысле, что выбирать интересные и нужные для молодежной аудитории сюжеты, которая за них и заплатит. Российские же кинематографисты в большинстве случаев не заинтересованы в возврате денег за счет проката, они научились их зарабатывать в процессе производства. Такое положение порождает порочность системы кинопроизводства, требующей преобразования: «самое главное, что она безнаказанна: деньги бюджетные, возвращать их не надо, смотреть никто не будет, а отвечать тоже никто не будет» [Дондурей, 2010 (б)]. В итоге интерес к отечественному кино падает и мало кто задумывается о том, как его поддержать.

Даниил Борисович видит основную социокультурную проблему в том, «современная Россия – мировоззренчески опустошенное общество, в котором представления миллионов людей о жизни на соответствующих реальным вызовам действительности. Люди часто живут одной жизнью, а думают, что живут другой» [Дондурей, 2005 (б)]. Но при этом «российские политики, экономисты, социологи, гуманитарии не рассматривают телевидение,

медиа в целом, как самостоятельный и очень влиятельный институт общественного развития» [Дондурей, 2009].

Дондурей определяет «важные для выращивания постиндустриального общества приоритеты – активность, инициативность, горизонтальную и вертикальную мобильность» [Дондурей, 2003]. Он отмечает, что многие развитые страны делают все, чтобы «индивид в будущем становился не таким простым, обезвоженным, бессмысленным, каким он сегодня формируется в нашей стране» [Дондурей, Цифровая – значит...].

Анализируя состояние отечественной киноиндустрии, Даниил Борисович приходит к выводу, что в отечественном постсоветском кино нет положительных нравственных идеалов, ценностных ориентиров, на которые могли бы ориентироваться современные подростки и молодежь. Например, в США снимают фильмы, где молодежь может найти ответы на острые, жизненные вопросы: «Что делать со старенькими умирающими родителями? Как вести себя с ребёнком, которому исполнилось 15 и он хочет заняться сексом с подругой? Как восстанавливать разбитые семейные отношения» [Дондурей, 2014], и беда в том, что наша «страна не передаёт молодым гражданам позитивный опыт практической жизни!» [Дондурей, 2014].

Что касается телевидения, то, по мнению Д.Б. Дондурея, из него исчезли общественно значимые, цели: «личностное развитие, формирование толерантно взаимодействующих сообществ, распространение адекватных вызовов времени представлений людей о действительности, служение психологическому здоровью» [Дондурей, 2009]. Ориентированная исключительно на рейтинг, модель отечественных телеканалов не действует только в двух случаях: когда речь идет о политических интересах и в так называемых репутационных проектах, таких, к примеру, как сериалы «Доктор Живаго», «Идиот», «В круге первом» [Дондурей, 2009].

В связи с этим Даниил Борисович заявляет о необходимости создания экспертных советов по формированию содержания телеэфира, направленно на развитие моральных ценностей, пропаганду нравственных идеалов. Профессиональное сообщество должно консолидироваться в решении проблем культурной политики.

Отсутствие у «профессионального сообщества» (продюсеров, художников, директоров медийных агентств и др.) инициативы и желания создавать ценностно-значимые сюжеты и образы отмечается Д.Б. Дондуреем как один из самых значимых факторов снижения культурного уровня населения нашей страны. При этом отсутствует осознание «сообществом» ответственности за такое положение дел, так как «значительно легче привлечь зрителей, работая на давно обнаруженных психологами древнейших способах нашей ориентации в реальности: сексуальных влечениях, переживании возможного насилия, ожидании смерти, чувствах неизвестности, опасности,

неизбежности, подавленности» [Дондурей, 2009]. Ситуация усугубляется тем, что *«наше кино, созданное после 1992 г., оказалось не способно противостоять атаке на чувство безопасности»* [Дондурей, 2005 (б)]. Вот почему руководители медийных агентств *«должны быть предельно осторожны. Как профессионалы они должны осознавать всю меру своей ответственности»* [Дондурей, 2005 (б)].

И всё же, на наш взгляд, Даниил Борисович явно перехваливает западные модели телевидения и киноиндустрии. Разумеется, *«знаменитые американские "фабрики грез" – чуть ли не самые активные инструменты продвижения идей глобализации..., универсальной системы взглядов. Именно она... лежит в основании послевоенного устройства мирового сообщества»* [Дондурей, 2003]. Но практика показывает, что, вопреки утверждениям Д.Б. Дондурей, далеко не во всех американских фильмах пропагандируются *«такие важные гиперидеи, как уважение к частной собственности, к труду, к инициативе, к творчеству, к знаниями», и далеко не во всех российских тиражируются «абсолютно противоположные приоритеты и взгляд»* [Дондурей, 2003].

Д.Б. Дондурей во многих своих статьях пишет о том, что в снимаемых популярных (массовых) фильмах в США пропагандируется культ инициативы, творчества, благоприятных семейных отношений, и нигде не отмечает другой тенденции – пропаганды (или, по крайней мере, весьма активного показа) жестокости, агрессии и т.п. Между тем, по результатам различных исследований насилия на американских экранах в избытке. Например, *«к окончанию начальной школы американский ребенок уже посмотрел 8 тыс. убийств и 100 тыс. актов насилия на экране, а к 18 годам – 40 тыс. убийств и 200 тыс. актов насилия»* [Basta, 2000], *«с 18 часов по американскому ТВ можно увидеть 1845 сцен с насилием»* [Lamson, 1995]. Конечно, эфирное телевидение США ограничивает показ жестокости и эротики, но по кабельным каналам такого рода медиатексты можно наблюдать в свободном доступе круглосуточно.

В своих статьях Д.Б. Дондурей часто упоминает, что телевидение и кинематограф формируют у аудитории представления о реальности, которые не совпадают с реальной жизнью. Он видит аналогию современной ситуации с ситуацией начала XX в.: *«в 1913-1914 гг. Россия была пятой державой мира! Но интеллигенция утверждала, что существующий в стране уклад несправедлив»* [Дондурей, 2004].

Даниил Борисович считает, что необходимо общественное обсуждение существующих негативных тенденций на телевидении и в кино. Оно позволит создать некий дискурс на том же телевидении, где различные события будут представлены адекватно реальности и критически оценены подходы к ее изображению.

Поддерживаемые телевидением модели поведения: «умение договариваться», «жизнь по понятиям», транслируют советские стереотипы мировоззрения. По мнению Д.Б. Дондурей, необходимо «снять цензуру» на показ реальных разрушений общественной морали. Чтобы для телеаудитории стало очевидным, каковы реальные последствия безграничного транслирования насилия, агрессии и т.п., *«необходимо срочно дать слово психологам, нециничным социологам, другим объективным диагностам»* [Дондурей, 2011 (б)].

Заявляя о важности консолидации общества и формулирования отдельными социальными группами гражданской позиции в отношении качества телеэфира, Д.Б. Дондурей отмечает имеющийся *«внутренний запрет всех групп и структур нашего общества – никогда, за редким исключением, публично не обсуждать нынешнее состояние морали»* [Дондурей, 2011 (б)]. И здесь самую серьезную проблему на сегодня Даниил Борисович видит в том, что *«разваливаются семейные скрепы»*. Он считает, что государство может решить эту проблему только, когда есть доверие общества к власти, и у нее с обществом и рынком партнерские отношения, *когда «и рынок понимает, что... есть какие-то вещи, на которых зарабатывать нельзя!»* [Дондурей, 2013].

Перед творческой интеллигенцией, продюсерами, государственными министерствами Даниил Борисович ставит задачу *«национальной важности – вернуть в эфир моду на интеллект, ум, творчество, на тонких рефлексирующих героев»* [Дондурей, 2010 (а)]. С помощью этих идей и образов можно сформировать правильные представления в сознании зрительской аудитории. В противном случае *«без идеи общности развития, без духа альтруизма и товарищества и само общество деградирует»* [Дондурей, 2012 (б)].

Однако в реализации программы медийного развития, представленной Д.Б. Дондуреем, по его мнению, есть сложность для творческой интеллигенции, так как *«российская культура с помощью многих совсем не отрефлексированных, невидимых средств в значительной степени табуирует процессы собственного осознания»* [Дондурей, 2015].

Возвращаясь к теме доступности текстов медиакритика, хочется отметить, что статьи Даниила Борисовича не перегружены сложными научными терминами, философскими и искусствоведческими размышлениями, в них ясно прослеживается нацеленность автора на анализ и истолкование происходящих в стране событий в терминах, понятных широкой аудитории. Как средство для этого используются категоричные сопоставления иногда разных по сущности явлений. Например, статистика суицида, общего недоверия друг другу, кинопосещений, количества телесериалов на телеэкране, кинопредпочтений зрительской аудитории и т.п.

Даниил Борисович часто использует экспрессивную лексику и синтаксис, иногда переходя на прямое обращение к читателю. Например, у него встречаются такие выражения: *«А где деньги, Зин?»*, *«завалим шедеврами»*

мир», «министр – предводитель нищих» и т.п. Этим он явно хочет усилить эффект приводимых им результатов социологических опросов. Анализируя поведение госчиновников, кинопроизводителей, медиамагнатов, Д.Б. Дондурей иногда придает своей аргументации разговорный оттенок, тем самым намеренно обращая особое внимание читателей к несправедливости в действиях «сильных мира сего», непонимание ими всей сложности и даже трагичности стоящих перед современным обществом проблем.

Публикации и интервью Даниила Борисовича могут быть полезны в реализации задач медиаобразования в работе со школьной и студенческой аудиторией. В большей степени его тексты можно использовать на занятиях по развитию аналитического и критического мышления по отношению к медиатекстам, в том числе телепередачам, телесериалам, новостным программам, художественным фильмам. У учащихся на примере работ Д.Б. Дондурея можно развивать способности к политическому и идеологическому анализу. В качестве рабочего материала будут полезны мысли автора о влиянии телевидения на представления зрительской аудитории, о возможностях политических властей и творческой интеллигенции в реализации культурной политики.

Применять идеи Даниила Борисовича можно с целью развития способностей у учащихся к культурологическому и социологическому анализу медиатекстов. В работах автора много размышлений на тему морального состояния общества и медийного влияния на него, аргументированных оценок действий телевидения и кино, подтверждаемых результатами социологических опросов на предмет отношения аудитории к нравственным ценностям и идеалам.

С.Г. Корконосенко

О.И. Горбаткова

Доктор политических наук, профессор, автор целого ряда учебных изданий для будущих журналистов, выдающийся ученый Сергей Григорьевич Корконосенко в научном отношении считает себя продолжателем традиций, заложенных предыдущими поколениями сотрудников факультета журналистики Ленинградского – Петербургского университета.

В 1991 г. Сергей Григорьевич занял пост зав. кафедрой социологии журналистики, с профилем которой связана область его научных интересов: общая теория журналистики, социология журналистики, информационное право в журналистике. В 1993 г. С.Г. Корконосенко успешно защитил на философском факультете Санкт-Петербургского государственного университета докторскую диссертацию под названием: «Социальные

функции прессы в политической жизни современного российского общества», а в 1994 году получил ученое звание профессора.

Сергей Григорьевич – член Союза журналистов России, Санкт-Петербургского философского общества и Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России, академик Международной академии информатизации. Он также лауреат государственной научной стипендии (1997), грантов института «Открытое общество» на чтение лекций (1997) и издание учебной литературы (1998). В 2002 г. был удостоен Премии СПбГУ «За педагогической мастерство». Много раз становился победителем научно-педагогического конкурса института «Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций». Удостоен почетных дипломов Администрации Санкт-Петербурга, Правительства Ленинградской области, Союза журналистов РФ. За плодотворную научно-педагогическую деятельность отмечен благодарностью Министерства культуры и массовых коммуникаций России.

С.Г. Корконосенко заведует кафедрой теории журналистики и массовых коммуникаций Санкт-Петербургского государственного университета. Им разработаны и активно применяются в практической деятельности курсы лекций для студентов, аспирантов по дисциплинам «Основы теории журналистики», «Методика преподавания журналистских дисциплин», «Правовые основы журналистики», «Актуальные проблемы истории и теории журналистики» и др. За последние десятилетия он руководил рядом научно-исследовательских проектов и исследовательских групп международного, российского и регионального масштаба.

Активная научная деятельность С.Г. Корконосенко позволила ему завоевать высокий авторитет в профессиональном сообществе. Его учебные пособия широко используются в практической деятельности в университетах не только России, но и стран СНГ.

С.Г. Корконосенко автор более 350 публикаций (включая монографии, учебные пособия и статьи), изданных не только в России, но и в США, Польше, Швеции, Германии и других странах. Он печатался в журналах «Вестник Санкт-Петербургского университета», «Вестник Московского государственного университета», «Журналист», «Среда», «Медиаобразование», «Законодательство и практика масс-медиа», «Социально-политические науки», «Акценты», «Мухбир» (Узбекистан), Baltic Media Monitor (Дания), The Global Network (Румыния) и др.

Среди его публикаций последних десятилетий можно выделить следующие: «Социология журналистики: очерки методологии и практики» (1998), «Основы творческой деятельности журналиста» (2000), «Основы журналистики» (2001), «Журналистика в мире политики» (2004), «Преподаем журналистику» (2004), «Социология журналистики» (2004), «Актуальные проблемы современности и журналистика» (2009), «Правовой статус средств массовой коммуникации» (2009), «Теория журналистики: модели-

рование и применение» (2010) и др. [Корконосенко, 1990; 1992; 1993; 1994; 1999; 2003; 2004; 2007; 2009; 2010; 2012; 2013; 2014; 2015].

В своих публикациях С.Г. Корконосенко обращается к разной аудитории – массовой и академической (преподавательской, исследовательской, профессиональной в области медиа). Однако в большей степени в его работах отражается проблематика практического функционирования журналистики, процессов и явлений, происходящих в современном мире медиа. В первую очередь эти труды предназначены для академического, профессионального типа аудитории. Вместе с тем, анализ научных работ автора позволяет утверждать, что многие из них рассчитаны и на массовую аудиторию.

Так, в одной из статей Сергея Григорьевича особая роль отводится изучению академических ценностей в преподавании журналистики. По мнению исследователя, академическая культура – это сложное личностное образование, определенный комплекс традиционных для университета ценностей, воспринятых его сотрудниками [Корконосенко, 2014, с. 15].

С.Г. Корконосенко выделяет проблемное поле, возникающее в академической культуре преподавателя:

1. Компетентность и эрудиция преподавателя. На протяжении нескольких десятилетий доминировало представление о том, что преподаватель должен быть не только всесторонне эрудированным в профессии, но и обладать определенным объемом знаний в смежных научных и учебных дисциплинах. *«С углублением кафедральной дифференциации пришло время «узких» специалистов, которые мало интересуются сферами деятельности соседних подразделений (тем более других университетов), говорят с ними на разных терминологических языках, и эта разногласица транслируется в студенческую аудиторию»* [Корконосенко, 2014, с. 16].

2. Включенность в международный академический контекст. По мнению Сергея Григорьевича, в последнее время наблюдается активное стремление со стороны профильного министерства и ректоров вузов возвести международную научную активность в ранг служебно-должностной нормы. Бесспорно, по некоторым критериям данные действия имеют положительный результат. Однако для большинства преподавателей они становятся невыполнимыми требованиями, в том числе по причине отличия журналистского образования от естественнонаучного. В самом деле, *«вопрос о включении в академический стандарт, например, публикаций в ведущих мировых журналах остается дискуссионным по многим объективным причинам. Однако не менее важно, что качество учебной работы выпадает из числа критериев профессионализма преподавателя»* [Корконосенко, 2014, с. 16].

3. Профессиональная этика в журналистском образовании: *«сообщество активно пополняется, в частности, людьми, не имеющими*

журналистского образования и опыта работы в СМИ, что не всегда положительно сказывается на его профессионально-ценностной консолидации. Вероятно, возникла потребность в целенаправленном обсуждении вопросов о нашей общей академической (не корпоративной) культуре: общих ценностях, этике и этикете в среде преподавателей журналистики» [Корконосенко, 2014, с. 16].

Итак, изложенные выше взгляды медиакритика и медиапедагога позволяют нам говорить, что он, создавая свои научные труды, изначально определяет целевую аудиторию, наделенную высоким уровнем интеллектуального развития (в данном случае профессиональную аудиторию – медиажурналистов и студентов, аспирантов профильных медийных вузов/факультетов).

В его учебном пособии «Теория журналистики: моделирование и применение» [Корконосенко, 2010] можно выделить теоретические суждения о сущности журналистики, о законах ее развития, о строении терминологического аппарата науки. Отметим, что эта работа допускает плюрализм подходов в исследованиях.

Сергей Григорьевич сосредотачивает внимание на двух темах: социально-политической роли прессы и ценности профессии журналиста. На наш взгляд, данный выбор, безусловно, актуален как с точки зрения состояния отечественных СМИ, так и с позиции теоретического осмысления.

Характерная особенность изложения материала в этом учебном пособии – привлечение фактов из текущей практики прессы. Это придает тексту злободневность и порождает дискуссии. Как нам представляется, такое общение выступает наиболее приемлемым в ситуациях, когда затрагиваются моральные, культурные концепты: профессиональное и гражданское достоинство публициста, традиции российской прессы и т.д. Таким образом, пособие помогает читателю получить собственное представление о способах и формах развития отечественной прессы.

С нашей точки зрения, основной задачей, стоящая перед автором – обобщение существующих подходов к организации и содержанию теоретических знаний о журналистике. Важно подчеркнуть, что Сергей Григорьевич анализирует взгляды медийных теоретиков как в нашей стране, так и за рубежом. Анализ представлен в диахроническом плане, с учетом динамики социально-политической жизни, научно-интеллектуальной среды и практической деятельности медиа. Заслуживают особого внимания такие структурные компоненты, как свобода самоопределения в теоретическом поле, многообразие свойств журналистики, оригинальность отечественной традиции в медийной науке по сравнению с зарубежным опытом и др.

Кроме того, в учебном пособии представлена комплексная модель, открытая для дополнений и разных вариантов трактовки положений. Здесь

хотелось бы отметить значимость обращения к категории законов журналистики, о которых современная теория почти «забыла». Таким образом, у читателей складывается целостное представление об отрасли научного знания.

Весьма ценен опыт применения методологических посылок для анализа текущей практики прессы. С.Г. Корконосенко удается установить и показать связь между «высокими» истинами и повседневной редакционной деятельностью. Он настаивает на необходимости учитывать опыт и реалии российского общества и отечественной прессы, которые заметно отличаются от зарубежных. При всей сложности материала книги в ней содержится академическая точность формулировок и доступность изложения материала.

Немаловажное значение для развития области современной медиапедагогики и журналистики имеет, думается, и учебное пособие под названием: «Преподаем журналистику: профессиональное и массовое медиаобразование» [Корконосенко, 2004]. В нем центральное место занимает исследование проблем подготовки профессиональных журналистов. Особое внимание уделяется вопросам, связанным с нормативными, кадровыми, организационно-методическими факторами журналистского медиаобразования.

Нормативно-правовое обеспечение отраслей образования выступает одним из базовых звеньев для педагогов, осуществляющих деятельность в высшей школе. Представленные в учебном пособии нормативные документы, их подробный анализ, характеристика структурных элементов дает возможность читателю более тщательным образом ознакомиться с государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования.

В главе «Аудиторный фактор журналистского образования» Сергеем Григорьевичем представлен подробный анализ современных форм и уровней образования, освещаются материалы VII съезда Российского союза ректоров России в рамках отечественных журналистских школ.

Важная роль в этой книге отводится и рассмотрению массового медиаобразования. Мы полностью разделяем точку зрения С.Г. Корконосенко, что *«приобщение детей и подростков к сфере массово-информационного обмена – само по себе уже благородная и социально необходимая задача. Она не менее значима, чем ознакомление их с правилами поведения в общественных местах или вовлечение в культурную жизнь «взрослого» мира»* [Корконосенко, 2004, с.78]. Несомненно, объединение усилий медиапедагогов и профессиональных журналистов может способствовать развитию системы массового медийного просвещения.

В рассматриваемой нами книге представлен один из комплексных подходов к проблеме подготовки высококвалифицированных журналистских кадров. Теоретические положения здесь переплетаются с педагогическим

опытом автора. Данное пособие представляет интерес не только для профессиональных журналистов, так и для всех, кто интересуется проблемами медиа и медиаобразования.

В своих работах Сергей Григорьевич акцентирует внимание на развитии тенденций, оказывающих непосредственное или опосредованное влияние на развитие журналистского образования: *«истокom одной из них является скачок в развитии медийно-информационных технологий. Он породил невиданное прежде качество жизни человека и общества (медиажизнь, media life), которая характеризуется всеобщей доступностью медиаресурсов и свободой их использования для производства отдельных текстов, блогов, сайтов, сетевых изданий и т.п.»* [Корконосенко, 2013, с. 38].

По мнению медиакритика и медиапедагога, развитие медийно-информационных технологий способствуют «прорыву индивида к личной свободе в массово-информационной сфере, что резко снижает степень *«зависимости индивида от диктата производителя и распространителя сообщений, расширяя границы выбора, повышая статус личности и меру самоуважения и т.п. Вместе с тем многократное умножение числа производителей массовой информации несет в себе угрозы для существования профессиональной специализации на этой»* [Корконосенко, 2013, с. 38].

С.Г.Корконосенко сосредотачивает внимание читателей на необходимости высококвалифицированных специалистов в области медиа, профессионалов своего дела. Раскрывая сущность данной тематики, доказывая её актуальность, автор справедливо утверждает, что *«нынешний взрыв любительства в практике СМИ, терминологии, концептуальных построениях побуждает к решительному усилению профессионализма. Цель нашего анализа заключается в том, чтобы обозначить принципиальные подходы к решению этой проблемы в системе университетского образования»* [Корконосенко, 2013, с. 39].

По мнению автора, в журналистском образовании рациональность и технократичность приемлемы лишь до той степени, до которой они подчиняются умению видеть и понимать жизнь в ее наиболее существенных проявлениях. *«Уже довольно давно нам приходилось отмечать, что преподавание и обучение журналистике стали реальной, широко развернутой практикой в нашей стране, но педагогика журналистики как область научного знания, мягко оценивая, еще только формируется.... Вместе с тем рискнем заявить, что задача сформировать педагогiku журналистики все еще очень далека от решения»* [Корконосенко, 2013, с. 39].

С точки зрения медиапедагога, в качестве эффективного способа разрешения данной проблемы можно обратиться к опыту теоретических поисков в области медиаобразования. Сергей Григорьевич утверждает, что *«для сопоставления обратимся к близкой педагогической сфере –*

медиаобразованию» [Корконосенко, 2013, с. 39], хотя «мы не относим себя к тем специалистам, кто готов поставить знак тождества между подготовкой профессиональных работников СМИ и массовым обучением культуре обращения с медиа. Прежде всего, у этих направлений деятельности разные статусы – институционализированный в одном случае (ФГОС, вузы, диплом) и неопределенный в другом (разнообразие форм, программ, контингента обучающихся)» [Корконосенко, 2013, с. 39].

Автор с полной уверенностью говорит о том, что в нашей стране стоит острая необходимость в осмыслении состояния научной мысли в области журналистики. Реализация данной идеи во многом позволит решить ряд проблем. Таким образом, содержательно и доступно анализируется кадровая политика в области журналистики и функционирования средств массовой информации, проблемы журналистского образования, возможные подходы и пути их решения.

В своих публикациях и педагогической деятельности С.Г. Корконосенко нередко обращается к проблематике исследования медиаобразования, медийной критики. Медиапедагог утверждает, что *«особенно значимая роль отводится медиакритике - публичному анализу массово-информационной практики и ее продукции. В то время как образовательные учреждения охватывают отдельные категории населения (главным образом детей и юношество), медиакритика адресуется к максимально широкой публике, она более оперативно и гибко откликается на конкретные события и проблемы в сфере СМИ» [Корконосенко, 2004, с. 1].*

В своих исследованиях Сергей Григорьевич подчеркивает важную роль развития медиаобразования, необходимость включения его как основного компонента образовательного процесса, так как *«приобщение детей и подростков к сфере массово-информационного обмена – это в высшей степени благородная и общественно значимая задача. Человек фактом своего существования как социальной личности уже втянут в деятельность СМИ – в качестве потребителя их продукции, покупателя газет и телеканалов или даже соавтора редакций. Поэтому всякого рода кружки и учебные курсы, посвященные этой тематике, в современном мире пора рассматривать как обязательный элемент просвещения» [Корконосенко, 2004, с. 2].*

Кроме того, С.Г. Корконосенко считает, что *«если поставлена цель научить детей выпускать школьную газету или радиопередачу, то преподаватель, по всей видимости, сделает упор на начальные навыки редакционного труда. ... Развитие массовой культуры пользования СМИ. Это – самый широкий профиль работы с точки зрения охвата потенциальной аудитории. Именно в нем сегодня ощущается самая острая необходимость. ... Если целью становится профориентация (многие вузы практикуют такую форму предварительной подготовки абитуриентов),*

то здесь важнее всего увлечь слушателей перспективой глубоко изучать журналистику и верно служить ей в течение многих лет» [Корконосенко, 2004, с. 2].

Сергей Григорьевич подчеркивает значение умений и способностей человека самостоятельно ориентироваться в мире печатных и аудиовизуальных СМИ и формировать рациональные суждения об их деятельности: *«Чем активнее общественность будет погружена в «тайнства» производства массовой информации, тем острее сократятся возможности манипулировать населением через СМИ» [Корконосенко, 2004, с.2].*

Изучению проблем состояния и развития медиаобразования в России было посвящено проведенное анкетирование экспертов, результаты которого были систематизированы А.В. Фёдоровым. В анкетировании приняли участие многие российские и зарубежные медиапедагоги. В ходе опроса затрагивались вопросы, касающиеся основных проблем развития медиаобразования, влияния использования зарубежного опыта на развитие медиаобразования в России, связи современной медиакритики с движением медиаобразования, необходимости включения медиаобразования в учебные планы.

Среди медиапедагогов-экспертов был и С.Г. Корконосенко. Говоря о современном состоянии развития медиаобразования в России, он выделил несколько проблем:

1. Массовое медиаобразование представлено слабо, а именно координированными начинаниями энтузиастов: *«примеров включения в школьную программу подобных курсов множество (поскольку страна огромная). Но о системе говорить не приходится. То же можно сказать о высшей школе» [Цит. по: Фёдоров, 2013].*

2. Информация среди преподавательского сообщества журналистики вузов России о медиаобразовании распространяется фрагментарно, *«преобладающая их часть почти ничего не знает об этом явлении. Могу ответственно это заявлять на основании своих личных контактов с коллегами. Правда, изложение идей и основ медиаобразования и медиакритики неизменно вызывает повышенный интерес» [Цит. по: Фёдоров, 2013].*

Итак, основные проблемы и неудачи российского медиаобразования связаны, прежде всего, с отсутствием систематического повсеместного медиаобразования школьников и полноценного педагогического профиля «Медиаобразование» (хотя вузовская педагогическая специализация с 2002 г. уже есть), что необходимо для подготовки учителей, желающих осуществлять медиаобразование в учебных заведениях. С.Г. Корконосенко отмечает, что *«мы слышим сегодня много разговоров об «информационном обществе», «медиаотизированном социуме», но не видим адекватной*

реакции системы образования на потребности подготовки новых поколений граждан к активной жизни и деятельности в информационно насыщенном социуме – подготовки, осуществляемой главным» [Цит. по: Фёдоров, 2013].

В рассуждениях о союзе медиакритики и медиаобразования позиция С.Г. Корконосенко выглядит логичной и обоснованной: *«медиакритика, по сути, сливается с медиаобразованием, особенно в плане непрерывности освоения населением медиакультуры. Поэтому педагогико-просветительским программам должно сопутствовать создание печатных, аудиовизуальных, сетевых СМИ медиакритического направления, адресованных различным возрастным и социальным группам, начиная от наимладшего возраста»* [Цит. по: Фёдоров, 2013]. При этом, современная медиакритика в России *«замкнута либо в пределах элитарности (с точки зрения доступности населению), либо в формах информационных ТВ-гайдов, обзоров прессы и т.п.»* [Цит. по: Фёдоров, 2013].

К слову, похожую позицию заняла и Е.А.Бондаренко, утверждая, что современная медиакритика *«уже является союзником медиаобразования. Медиакритика – своеобразный рупор процесса рефлексии самих медиа, одновременно самоанализ и размышление по поводу наиболее значимых проблем в области медиакультуры и информационного обмена»* [Цит. по: Фёдоров, 2013].

Отвечая на вопрос, касающийся необходимости внедрения обязательного интегрированного или автономного медиаобразования в учебные планы обычных школ, С.Г. Корконосенко высказал мнение, что *«медиаобразование как сторона формирования личности, культурного развития школьников и обеспечения их безопасности должна стать одним из доминирующих направлений обязательной учебной программы»* [Цит. по: Фёдоров, 2013].

Таким образом, С.Г. Корконосенко подчеркивает, что очень важно и остро необходимо тотальное медиаобразование школьников, которое вводило бы их в мир масс-медиа – мир, который очень часто оказывает сегодня огромное влияние на подрастающее поколение.

Безусловно, медиакритика – это содержательный компонент медиаобразования. При этом одну из важных ролей играет здесь формирование у людей культуры общения с медиа, выявление манипулятивных приемов, используемых журналистами не только для воздействия на сознание человека, но и для формирования определенного (часто нужного власти) общественного мнения. *«Современное поколение свободно и критически мыслящих людей, обладающих иммунитетом к массово-коммуникационному манипулированию и к бацилле компьютеромании – это надежда государства и общества»* [Цит. по: Фёдоров, 2013].

В работах Сергея Григорьевича отражено глубокое знание теории, истории и практики в области журналистики и функционирования СМИ,

высокий уровень профессионализма. Отметим также, что структура его трудов всегда выстроена логично, материал подается четко и поэтапно, содержание раскрывается соответственно заявленной теме, лаконично и конкретно. Его трудам присуще разнообразие средств художественной выразительности (сравнения, метафоры, эпитеты и т.д.).

Исследование творчества С.Г. Корконосенко позволило нам сделать вывод, что его работы выполняют целый ряд медиаобразовательных функций [Короченский, 2003]. В первую очередь речь идет о познавательной, регулятивной, просветительской функциях.

М.И. Туровская

Р.В. Сальный

Известный медиакритик, историк кино и театра, доктор искусствоведения, исследователь творчества М.И. Бабановой, Б. Брехта, А.А. Тарковского, соавтор сценария знаменитого документального фильма «Обыкновенный фашизм» (1965), лауреат премии «Ника» (2007) «За вклад в кинематографические науки, критику» – Майя Иосифовна Туровская уже давно – признанный классик медиа/киноведения. В 1990-х она инициировала и курировала проведение выставки «Москва – Берлин», посвященной российскому и германскому кинематографу, где почти зеркально отразились сходства трактовок темы «человек и тоталитарный режим». Ее книги «Герои безгеройного времени» (1971), «На границе искусств. Брехт и кино» (1985), «Памяти текущего мгновения» (1987), «7 ½, или фильмы Андрея Тарковского» (1991) и другие стали достоянием искусствоведческой и культурологической мысли.

Как медиакритик, искусствовед и культуролог М.И. Туровская опубликовала большое количество статей в журналах («Искусство кино», «Киноведческие записки», «Советский экран», «Сеанс» и др.) и газетах («Советская культура», «Независимая газета», «Экран и сцена» и др.). Ее научно-исследовательские работы по содержанию и анализируемым проблемам нацелены на многоплановое отображение социокультурных и социально-философских явлений в жизни общества и искусства. Некоторые статьи посвящены разбору режиссерского стиля, построению кадра, функции света и цвета, мизансцены и т.д.

Статьи и книги Майи Иосифовны доступны пониманию самых разных аудиторий. Киноведы найдут там описание творческого поиска и жизненного пути режиссеров (А.А. Тарковского, А.Н. Сокурова и др.), искусствоведческий и психологический анализ актерских работ (М.И. Бабановой, Г. Грюндгенса, М.А. Ульянова и др.). Глубокий научный анализ социально-психологических явлений в американском, европейском и советском обще-

стве будет интересен специалистам в области культурологии и социологии. Широкою аудиторию может увлечь эмоциональное описание действительности, ирония и парадоксальность.

В статьях и книгах М. И. Туровской разворачиваются сюжеты, где время обозначило свою историческую и культурную перспективу. Скрупулезность, внимание к фактам, пронизательность часто нацеливают ее исследовательский поиск на ушедшую в прошлое действительность, и особый органичный и ясный стиль оживляют минувшее. Вместе с тем, Майя Иосифовна в своих работах зорко подмечает и еще только зарождающиеся культурные и социальные явления. Раскрытые ею модели психологии киновосприятия массовой аудитории дают основание М.И. Туровской сделать заключения о моральном состоянии общества. К примеру, она анализировала проявление у публики 1960-х неосознанных мотивов желания походить на героев-бунтарей или на супер-агентов типа Джеймса Бонда как целостную картину изменяющегося общественного сознания.

Статьи Майи Иосифовны написаны в разных жанрах. В книгах, представляющих собой сборники статей, объединенных тематикой и культурно-историческим контекстом, содержатся рецензии на фильмы, очерки литературных биографий, обзоры происходящих в литературе, кино и театре событий. Автор объединила многие свои статьи общим названием жанра – «портрет текущего мгновения» [Туровская, 1987, с.6].

Известно, что «высоколобая» критика часто полностью отворачивается от так называемого «ширпотреба», или, напротив, разносит в пух и прах опусы «маскульта». Однако на страницах статей и книг Майи Иосифовны нет злой критики в адрес «низких» жанров. Скорее наоборот, отмечается их закономерность, а преобладание в массовом кинематографе эффекта сенсационности и зрелищности понимается как признак и отражение культурного и цивилизационного кризиса.

Появление фильма описывается М.И. Туровской как зарождение и развитие музыкальной мелодии: с течением времени все тоньше и ближе становятся отношения мотивов, образов, идей авторов, образуя общее звучание невыразимого словами момента в историческом континууме, в прочной связи культурных явлений. В своих статьях Майя Иосифовна переходит от поэтических образов к культурологическим сопоставлениям и обратно. Ей важно обнаружить не только художественную глубину, но и внутреннее единство явлений, в коих проявляются признаки времени.

Так, сравнивая творчество А.П. Чехова и И.А. Бродского, М.И. Туровская заметила: *«для обеих действительно была нарушившаяся связь времен и нащупывание, если не поиски, этой связи»* [Туровская, 2009]. Здесь обнаружено их глубоко внутреннее сходство, и то качество, которое, возможно, присуще ей самой.

Целостность представления, основанного на глубоком и тонком понимании психологии персонажей и культурных явлений – главный аргумент для Майи Иосифовны. Ее догадки и предположения удивительны в своей пронизательности. Уже само по себе понимание внутренней витальной сущности рассматриваемых феноменов определяет достоверность сделанных М.И. Туровской заключений и выводов.

Выбор тем для исследований явно определился ее интересами, а вовсе не требованиями редакций, или конъюнктурными реалиями: духовный кризис социума, тоталитаризм, потребность человека и общества в мифах, роль медиа в формировании мифологии, дедраматизация, сенсационность, условность искусства, взаимовлияние искусства и аудитории, взаимодействие культур (классической и субкультур), эскэйпизм и роль массовой культуры в отчуждении человека... На исчерпываемый перечень тем творчества М.И. Туровской мы не претендуем, но даже из этого короткого тематического списка видна многогранность ее таланта и широта научных интересов.

Так, на примере героев игрового кинематографа в контексте общественных моральных норм и психологии личности Майей Иосифовной исследуется тема духовного кризиса общества, когда герой *«демонстративно отвернулся от всякой нормативности: духовной, физической, нравственной, бытовой»* [Туровская, 1971, с.81]. По мнению М.И. Туровской, типология современного героя характерна для таких явлений, как *«распад реальных жизненных связей, падение градуса общественной морали, исчерпанность идеалов»* [Туровская, 1971, с.87]. На смену романтическим добродетелям классических героев в медиакультуру пришли человеческие пороки, отрыв от корней, отчуждение и одиночество... С другой стороны, мечтой для молодой аудитории становятся глянцево-образы красоты и благоустроенности быта. И здесь Майя Иосифовна еще полвека с лишним назад поставила острый и для нынешних дней вопрос: *«разве не пугает, что мечта, став реальностью, может оказаться смертоносной?»* [Туровская, 1971, с.95].

Сегодня, благодаря современным mass media, человек *«продает свой Досуг, с ним и свою личность. Она уравнивается, стандартизируется, программируется, перестает существовать»* [Туровская, 1971, с.157]. Личность, увязшая в прагматических, утилитарных отношениях, испытывает потребность заявить каким-то образом о своем существовании. Чтобы почувствовать себя живой, она в отчаянии бросает свои протесты устоям и традициям общества, кричит о своем негодовании непонятной отчужденностью, бунтует вместе с несогласными. Испытываемые при этом экстаз и экзальтация дают временное ощущение витальности: отсюда и немотивированность преступлений и насилия, совершаемых нередко совсем юными людьми.

С другой стороны, М.И. Туровская не раз подчеркивала, что борьба за счастье и любовь в пространстве, опустошенном слабостью человеческого духа, может приобретать мощное драматургическое звучание. Один из главных смыслов в искусстве – поиски идеального начала в человеке. Вот художники и задаются вопросами: Откуда оно? И как осуществимо в жизни? И осуществимо ли?

Так, тема смысла искусства раскрывается М.И. Туровской на примере актерского дарования М.А. Ульянова и сюжета в повести Шолом-Алейхема «Тевье-молочник». Майя Иосифовна увидела в ульяновской трактовке Тевье-молочника фольклорность, национальную характерность, отражающую народную судьбу. М. Ульянов был *«задуман... для добротной и полезной физической и умственной работы. В нем есть крепкая сколоченность мастерового человека и въедливость технаря»* [Туровская, 1987, с.105]. Именно эти свойства характера проявились в простой и тяжелой крестьянской жизни Тевье-молочника, его душевных борениях: ударам судьбы он отвечает терпением, сохраняя чувство юмора и любопытство к жизни. Природная внутренняя сила и «крепкая сколоченность» М. Ульянова помогают герою выстоять, когда рушатся неумолимым ходом истории устои и быт патриархальной семьи – основа миропорядка. Уходит из жизни что-то важное, «уходит под воду Матера Распутина», обитателям Анатовки Шолом-Алейхема «нет больше места на родной земле» [Туровская, 1987, с.114]. Несмотря на безысходность мира, который часто оживает в нашем театре и кино, в нем есть человеческий идеал, внутренняя доброта и чистота, тщательно скрываемая под покровом бытовой неустроенности и тоски по несбывшемуся мечтам. «Без права на пессимизм искусство существовать не может», – утверждает М.И. Туровская [Туровская, 1987, с.154], употребляя здесь понятие «пессимизм» не в «житейском», а художественно-эстетическом смысле.

Интересную в культурологическом смысле тему для исследований Майя Иосифовна представили феномен Джеймса Бонда и дедраматизация детективного жанра, вызванные «упрощением» зрительской аудитории. Детективная разгадка тайны, процесс поиска истины не привлекают «бондиану», на смену им пришло воплощение желания быть покорителем мира. Бонд – персонаж «чистого действия».

Культ Джеймса Бонда появился в противопоставлении юным «мятежникам» 1950-х. Молодые герои зарубежных фильмов того времени, с одной стороны, аккумулировали в себе общественные настроения, а с другой, – катализировали проявление скрытых эмоций аудитории, придавая им осязаемую форму. Майя Иосифовна размышляет о взаимоотношениях аудитории и «бондианы»: *«Бонд – столько же создание своего зрителя, сколь и своих продюсеров. Он тень, отброшенная на экран из зала, цветная, широкоэкранная проекция тайных помыслов и явных соблазнов»* [Туровская, 1971, с.70].

Майя Иосифовна отметила важную особенность: лица героев, в которых воплощается отклонение от нормативности. Бунтарство стало признаком своего времени. Отменное знание зарубежного кинематографа, культурологическое мышление, развитое чувство художественной формы и интуиция позволили М.И. Туровской увидеть этот признак, когда он только начал проявляться: *«Агент 007 аккумулировал цинизм, накопившийся в недрах усталого общества»* [Туровская, 1971, с.85], он возник, *«когда иссякли не только идеалы, но даже энергия протеста..., когда общество распадается на отдельных индивидуумов»* [Туровская, 1971, с.91].

Предпочтение подлинным фактам вымысла и жажда отнюдь не возвышающего обмана находят компромисс в понятии «сенсация», феномен которой стал одной из тем для размышления М.И. Туровской. Анализ духовных запросов общества и культурных изменений приводит ее к выводу, что *«сенсация есть способ заставить жизнь врасплох, увидеть ее на изломе... не дожидаясь вмешательства искусства, заостряет свои тенденции до степени символа»* [Туровская, 1971, с.7]. Вот и целью кинематографа и телевидения в конце 1960-х - начале 1970-х гг., замечает Майя Иосифовна, становится сенсационность: *«сенсация – мать мифов, создаваемых с помощью mass media»*, когда *«факты служат более благодарной почвой для мифотворчества, нежели вымыслы»* [Туровская, 1971, с.8].

Значимой для М.И. Туровской стала тема взаимодействия культур, которую она сумела разглядеть во взаимоотношениях произведений классического, массового искусства и европейских, американских, отечественных аудиторий.

Смена доминирующих мировосприятий, мировоззрений происходит всё быстрее с каждым новым столетием. В бурном двадцатом веке, особенно в его второй половине, эстетические формы и художественные символы менялись стремительно, но они укладываются в общее течение. В 1960-е и 1970-е годы *«"битники", потом "хиппи" создали рок-культуру и поп-культуру, контр-культуру и субкультуры, потеснившие, а к нашим дням в значительной мере оттеснившие культуру традиционную»* [Туровская (а), 1991, с.132].

Эхом смены субкультур стало появление феминистской критики. Получив определенную свободу, *«женское движение приняло в наследство и парадигму, и блестящий, тонкий инструментарий, выработанный леворадикальной критикой ради демистификации буржуазной культуры»* [Туровская (а), 1991, с.133]. Нестабильность общества, укоренившийся в сознании максимализм, свобода выбора ценностных ориентиров – одновременно и результат, и причина культурных преобразований, описанных в статьях и книгах Майи Иосифовны.

В любом обществе важна тема эскейпизма и отчуждения, и здесь тоже велика роль массовой культуры. В одной из работ М.И. Туровская писала,

что *«дело же не в том, что в кино показывают, как надо убивать. Дело в том, что mass media в широком смысле продолжают свою работу отчуждения»* [Туровская, 1971, с.170], массовая (медиа)культура предоставляет отдельному зрителю его собственное ограниченное пространство «свободы», за пределами которого пугающий своей бесконечностью мир. К сожалению, вместе с этой бесконечностью изгоняется за установленные пределы тайна присутствия в жизни смысла, идеала, истины...

Объективная действительность может быть так тяжела, что морально ослабевшие молодые люди находят себе кумиров, чтобы в их ореоле скрыться от нее. Майя Иосифовна пользовалась определением «вакуум», где нет место интимной близости, где можно укрыться от напора высокой скорости, сильного шума, ярких красок, азартных лиц, бесконечных выстрелов.

Массовая культура воссоздает новое культурно-историческое время "общество потребления", «слепое мчащееся в неизвестное будущее» [Туровская, 1987, с.289]. В фильмах великих итальянских мастеров («Приключения» М. Антониони, «Рокко и его братья» Л. Висконти, «Сладкая жизнь» Ф. Феллини и др.) по-разному выражено ощущение наступившего «духовного вакуума». Общее в эстетике этих произведений в том, что в изображаемой внешне насыщенных и фактурно эстетских сценах из жизни элиты общества проглядывает леденящая пустота бесчеловечности... По мнению М.И. Туровской, очень точно выразил общий духовный кризис «общества потребления» Т. Уильямс: *«Это был мятеж слабости против силы, убожества против полноценности, греховности (...) против добродетели, индивидуальности (...) против гордого индивидуализма»* [Туровская, 1987, с.321].

Некоторые работы Майи Иосифовны посвящены теме, которую можно сформулировать как условность искусства. Вхождение в художественный мир, где вещи оживают в своем внутреннем единстве и внутренней движущей силе, дает возможность понять условность искусства, создающую одновременно и вымышленную, и подлинную действительность. О литературной, экранной и кинематографической условности размышляет М.И. Туровская в статье «Чехов-77», где анализируется развитие образов чеховских повестей в театре и кино. При правильно найденной условности в образах театра и кино оживает чеховская атмосфера и мысль, но, конечно, не «сам Чехов», который есть только в своих произведениях: *«театр выделяет из чеховских пьес проблемы. Выпаривает их почти в сухом, порошковом виде. Кино взбалтывает раствор. Его предмет – сама материя жизни героев»* [Туровская, 1987, с.84].

Еще одна значимая тема исследований Майи Иосифовны – искусство и аудитория, и здесь главным направлением ее мысли была проблема влияния массовой экранной культуры на публику, взаимовлияние искусства и реальной действительности.

Существует немалое количество искусствоведческих, философских, социологических исследований о мотивах контактов аудитории и медиа. Ученые сходятся, что в целом публика выбирает медиатексты не с тем, чтобы «потрудиться» в поиске художественных смыслов, а для развлечения. М.И. Туровская рассматривает взаимодействие популярных фильмов и зрительской аудитории на другом уровне, тщательно анализируя типологию кино/медиавосприятия.

Конечно, на фоне массовой культуры поэтическое кино выглядит как бы «отрешенным» от реальности, существует в виде «искусства для искусства», не стремящегося к занимательности. С философской, культурологической точки зрения потребность в «поэтическом» кино *«становится особенно ощутима в периоды резких исторических сдвигов... когда логическое разрешение просто невозможно, тогда возникает неотложная необходимость в разрешении поэзии»* [Туровская (б), 1991, 19].

Ярчайшие примеры такого кинематографа – фильмы А. Тарковского, о которых Майя Иосифовна написала одну из самых известных своих книг. Отрешенность от скорости современного мира, от давления урбанистических пейзажей и авангардных форм у этого мастера сохраняет духовное напряжение, где живет подлинность. Для восприятия произведений А. Тарковского необходимо «духовное усилие», которое позволяет настроиться на созерцание целостности вещей в их внутренней органической встроенности в естественные ритмы бытия, раскрывающие глубинные смысловые предназначения. В картинах А. Тарковского в плавных ритмах, приглушенных и, одновременно, насыщенных тонах пульсирует живая жизнь, сохраняемая от тотальной агрессии, бессмысленности, пустоты. Проблема, по мнению М.И. Туровской, и состоит в том, что понимание необходимости сохранения этой живой жизни приходит в особые исторические моменты. И здесь Майя Иосифовна справедливо отмечает, что *«ленты Тарковского не устарели в наше быстротекущее время, когда так скоро отпаиваются моды»* [Туровская (б), 1991, 245].

Анализируя немецкое кино 1920-х - 1930-х гг., работая над документальным фильмом «Обыкновенный фашизм», М.И. Туровская открыла для себя, что «вакуум смысла» и символическое изображение искаленной человеческой природы на экране сформировали своего рода готовность людей к нацизму. Она провела параллель между немецким и советским авангардным кино и нашла для себя еще одну тему для исследования – «человек и тоталитарный режим».

В статье «Когда боги смеются» (2012), посвященной актеру Густафу Грюндгенсу, она размышляет о его актерской судьбе, складывающейся в непосредственном взаимоотношении с диктаторским милитаризованным режимом. Пригодность его идеологическим нуждам определяла жизненный путь многих кинематографистов, писателей, художников и других деятелей

культуры. Роль актера становилась в каком-то смысле убежищем, эстетический ореол которого оберегал от преследований и расправ. В сплетениях реальных жизненных судеб и художественных предвосхищений исторических событий М.И. Туровской виделась провиденциальность актерской роли. Клаус Манн в «Мефистофеле» создал роль Хендрика Хефгена, которую в реальной жизни исполнит Густаф Грюндгенс, зять автора и прототип главного героя. Через актера «говорит темный оракул истории», – заключает Майя Иосифовна, – подчеркивая, что его чувствительный организм реагирует на окружающий мир как барометр на погоду, ощущая движения идей в исторической атмосфере.

М.И. Туровская рассматривает события медийного процесса через призму идеологических, иконографических форм. Ее интерес отнюдь не сводится к обличению недостатков советской идеологии, а (медиа) критическая мысль направлена на анализ становления мифов, наблюдение за их проникновением в общественное сознание.

Анализируя медиатексты, Майя Иосифовна формулирует понятия, зачастую определяющие метод работы режиссера, оператора, композитора, актера. Зная изнутри киносъёмочный процесс, Майя Иосифовна дает оценку операторской, актерской, сценарной и режиссерской работе, характеризует пространство мизансцен, свет в кадре, мастерство актерской игры, переходя к логике авторской мысли.

Она рассматривает социально-психологические метаморфозы, происходящие в жизни общества и людей, как находки авторов. При этом М.И. Туровская не столь уж часто использует специальные культурологические и/или искусствоведческие термины. Она в большей степени анализирует социально-психологический контекст проявления человеческой природы, которую разглядел автор, её интересует влияние на сюжет фильма и авторскую позицию социально-политической и культурной ситуации. Она направляет своего читателя от внешних условий к личному выбору авторов, их философскому видению окружающего мира.

М.И. Туровская не так уж часто использует метафоры и образные выражения. Иногда, правда, она может употребить сленг («директриса», «баба»), но он лаконичен и уместен, не носит личностного характера и становятся дополнительным штрихом к культурологической оценке социальных явлений или бытовой обстановки.

Нет на страницах ее текстов высокомерности, всепоглощающей иронической насмешки. В восприятии Майей Иосифовной текущего момента чувствуется уважение и понимание его таким, какой он есть... В статьях М.И. Туровской довольно редки ссылки, цитаты, и когда они есть, то в них выражается суть высказывания цитируемого автора. Анализ медиатекстов по Туровской – это в большей степени размышления об авторских мотивах, структуре образов, художественном подходе и методе. Она анализирует,

сравнивает жанровые и сюжетные особенности, ясно и четко указывает на особенности сценариев, выбора актеров, работы оператора (а иногда - и звукорежиссера), чтобы описать главное – авторскую интонацию, настроение, художественную мысль, идею.

В статьях М.И. Туровской встречается понятие «остранение». Используется оно в том же контексте, в котором его понимал В.Б. Шкловский. Понятные и однозначные на первый взгляд вещи приобретают иное глубокое звучание в пространстве духовного единства или отрешенности, значимые проблемы становятся мелкими в планетарном всеобщем масштабе. Метафизический смысл картин достигнут пронизательностью и чуткостью их создателей к историчности момента и культурным изменениям.

Майя Иосифовна использует метафоры, в основном характеризующие философский взгляд авторов на социальные ситуации и культурные явления, эстетическое мироощущение и художественный метод. Об эпизоде из фильма «Зеркало» А. Тарковского, где ветер опрокидывает лампу, буханку хлеба со стола, качает кроны деревьев, она пишет, что автор «мнет это "прекрасное мгновенье" детской приобщенности миру, как скульптор прилежно мнет глину».

М.И. Туровская любит описывать запечатленную в медиатексте действительность, употребляя поэтические выражения. В поэтическом восприятии раскрывается витальная суть бытия. В своих работах она использует примеры из разных областей знаний и сфер человеческой жизнедеятельности. Богатство ее культурологического, исторического, социологического и искусствоведческого опыта проявлено удивительными примерами и деталями, о которых знают разве что некоторые специалисты.

Майя Иосифовна сохраняет свою авторскую позицию всю свою жизнь. Кажется, что даже закрывшиеся перед ней в период борьбы с космополитизмом двери в университеты и исследовательские институты никак не повлияли на ее творческую деятельность. Интерес к эстетике, кинематографу, культуре был для нее сильнее внешних порой жестоких обстоятельств. Ее наблюдательность, категоричность, интеллигентность и вера в нравственный идеал создавали пространство внутренней свободы. В статье о советской действительности она заметила, что *«лучшая свобода добывается в самом себе»* [Туровская, 2002 (а)].

М.И. Туровская размышляла о русской культуре и о культуре классической, где свобода была следствием способности переживания тайны нашей жизни и веры в человеческий идеал. Рассуждая об общих мотивах в творчестве А.П. Чехова и И.А. Бродского и об их чувстве единства времени, Майя Иосифовна вывела некую формулу, что *«люди позапрошлого века жили под небом; мы существуем в присутствии космоса»* [Туровская, 2009]. Очень тонкое наблюдение, в котором звучит нотка легкого уныния о том, что уходит из нашей жизни тайна...

Документальный фильм «Острова» (ГТРК «Культура», 2009), снятый к 85-летию юбилею М.И. Туровской, заканчивается ее словами: «у каждого русского... нет жизни, но есть судьба, а у вас (американцев – Р.С.) у всех есть жизнь, а вот с судьбой плохо». Жизненный путь человека становится уникальным, не predetermined, миссионерским, если он следует за идеальными ценностями, а не преследует материальные блага. В последнем случае жизненный путь превращается в однотипный сюжет, утративший красивые и глубокие чувства. Только такими чувствами ведема Майя Иосифовна и в творчестве, и в жизни, благодаря чему и сохраняет внутреннюю свободу уже долгие, долгие годы.

***Речевое поведение российский медиакритиков
Прагмалингвистический анализ***

Л.Н. Селиверстова

«Речь, письменная или устная, характеризует человека в большей мере, чем даже его внешность или умение себя держать», – отмечал в своих письмах молодому поколению известный советский ученый, академик Д. С. Лихачев [Лихачев, 1988]. К проблемам эффективного, успешного речевого общения обращено внимание современной общественности, что определяет актуальность проведения прагмалингвистических исследований. Неслучайно предметом исследования стало речевое поведение медиакритиков – специалистов, осуществляющих критическое познание и оценку социально значимых, актуальных аспектов информационного производства в средствах массовой информации. Познавая и оценивая медиатексты, медиакритики оказывают влияние на восприятие медийного содержания его потребителями, способствуют внесению социально необходимых корректив в деятельность печатной и электронной прессы» [Короченский, 2003, с. 8]. Объектом исследования послужили тексты медиакритиков (профессиональных журналистов, занимающихся также научной деятельностью и пишущих на русском языке). Разумеется, медиакритики в силу своей профессиональной деятельности владеют речью на высоком уровне. Поэтому их тексты можно рассматривать как инструмент воздействия на читательскую аудиторию, который в первую очередь характеризует их самих, т.е. нас интересует не содержание коммуникации, а ее форма, то, как ведет себя медиакритик в процессе общения, его речевое поведение.

Существуют разные подходы к речевому поведению. Так, В.И. Карасик определяет речевое поведение как «систему коммуникативных поступков, раскрывающих характер и образ жизни человека» [Карасик, 2004, с. 84]. Речевое поведение отражает регулярное взаимодействие лингвистических и экстралингвистических факторов и является визитной карточкой человека в

обществе [Винокур, 2009, с. 29]. Это не столько языковая часть поведения вообще, сколько образ человека [Долинин, 2010, с. 10], состоящий из способов использования им языка применительно к реальным обстоятельствам его жизни [Винокур, 2009, с. 16]. Речевое поведение трактуется как лишенное осознанной мотивировки, автоматизированное, стереотипное речевое проявление [Формановская, 1989, с. 28]. В данной работе под речевым поведением понимается уникальный, сложившийся в течение жизни и ушедший вглубь сознания речевой опыт отправителя сообщения, индивидуальный набор речевых предпочтений (привычек), из которого адресант в процессе коммуникации автоматически извлекает языковые средства для выражения своих мыслей, намерений.

Различные аспекты речевого поведения нашли отражение в работах многих исследователей: функциональные варианты речевого поведения как коммуникативные роли его участников – говорящего и слушающего (Винокур Т.Г., 1993); проблема диагностирования личностных свойств автора по его речевому поведению (Матвеева Г.Г., 1993); речевое поведение языковых личностей в коммуникативном конфликте (Седов К.Ф., 1996); гендерные аспекты речевого поведения (Табурова С.К., 1999, Овсиенко Т.В., 2010); национально-культурная специфика речевого поведения (Фирсова Е.В., 2003); речевое поведение представителей различных социальных и профессиональных групп – военных (Моисеенко Л.А., 2000), учителей (Ленец А.В., 1999), специалистов в области компьютерной техники (Нужнова Е.Е., 2003), актеров (Ломова О.Е., 2004), журналистов (Одарюк И.В., 2003; Мкртчян Т.Ю., 2004), адвокатов (Варнавских Н.В., 2004), политических деятелей (Селиверстова Л.Н., 2004; Чуриков М.П., 2005, Пишкова Е.Ю., 2007), государственных обвинителей (Зюбина И.А., 2005), врачей-психотерапевтов (Багдасарян Т.М., 2005), художников (Чунахова, Л.В., 2006), лингвистов (Сапега А.В., 2008), дипломатов (Оберемченко Е.Ю., 2011), авторов поэтических текстов (Горло Е.И., 2004), сказок (Страшко Э.А., 2003), детективов (Овсиенко Т.В., 2010) монолингвов и профессиональных билингвов-эмигрантов (Нечаева Н.В., 2014).

В данной работе представим некоторые результаты прагмалингвистического анализа речевого поведения трех российских медиакритиков: Кирилла Эмильевича Разлогова, доктора искусствоведения, профессора, президента Гильдии киноведов и кинокритиков России, директора Российского института культурологии (1989–2013), автора и ведущего телевизионных программ о кино; Александра Петровича Короченского, доктора филологических наук, профессора, декана факультета журналистики Белгородского государственного университета, члена Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России и Союза журналистов России и Романа Петровича Баканова, кандидата филологических наук, доцента кафедры журналистики Казанского федерального университета, исполняющего обязанности заведую-

щего кафедрой телевидения и телепроизводства Института социально-философских наук и массовых коммуникаций КФУ, члена Союза журналистов России. Материалом исследования послужили опубликованные тексты их научных и публицистических статей.

Прежде чем описывать практические результаты прагмалингвистического анализа медиатекстов, рассмотрим основные теоретические аспекты исследований, проводимых в рамках научного направления скрытой прагмалингвистики, где предметом исследования выступает неосознаваемый, автоматический выбор отправителем сообщения языковых средств из имеющихся в языке; выбор, осуществляемый мгновенно, интуитивно, как результат многократно повторяющихся действий, ставший привычным для конкретного человека и определенным образом его характеризующий. Из конкретных ситуаций неосознаваемого выбора грамматических форм и словоформ складывается речевое поведение говорящего/пишущего – индивидуальный набор речевых предпочтений, из которого говорящий в процессе коммуникации автоматически извлекает языковые средства для выражения своих мыслей, намерений. Речевые привычки, из которых складывается речевое поведение отправителя информации, характеризуют его как личность.

Исследование проводилось методом модифицированного контент-анализа. Это исследовательский метод, используемый для определения присутствия определенных единиц или понятий в тексте или массивах текстов. Скрытая прагмалингвистика изучает «неосознаваемый, автоматический и привычный выбор речевых сигналов грамматических и текстуальных категорий для диагностирования индивидуальных свойств отправителя текста по его речи» [Матвеева, 2013, с. 154–155].

Как известно, грамматическая система устойчива и стабильна, значит, количество видов и моделей модально-предикативных единиц в языке ограничено. В течение жизни человек в процессе коммуникации выбирает те или иные модели из набора имеющихся в языке и таким образом накапливает опыт общения, у него складываются определенные речевые привычки. Речевые привычки зависят от места рождения, воспитания, образования, круга общения и пр. В процессе коммуникации говорящий/пишущий не создает, а машинально, не отдавая себе в этом отчет, выбирает из набора существующих в языке грамматических форм и текстовых элементов те, которые для него наиболее привычны, наиболее уместны в конкретной речевой ситуации.

В процессе коммуникации одну и ту же мысль можно выразить, используя разные лингвистические единицы. Например, можно сказать:

- *Когда мы вчера зашли в магазин, встретили коллег и разговорились.*
- *Заходим мы вчера в магазин, а навстречу коллеги, ну мы и разговорились.*

С точки зрения содержания оба эти высказывания одинаковы, а с точки зрения формы – разница очевидна. В первом высказывании глагол «зашли»

стоит в прошедшем времени, а во втором «заходим» – в настоящем. Форма прошедшего времени актуализирует некатегоричные высказывания, а форма настоящего – категоричные [Матвеева, 2013, с. 131–132]. Другими словами, выбрав “зашли” отправитель сообщения осторожен в своем речевом поведении, а сказав “захожу” – уверен в нем.

Речевое поведение является сугубо индивидуальным речевым проявлением и представляет собой совокупность речевых поступков, привычных действий выбора отправителем сообщения грамматических и текстуальных речевых сигналов. Речевой поступок актуализируется в тексте в виде малой синтаксической группы (МСГ), под которой понимается «минимальная актуализированная предикативно-модальная единица. Актуализированная, потому что уже употреблена в тексте, отвечающем всем условиям коммуникации; предикативная, потому что реализует глагольную сказуемость; модальная, потому что актуализирует отношение автора к теме, к объективной действительности и к получателю текста; единица, потому что, соответствуя минимальной синтаксической конструкции, может быть использована для счёта» [Матвеева, 2007, с. 40].

В качестве МСГ как единицы анализа в рамках скрытой прагмалингвистики выступают в терминах синтаксиса – простое предложение, часть сложного, т.е. тот актуализированный конструкт синтаксиса, в центре которого стоит сказуемое. Оно выражено глаголом и обладает глагольными грамматическими категориями предикативности, модальности, темпоральности, личностности. Как отдельные МСГ рассматриваются вводные слова, так как они содержат грамматическую категорию модальности, показывая различные типы отношения говорящего к содержанию текста, а также обращения и слова «да», «нет». В отдельные МСГ выносятся и полупредикативные конструкции – инфинитивные, причастные, деепричастные обороты, так как в них также содержатся грамматические глагольные категории. Эллиптические предложения, полное содержание которых выводится из контекста или ситуации, также рассматриваются как отдельные МСГ. И, наконец, отдельными МСГ считаются однородные члены предложения.

В каждой МСГ содержатся лингвистические единицы (актуализаторы), выбираемые автором текста машинально, в силу сложившихся речевых предпочтений. Количественный анализ этих предпочтений дает возможность судить об индивидуально-личностных качествах человека, так как речевые предпочтения отражают его уникальный речевой опыт, речевое поведение. Речевое поведение отправителя сообщения может быть разным: уверенным или неуверенным, формировать положительное или отрицательное отношение к описываемому событию у получателя, оправдывать или нет его ожидания и пр. Соответствующие виды речевого поведения в прагмалингвистике называются речевыми стратегиями скрытого воздействия автора на получателя сообщения [Матвеева, 2013, с. 128].

Для проведения прагмалингвистического анализа текстов российских медиакритиков мы ограничились следующими тремя стратегиями: стратегией «участия/неучастия коммуникантов в речевом событии», стратегией «формирования у получателя текста отношения к речевому событию путем оценивания» и стратегией «удовлетворения/неудовлетворения отправителем текста прагматических ожиданий получателя».

Каждая стратегия реализуется в тексте в виде двух–трех планов-вариантов, которые в свою очередь актуализируются в тексте за счет неосознанного выбора автором речевых сигналов. Для каждого плана-варианта речевых стратегий выделен соответствующий набор речевых сигналов. Для русского языка список речевых сигналов был составлен профессором Матвеевой [Матвеева, 1993; 2013, с. 130-134] и дополнен ее учениками, работающими в рамках научного направления скрытой прагмалингвистики.

В целом прагмалингвистический анализ текстов медиакритиков проводился в несколько этапов. Были отобраны тексты двух жанров интересующих нас авторов и разбиты на МСГ. Сплошная выборка составила 500 МСГ в каждом из речевых жанров для каждого медиакритика, что в целом составило 3000 МСГ. Затем были подготовлены табличные матрицы и заполнены метками о наличии речевого сигнала отдельно для каждого плана трех речевых стратегий скрытого воздействия автора на получателя сообщения. Далее каждая МСГ анализировалась на предмет наличия/отсутствия актуализаторов (речевых сигналов) планов каждой стратегии, подсчитывалась частота выбора тех или иных планов стратегий авторами текстов, и полученные результаты фиксировались в таблицах. В таблице для каждого плана-варианта подсчитывается средний речежанровый показатель (далее СРП), который представляет собой своего рода стандарт или норму. Являясь показателем нормы, СРП дает возможность количественно оценить положение анализируемого объекта относительно нормы, а также позволяет сравнивать количественные оценки (процентные показатели) отдельных индивидуумов между собой. СРП рассчитывается по формуле:

$$СРП = \frac{\text{количество МСГ отдельного плана}}{\text{всего проанализированных МСГ}} \times 100\%$$

Показатели выше или ниже среднего позволяют судить о речевом поведении авторов текстов с точки зрения его соответствия законам жанра, а также соотнести особенности речевого поведения автора с его некоторыми личностными качествами. В качестве диагностирующих рассматривались показатели на 5 % выше или ниже относительно среднего речежанрового.

Далее рассмотрим практические результаты анализа речевых предпочтений медиакритиков по речевой стратегии скрытого воздействия автора на

получателя сообщения «участия/неучастия коммуникантов в речевом событии», представленные в табл. 1.

Речевая стратегия «участия/неучастия коммуникантов в речевом событии» реализуется в тексте в одном из трех речевых планов:

- личного, при котором в речевом поступке представлен один из участников речевого акта – отправитель или получатель;
- социального, когда в речевом поступке задействованы оба участника речевого акта – отправитель и получатель – одновременно;
- предметного, при котором ни один из участников речевого акта – ни отправитель, ни получатель – не участвуют в речевом поступке.

Одно и то же содержание можно выразить, используя разные лингвистические единицы. Например, можно сказать:

- *Я вижу эту ситуацию ...*
- *Мы видим эту ситуацию ...*
- *Давайте посмотрим на эту ситуацию ...*
- *На эту ситуацию можно посмотреть ...*
- *Эта ситуация рассматривается ...*

С точки зрения семантики эти высказывания идентичны, а с точки зрения прагматики существенно отличаются. В первых двух присутствует только один участник коммуникации. Местоимения “я” и эксклюзивное “мы”⁶ актуализируют самодостаточность отправителя сообщения. В третьем и четвертом высказываниях получателя делают сопричастным с речевым событием: “давайте посмотрим” означает – я посмотрю, и вы посмотрите, сделаем это вместе; “можно посмотреть” предполагает “я могу” и “вы можете”. С одной стороны, “мы вместе”, может означать, я предпочитаю работать в команде, с другой стороны, я хотел бы разделить с вами ответственность. В пятом высказывании участники речевого события отсутствуют, что может скрыто акцентировать внимание получателя информации на объективности излагаемого содержания.

С предпочтением личного плана соотносят авторитарный тип поведения, социального – кооперативный, предметного – изолирующий [Матвеева, 2007, с. 63]. Используя личный план, отправитель текста затрагивает психологический механизм убеждаемости получателя, в основе которого лежит признание авторитета, правоты автора, удачности его действий в том или ином направлении. Отдавая предпочтение социальному плану, говорящий/пишущий активизирует психологический механизм убеждения, основанный на подражании, психологическом заражении от сопричастности с речевым событием. Выбирая чаще всего предметный план, автор текста скрыто акцентирует внимание его получателя на том, что эти события не зависят от субъективной воли ни получателя, ни отправителя текста.

⁶ Эксклюзивное, значит, исключающее адресата

Другими словами, частый выбор личного плана может указывать на демонстративность, амбициозность, самодостаточность. Социальный план коррелирует с такими качествами личности, как коллективизм, контактность, умение работать в команде; предпочтение предметного плана может указывать на объективность, сдержанность личности [Ломова, 2004, с. 71–73; Нечаева, 2014, с. 118–120; Обремченко, 2011, с. 11–12].

Таблица 1

Прагмалингвистический анализ текстов медиакритиков по речевой стратегии «участия/неучастия коммуникантов в речевом событии»

Планы	Личный план		Социальный план		Предметный план		Всего проанализированных МСГ
	МСГ	%	МСГ	%	МСГ	%	
Авторы							
Научный текст							
Разлогов К.Э.	111	22,2	84	16,8	305	61	500
Короченский А.П.	12	2,4	52	10,4	436	87,2	500
Баканов Р.П.	111	22,2	63	12,6	326	65,2	500
Всего МСГ плана	234		199		1067		1500
СРП		15,6		13,3		71,1	
Публицистический текст							
Разлогов К.Э.	81	16,2	76	16,8	343	68,6	500
Короченский А.П.	68	13,6	31	10,4	401	80,2	500
Баканов Р.П.	82	16,4	102	12,6	316	63,2	500
Всего МСГ плана	231		209		1060		1500
СРП		15,4		13,9		70,7	

Проведенный анализ научных текстов позволяет выделить показатели личного и предметного планов в качестве диагностирующих. Так, показатели личного плана К.Э. Разлогова и Р.П. Баканова 22,2 % значительно превышают СРП 15,6 %, что может указывать на их стремление доминировать, отстаивая собственное мнение, использовать силу собственного авторитета, быть в центре внимания, амбициозность. Показатели предметного плана этих авторов (Разлогов – 61 %, Баканов – 65,2 % при СРП – 71,1 %) могут свидетельствовать о некоторой субъективности и эмоциональности.

Значительно отличаются от нормы, а значит, могут быть рассмотрены в качестве диагностирующих, показатели личного (2,4 % при СРП 15,6 %) и предметного (87,2 % при СРП 71,1 %) планов А.П. Короченского, для которого в первую очередь важны, по всей видимости, факты. Полученные данные могут говорить об умении следовать правилам, планировать свои дей-

ствия, концентрироваться, сосредотачиваться на объекте деятельности, об организованности, сдержанности, уравновешенности, эмоциональной устойчивости.

Как и в научных текстах, в публицистических чаще всего неосознанно предпочтение предметному плану отдает А.П. Короченский (80,2% при СРП 70,7%), что подтверждает присущую ему скромность, отсутствие стремления привлечь к себе внимание. Реже остальных актуализаторы предметного плана выбирает Р.П. Баканов (63,2% при СРП 70,7%), которому не свойственна позиция стороннего наблюдателя, скорее наоборот, есть потребность быть в гуще событий, в центре внимания.

Продолжим анализ речевых предпочтений медиакритиков по речевой стратегии скрытого воздействия автора на получателя сообщения «Формирования у получателя текста отношения к речевому событию путем оценивания», представленных в табл. 2.

Таблица 2

Прагмалингвистический анализ текстов медиакритиков по речевой стратегии «формирования у получателя текста отношения к речевому событию путем оценивания»

Планы Авторы	План положительного отношения		План отрицательного отношения		План нейтрального отношения		Всего проанализированных МСГ
	МСГ	%	МСГ	%	МСГ	%	
Научный текст							
Разлогов К.Э.	61	12,2	134	26,8	305	61	500
Короченский А.П.	166	33,2	49	9,8	285	57	500
Баканов Р.П.	124	24,8	87	17,4	289	57,8	500
Всего МСГ плана	351		270		879		1500
СРП		23,4		18		58,6	
Публицистический текст							
Разлогов К.Э.	71	14,2	145	29	284	56,8	500
Короченский А.П.	63	12,6	258	51,6	179	35,8	500
Баканов Р.П.	106	21,2	159	31,8	235	47	500
Всего МСГ плана	240		562		698		1500
СРП		16		37,5		46,5	

В процессе общения получатель усваивает не только фактуальную информацию, но и принимает ту систему оценок данной информации, которую ему сообщает или неосознанно «навязывает» автор. Следует подчеркнуть, что автор неосознанно, автоматически актуализирует свое отношение к ре-

чевому событию, а получатель текста в свою очередь тоже машинально, на неосознаваемом уровне воспринимает систему оценок автора. Отношение получателя к речевому событию формируется за счет неосознаваемого накопления речевых сигналов автоматического выбора отправителем текста эмоционально окрашенных слов. Эмоционально окрашенные слова обладают экспрессией, т.е. передают положительное или отрицательное отношение говорящего/пишущего к предмету мысли.

Речевая стратегия «Формирования у получателя текста отношения к речевому событию путем оценивания» реализуется в тексте в виде трех планов: плана формирования автором положительного отношения адресата к речевому событию, плана формирования нейтрального отношения адресата к речевому событию и плана формирования автором отрицательного отношения к речевому событию. Эти планы актуализируются за счет выбора автором оценочных, эмоционально окрашенных лексических средств. Положительное и отрицательное отношение получателя к речевому событию формируется за счет выбора отправителем сообщения лексических единиц, содержащих соответствующую положительную или отрицательную оценку. Помимо обычной оценки «хорошо/плохо», актуализаторами являются социально обусловленные компоненты, соответствующие стереотипам поведения членов определенной социальной группы типа «интересно / неинтересно, важно / несущественно, просто / сложно» и пр. [Матвеева, 2013, с.133]. Нейтральное отношение со стороны получателя формируется в случае, если автор использует лексические средства, не содержащие ни положительной, ни отрицательной оценки.

Приведем несколько примеров.

*Участники круглого стола **дружно** отметили точность изложения фактов... [Баканов, 2008, с. 15].*

В данной МСГ, выбрав для выражения своей мысли наречие «дружно», автор актуализировал план формирования положительного отношения к речевому событию.

*Новое руководство отрасли культуры объявило всю научную деятельность в институтах **профанацией** [Разлогов, 2014].*

Сущительное «профанация», демонстрирующее негативное отношение автора к описываемому событию, следует рассматривать в этом высказывании как речевой сигнал плана формирования отрицательного отношения к речевому событию.

Отдавая предпочтение формированию положительного или отрицательного отношения к речевому событию, автор тем самым демонстрирует свою активность в речевом поведении. Формируя нейтральное отношение к речевому событию, и тем самым абстрагируясь от него, автор занимает пассивную позицию. Предпочтение автором плана формирования положительного отношения к речевому событию может свидетельствовать о присутствии ему

оптимизме и реалистичности, а частый выбор плана формирования отрицательного отношения, напротив – о присущем отправителю сообщения пессимизме.

Как показывает прагмалингвистический анализ научных текстов медиакритиков, доминирующим является план формирования нейтрального отношения у получателя текста к речевому событию (СРП этого плана самый высокий – 58,6 %), что объяснимо особенностями жанра научной статьи, «наиболее унифицированного по организации содержания и выбору языковых средств» [Ридная, 2012, с. 150]. Показатели плана формирования нейтрального отношения всех трех медиакритиков близки среднему речевому, значит, не могут рассматриваться в качестве диагностирующих, однако, указывают на высокий уровень профессионализма анализируемых персоналий, пишущих по законам жанра.

Показатели двух других планов К.Э. Разлогова и А.П. Короченского значительно отличаются от СРП, что указывает на активность их речевого поведения. В текстах научных статей К.Э. Разлогов отдает предпочтение плану формирования отрицательного отношения, что может свидетельствовать о его склонности обозначить в первую очередь негативные моменты, оценить недостатки, а только затем – положительные проявления. План формирования положительного отношения чаще всего неосознанно выбирает А.П. Короченский, тем самым демонстрируя оптимистическую мировоззренческую позицию.

В текстах публицистических статей СРП плана формирования нейтрального отношения (46, %) ниже чем в научных (58,6 %), но тоже является доминирующим. Самый высокий показатель этого плана у К.Э. Разлогова – 56,8%. Актуализируемая в его речи нейтральная оценка коррелирует с такими личностными качествами, как рассудительность, постоянство, спокойствие, медлительность. План формирования отрицательного отношения в публицистических текстах чаще всего актуализирует А.П. Короченский. Его показатель этого плана 51,6 % при СРП 37,5 %. Возможно, в текстах этого жанра ему сложно оставаться объективным по отношению к теме публикации, и автор, проявляя свое негативное отношение к речевому событию, автоматически формирует такое же у получателя текста.

Далее рассмотрим результаты анализа текстов медиакритиков с точки зрения скрытой прагмалингвистики по стратегии «удовлетворения / неудовлетворения отправителем текста прагматических ожиданий получателя», представленные в табл. 3.

Эта речевая стратегия скрытого воздействия автора на получателя сообщения в тексте актуализируется тремя планами: достаточной информации, недостаточной (неполной) информации и избыточной информации. Реализация планов определяется субъективным мнением отправителя текста о пресуппозитивных свойствах его получателя [Матвеева, 2013, с. 134].

Таблица 3

Прагмалингвистический анализ текстов медиакритиков по речевой стратегии «удовлетворения/неудовлетворения отправителем текста прагматических ожиданий получателя»

Планы Авторы	План достаточной информации		План недостаточной информации		План избыточной информации		Всего проанализированных МСГ
	МСГ	%	МСГ	%	МСГ	%	
Научный текст							
Разлогов К.Э.	221	44,2	124	24,8	155	31	500
Короченский А.П.	219	43,8	71	14,2	210	42	500
Баканов Р.П.	203	40,6	153	30,6	144	28,8	500
Всего МСГ плана	643		348		509		1500
СРП		42,9		23,2		33,9	
Публицистический текст							
Разлогов К.Э.	217	43,4	107	21,4	176	35,2	500
Короченский А.П.	228	45,6	122	24,4	150	30	500
Баканов Р.П.	225	45	169	33,8	106	21,2	500
Всего МСГ плана	670		398		432		1500
СРП		44,7		26,5		28,8	

Другими словами, выбор автором того или иного плана зависит от того, на какого получателя он ориентируется, каким он его себе представляет: достаточно или недостаточно информированным, заинтересованным или незаинтересованным в теме сообщения.

Прагмалингвистический признак удовлетворения автором ожиданий получателя актуализируется в тексте в виде раскрытия содержания с разной степенью детализированности и разного количества способов удержания внимания получателя текста. К актуализаторам речевой стратегии «удовлетворения/неудовлетворения автором текста прагматических ожиданий получателя» относят степень свернутости/развернутости элементов высказывания, а также объем излагаемого материала и внутритекстовых единиц.

Продемонстрируем на примерах:

(1МСГ) Параллельно с профессиональной журналистикой либо в комбинации с нею интенсивно развивается медиадискурс, (2 МСГ) формируемый гражданами – непрофессиональными коммуникаторами [Короченский, 2009, с. 62].

В данном высказывании можно выделить две МСГ. В первой актуализируется план достаточной информации, во второй – мысль, оформленная в

виде определения, выраженного причастным оборотом, уточняется приложением, и актуализируется план избыточной информации.

Проблемы этого вида изданий сейчас редко обсуждаются на журналистских фестивалях и научных конференциях [Баканов, 2007, с. 44].

В приведенном примере указательное местоимение «этот» следует рассматривать в качестве речевого сигнала плана недостаточной информации, поскольку непонятно, о каком виде изданий идет речь.

Автоматический выбор автором плана достаточной информации свидетельствует о том, что он использует оптимальное, но не избыточное количество способов удержания внимания получателей текста.

Неосознаваемая актуализация плана недостаточной информации означает, что отправитель использует оптимальное, на его взгляд, для этих получателей число способов удержания их внимания и дозирует информацию. Отдавая предпочтение плану избыточной информации, автор демонстрирует свое стремление использовать максимально возможное количество способов удержания внимания адресата. Отправитель перенасыщает свой текст разного рода подробностями, сообщает существенную, с его точки зрения, наиболее интересную и важную информацию.

В научных текстах чаще всего неосознанно отдает предпочтение плану избыточной информации А.П. Короченский (42 % при СРП 33,9 %). Вследствие чего можно предположить, что он как автор недооценивает уровень осведомленности и заинтересованности своего читателя. Подтверждением тому является и низкий показатель плана недостаточной информации – 14,2 % при СРП 23,2 %. В то же время Р.П. Баканов, напротив, склонен переоценивать объем знаний своего читателя и не удовлетворять его прагматические ожидания. Его показатель плана недостаточной информации (30,6 %) значительно превышает средний речежанровый (23,2 %).

На плохо осведомленного о теме сообщения читателя ориентируется в текстах публицистических статей К.Э. Разлогов. Он наиболее часто выбирает актуализаторы плана избыточной информации (35,2 % при СРП 28,8 %). В расчете на компетентного, хорошо информированного, подготовленного читателя пишет публицистические статьи Р.П. Баканов. Частота неосознанного выбора им плана недостаточной информации (33,8 %) намного выше СРП 26,5 %. Однако, тексты обоих авторов могут не удовлетворять прагматические ожидания читателей.

Речевое поведение К.Э. Разлогова в текстах научных статей и А.П. Короченского в текстах публицистических статей соответствует законам жанра, но не дает какой-либо возможности судить о личностных качествах этих людей, так как их показатели планов речевой стратегии «удовлетворения/неудовлетворения отправителем текста прагматических ожиданий получателя» практически совпадают с СРП.

Далее полученные методом модифицированного контент-анализа количественные данные речевых предпочтений медиакритиков, так называемые

индивидуальные речевые показатели (ИРП), представим в виде фрагментов их речевых портретов.

Первыми проанализируем фрагменты речевого портрета К.Э. Разлогова, представленные в табл. 4.

Таблица 4

Фрагменты речевого портрета К.Э. Разлогова в научных и публицистических текстах

Речевые стратегии		Участия/неучастия коммуникантов в речевом событии			Формирования у получателя текста отношения к речевому событию путем оценивания			Удовлетворения/неудовлетворения отправителем текста прагматических ожиданий получателя		
		Личный план	Социальный план	Предметный план	План положительного отношения	План отрицательного отношения	План нейтрального отношения	План достаточной информации	План недостаточной информации	План избыточной информации
Научная статья	ИРП, %	22,2	16,8	61,0	12,2	26,8	61,0	44,2	24,8	31,0
	СРП, %	15,6	13,3	71,1	23,4	18,0	58,6	42,9	23,2	33,9
Публицистическая статья	ИРП, %	16,2	16,8	68,6	14,2	29,0	56,8	43,4	21,4	35,2
	СРП, %	15,4	13,9	70,7	16,0	37,5	46,5	44,7	26,5	28,8

В текстах научных статей по стратегии «участия/неучастия коммуникантов в речевом событии» диагностирующими являются показатели личного (22,2 %, превышающий СРП 15,6 %) и предметного плана (61 %, ниже СРП 71,1 %), которые можно соотнести с демонстративностью [Леонгард, 2000, с. 76], амбициозностью отправителя текста, стремлением доминировать [Кордуэлл, 2000, с.193], самодостаточностью [Маслоу, 2001, с. 401]. Полученные количественные данные позволяют говорить о склонности этого медиакритика полагаться на себя, уверенности в собственных силах, умении брать на себя ответственность за свои слова и поступки. По всей видимости, он амбициозен, настойчив и упорен при достижении поставленных целей, не любит быть зависимым, поэтому стремится все делать сам.

По стратегии «формирования у получателя текста отношения к речевому событию путем оценивания» в текстах научных статей показатели плана положительного отношения (12,2 % ниже СРП – 23,4 %) и плана отрицательного отношения (26,8 % выше СРП – 18 %) указывают на склонность человека во всем усматривать в первую очередь негативные моменты, оценивать недостатки, а лишь затем думать о положительных проявлениях окружающего мира. В текстах публицистического жанра К.Э. Разлогов чаще всего выбирает актуализаторы плана нейтрального отношения (ИРП – 56,8 % зна-

чительно превышает СРП – 46,5 %) и тем самым занимает нейтральную позицию в отношении описываемого события, не выражая эмоций в речи. Нейтральная оценка коррелирует с такими личностными качествами, как рассудительность, постоянство, спокойствие, медлительность, тактичность.

Таким образом, речевой портрет К.Э. Разлогова складывается весьма противоречивым, что можно объяснить ограниченностью фактического материала, с одной стороны, тематикой использованных для анализа статей, с другой стороны, и противоречивостью как присущим данной личности качеством, с третьей. В подтверждение последней приведем цитату Е.В. Кабиковой и Н.Н. Лётиной: «реализуя функцию ученого, К.Э. Разлогов применяет свои организаторские и журналистские навыки, что делает его исследования более полными и более приближенными к реальной жизни. В то же время связь с публицистикой приводит к повышенной эмоциональности многих его научных текстов и упрощает язык изложения... Осуществляя различные функции, ... К. Э. Разлогов применяет навыки и знания, которые являются результатом своеобразного симбиоза ролей ученого, организатора и журналиста» [Кабикова, Лётина, 2013, с. 219–220].

По стратегии «удовлетворения / неудовлетворения отправителем текста прагматических ожиданий получателя» К.Э. Разлогов отдает предпочтение плану избыточной информации, значит, в текстах публицистического жанра ориентируется на неподготовленного читателя и недооценивает уровень его информированности и заинтересованности в теме сообщения.

Далее рассмотрим фрагменты речевого портрета А.П. Короченского, представленные в табл. 5.

Таблица 5

Фрагменты речевого портрета А.П. Короченского в научных и публицистических текстах

Речевые стратегии		Участия/неучастия коммуникантов в речевом событии			Формирования у получателя текста отношения к речевому событию путем оценивания			Удовлетворения/неудовлетворения отправителем текста прагматических ожиданий получателя		
		Личный план	Социальный план	Предметный план	План положительного отношения	План отрицательного отношения	План нейтрального отношения	План достаточной	План недостаточной информации	План избыточной информации
Научная статья	ИРП, %	2,4	10,4	87,2	33,2	9,8	57,0	43,8	14,2	42,0
	СРП, %	15,6	13,3	71,1	23,4	18,0	58,6	42,9	23,2	33,9
Публицистическая статья	ИРП, %	13,6	10,4	80,2	12,6	51,6	35,8	45,6	24,4	30,0
	СРП, %	15,4	13,9	70,7	16,0	37,5	46,5	44,7	26,5	28,8

В научных текстах в качестве диагностирующих по стратегии «участия/неучастия коммуникантов в речевом событии» могут быть рассмотрены показатели личного плана (2,4 % при СРП – 15,6), которые говорят о скромности этого человека, об отсутствии у него склонности привлекать к себе внимание. Показатели предметного плана А.П. Короченского в текстах обоих жанров (научного 87,2 % при СРП – 71,1 % и публицистического 80,2 % при СРП – 70,7 %) указывают на то, что для медиакритика важны сами события и факты. Эти показатели позволяют также диагностировать такие личностные качества, как сконцентрированность, сосредоточенность на объекте, логичность, умение координировать свою работу согласно правилам, планировать свои действия, организованность, сдержанность, уравновешенность, эмоциональную устойчивость.

По стратегии «формирования у получателя текста отношения к речевому событию путем оценивания» в публицистических статьях А.П. Короченский чаще всего прибегает к отрицательной оценке описываемых событий и фактов. Его показатель плана отрицательного отношения 51,6 % при норме 37,5 % указывает на пессимистическую позицию в отношении описываемой темы. В то же время в научных статьях показатель плана положительного отношения 33,2% выше среднего 23,4%, что свидетельствует о присущих автору активности и оптимизме. Суммируя полученные данные, можно предположить, что А.П. Короченский критичен, анализирует недостатки, но в то же время ориентирован на успех.

По стратегии «удовлетворения / неудовлетворения отправителем текста прагматических ожиданий получателя» показатель плана избыточной информации (42% при СРП – 33,9%) в научных текстах указывает на то, что автор склонен недооценивать уровень осведомленности и заинтересованности своих читателей, их прагматические ожидания.

Перейдем к интерпретации количественных данных, полученных в результате анализа речевого поведения Р.П. Баканова, представленных в табл. 6.

По стратегии «участия/неучастия коммуникантов в речевом событии» в качестве диагностирующего в научных текстах может быть рассмотрен показатель личного плана (22,2 % при СРП – 15,6 %), Р.П. Баканов неосознанно актуализирует личный план, значит, стремится доминировать, находиться в центре событий, пытается навязывать свое мнение, используя силу собственного авторитета. В подтверждение тому в текстах обоих жанров показатели предметного плана ниже средних речевых жанровых (научном 65,2 % при СРП – 71,1 и в публицистическом 63,2 % при СРП – 70,7 %), что говорит об определенном дефиците сдержанности и беспристрастности.

Таблица 6

**Фрагменты речевого портрета Р.П. Баканова в научных
и публицистических текстах**

Речевые стратегии		Участия/неучастия коммуникантов в речевом событии			Формирования у получателя текста отношения к речевому событию путем оценивания			Удовлетворения/неудовлетворения отправителем текста прагматических ожиданий получателя		
		Личный план	Социальный план	Предметный план	План положительного отношения	План отрицательного отношения	План нейтрального отношения	План недостаточной информации	План избыточной информации	План избыточной информации
Научная статья	ИРП, %	22,2	12,6	65,2	24,8	17,4	57,8	40,6	30,6	28,8
	СРП, %	15,6	13,3	71,1	23,4	18,0	58,6	42,9	23,2	33,9
Публицистическая статья	ИРП, %	16,4	12,6	63,2	21,2	31,8	47,0	45,0	33,8	21,2
	СРП, %	15,4	13,9	70,7	16,0	37,5	46,5	44,7	26,5	28,8

По стратегии «участия/неучастия коммуникантов в речевом событии» в качестве диагностирующего в научных текстах может быть рассмотрен показатель личного плана (22,2 % при СРП – 15,6 %), Р.П. Баканов неосознанно актуализирует личный план, значит, стремится доминировать, находиться в центре событий, пытается навязывать свое мнение, используя силу собственного авторитета. В подтверждение тому в текстах обоих жанров показатели предметного плана ниже средних речевых (научном 65,2 % при СРП – 71,1 и в публицистическом 63,2 % при СРП – 70,7 %), что говорит об определенном дефиците сдержанности и беспристрастности.

В текстах публицистических статей показатель плана отрицательного отношения (31,8 % при СРП – 37,5 %) по стратегии «формирования у получателя текста отношения к речевому событию путем оценивания» может быть интерпретирован и свидетельствовать о присущей медиакритику активной жизненной позиции и оптимизме.

По стратегии «удовлетворения / неудовлетворения отправителем текста прагматических ожиданий получателя» в текстах обоих жанров показатели плана недостаточной информации превышают норму (научном 30,6 % при СРП – 23,2 и в публицистическом 33,8 % при СРП – 26,5 %), значит, Р.П. Баканов склонен переоценивать уровень информированности своих читателей, ориентируется на осведомленную и заинтересованную аудиторию, излагает информацию в меньшем объеме, чем ожидает слушатель.

Проведя анализ речевых предпочтений трех российских медиакритиков на материале текстов их научных и публицистических статей по трем стратегиям скрытого воздействия отправителя текста на получателя, нам удалось проследить отдельные линии их речевого поведения, обусловленного их речевым опытом, и составить фрагменты их речевых портретов. Для составления более полных речевых портретов следует дополнить полученные величины данными относительно других скрытых воздействующих стратегий. Тем не менее, в заключение следует подчеркнуть, что речь коммуникатора представляет собой ценный источник информации о нем, поскольку является «неотъемлемой частью характера и самым широким образом определяет личность» [Сопер, 1999, с.7]. Количественные данные, полученные в результате модифицированного контент-анализа, могут быть представлены в виде речевого портрета отправителя текста. Сложившиеся в течение всей жизни речевые привычки авторов текстов, их речевой опыт, связаны с нормами жанра научной и публицистической статей, тексты которых использовались в качестве материала для анализа, с правилами и требованиями конкретной речевой ситуации, а также с их личностными (социально-ролевыми и психологическими) характеристиками.

Библиографический список
(статей, использованных для анализа)

1. Баканов Р.П. Вузовские корры сели за парты // Казанский университет. – 2008. – № 21. – С. 15.
2. Баканов Р.П. Критика СМИ как форма медиапросвещения населения // Журналистика и информационная политика в регионе: теория и практика функционирования / Сост. Н.Ф.Федотова. – Набережные Челны: Филиал Казанского гос. ун-та, 2007. – С. 192–196.
3. Баканов Р.П. Кто в экспертах? Освещение темы наркологии. // Журналистика и медиарынок. 2006. № 12. С. 37.
4. Баканов Р.П. «От борзописца слышу»! Размышление о специфике медийной критики в Республике Татарстан // Журналистика и медиарынок. – 2006. – № 6. – С. 28-29.
5. Баканов Р.П. Позитив, а не позерство // Журналистика и медиарынок. – 2007. – № 1. – С. 44-45.
6. Баканов Р.П. Слагаемые эффективности творческой деятельности медийного критика // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 21 (312). Филология. Искусствоведение. – Вып. 80. – С. 55-66.
7. Баканов Р.П. Хроническая критика. Из медиакритики постепенно уходит аналитика // Медиадискурс. – 2008. – № 10. – С. 34.
8. Короченский А.П. Гибридизация журналистики и пиара: влияние на журналистскую практику // Журналистика в современном обществе: функции, проблемы и методы. – М., 2011. – С. 28-33.

9. Короченский А.П. Журналистика «секонд хэнд». Массовики-затейники – или исследователи быстротекущей жизни? // *Мировая журналистика: история, теория, практика.* – Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2015. – С. 205-212.
10. Короченский А.П. Медиаобразование и система медиаобразования // *Медиаобразование и медиакомпетентность: слово экспертам* / Под. ред. А.В. Федорова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. – С. 58-69.
11. Короченский А.П. Медиакритика как оценочное познание социального функционирования СМИ // *Научные ведомости. Серия Гуманитарные науки.* – 2010. – № 18 (89). – Вып. 7. – С. 204-208.
12. Короченский А.П. Приглашение в кошмар // *Мировая журналистика: история, теория, практика.* – Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2015. – С. 213-222.
13. Разлогов К.Э. Киноведение в контексте культурологии // *Свободная мысль.* 2014. – № 6. – С.167-172. <http://svom.info/entry/510-kinovedenie-v-kontekste-kulturologii/>
14. Разлогов К.Э. Кинообразование как миф и реальность // *Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций* / Отв. ред. К.Э. Разлогов и А.В. Федоров. – М.: Российский институт культурологии, 2012. – С. 156-159.
15. Разлогов К.Э. Культура и культуры в эпоху интернета // *Развитие и экономика.* 2011. – № 1. – С. 143.
16. Разлогов К.Э. Что такое медиаобразование? // *Медиаобразование.* – 2005. – № 2. – С. 68-75.
17. Разлогов К.Э. Шизореальность и «новые варвары». // *Новая газета.* – 2014. – № 12 от 5.02.2014. <http://www.novayagazeta.ru/search/>

Глава 2

Модель, синтезирующая задачи медиаобразования и медиакритики для подготовки будущих педагогов

А.А. Левицкая, А.В. Федоров

Во времена читающей массовой аудитории СССР признаками профессиональности в медийной критике считались: «во-первых, постоянная работа в данной области, во-вторых, более или менее узкая специализация, и, в-третьих, авторитетность, общепризнанность. Кроме того, необходимым стимулом для профессионального роста работника всегда будет постоянный и растущий спрос на его труд» [Дьяченко, 1967, с.39]. Думается, большинство из этих признаков профессионализма в современной медийной критике остается столь же актуальным, кроме, разве что, «общепризнанности», так как в нынешней социокультурной и медийной ситуации, скорее всего, нет ни одного «общепризнанного» медиакритика. Конечно, он может иметь авторитет в профессиональных кругах, быть востребованным в смысле ежегодно растущего количества посещений его интернет-страницы, но в нынешнем перенасыщенном информацией мире трудно себе представить медиакритика, столь же широко популярного, как, например, В.С. Саппака (1921–1961) в 1960-х или В.П. Демина (1937–1993) в 1960-х – 1970-х гг.

Тем не менее, не стоит недооценивать роль медийной критики в современном мире, так как «с резким увеличением источников информации появилась необходимость проверять и перепроверять полученные сведения. При этом на первый план выходит культура восприятия сообщений, отсева некачественных данных, а также так называемых «утечек» и «сливов» компромата. ... Общество должно знать, что любая информация – манипулирование и научиться определять по возможности большее число заинтересованных сторон, относящихся к каждому передаваемому сообщению. Таким образом, каждый человек должен выработать собственный критический взгляд на деятельность современных СМИ. В этом состоит одна из главных задач медиакритики» [Баканов, 2008b].

Увы, медиакомпетентность населения, включая школьников и студентов, оставляет желать много лучшего, «нельзя забывать, что большая часть зрителей не обладает таким важнейшим социально-психологическим инструментом фиксации художественных смыслов, как чувство дистанции, необходимое для того, чтобы освободиться от пут идентификации. Все, кто способен хоть как-то считывать и интерпретировать семиотические смыслы продуктов творчества, должны уметь дистанцироваться от рассказанной ав-

торами истории. Подавляющее же большинство населения мира, и наша страна здесь не исключение, не способны выйти за пределы сюжета. Поэтому естественно, что зрители живут в том придуманном мире, который демонстрируется с экрана, переживая его как реальный. Разницу они не чувствуют» [Дондурей, 2004].

Более того, медиа, озабоченные рейтингами, «торгуют фрустрациями, негативными эмоциями и низменными инстинктивными устремлениями зрителей, продавая людей, замороженных огоньком голубого экрана, рекламодателям, «окучивающих» их рекламой. Получается так: «свобода слова» в рекламно-коммерческой модели телевидения оборачивается рекламным рабством, торговлей «поголовьем телезрителей» [Шариков, 2007, с. 316–317].

Еще лет 20 назад человеку, желающему быть в курсе широкого спектра мнений медиакритики, необходимо было либо подписаться на десятки печатных изданий, либо регулярно ходить для их чтения в библиотеки (а там на полках лежали на 90 % только советские/российские издания, западная пресса была доступна немногим специалистам). Высказать свое собственное мнение о медийном процессе в печати человек первой половины 1990-х гг. (как и в предыдущие лет двести) мог только в том случае, если его письмо в редакцию газеты/журнала в той или иной степени устраивало редакцию, и она принимала решение о ее публикации в соответствующем разделе писем/откликов читателей.

Сегодня ситуация изменилась радикально: 1) интернет-версии большинства российских и зарубежных газет и журналов доступны практически любому желающему, но главное – любой желающий и на любом языке может разместить в сети свои размышления, мнения как о проблемах взаимоотношений общества и медиа, так и о конкретных медиатекстах. К примеру, сетевые порталы <http://mediaeducation.ucoz.ru/>, www.kino-teatr.ru, <http://www.afisha.ru/>, <http://www.cinematheque.ru/>, <http://www.kinopoisk.ru/>, www.telekritik.ru, <http://mediakritika.by/>, <http://www.mediacompolicy.org/articles/media-criticism/>, и многие др. позволяют не только профессионалам (<http://journalist-virt.ru/search/?search=вартанов>, <http://bogomol37.livejournal.com/>, <http://valery-kichin.livejournal.com/>, <http://old.kpfu.ru/fl3/rbakanov/index.php?id=8>, <http://ru-bykov.livejournal.com/>, <http://www.novayagazeta.ru/profile/412/>, <http://www.rg.ru/Telenedelia-s-UIriem-Bogomolovym/> и др.), но и медиакритикам-любителям свободно высказывать свои мнения по любому медийному поводу. Плюс к этому можно добавить бесчисленные блоги, форумы, комментарии, ссылки на твиттер и пр.

При этом по сравнению с массовой медиакритикой в печатных изданиях, сетевая медиакритика имеет ряд преимуществ: сиюминутность, оперативность публикаций автора и реакции на них читателей; возможность организации дискуссии по обсуждаемым вопросам; возможность для любого

интернет-пользователя развивать свои аналитические умения по отношению к деятельности медиа, к конкретным медиатекстам [Баканов, 2010a].

Следует отметить, что многие современные газеты нередко избегают такого традиционного в прошлом, но «неформатного» сегодня жанра медиакритики как рецензия. Так в изданиях первого десятилетия XXI в. было выявлено «всего 3 % рецензирующего типа критики в общем объеме всех аналитических публикаций о телевидении. Для сравнения: проблемно-постановочный тип критики содержится в 62 % выступлений, описательный – в 18 %, комментирующий – в 17 %. Причем процент рецензирующего и комментирующего типов критики на протяжении десятилетия снизились с 22,7% и 35 % в начале десятилетия. Наиболее резкий спад наблюдался у рецензирующего типа критики» [Баканов, 2010b]. Более того, «к сожалению, в настоящее время все чаще газетные полосы освобождаются от журналистских выступлений, призванных содействовать развитию у читателей мыслительной активности и способностей критического осмысления реальности, «в пользу» текстов, направленных на удовлетворение развлекательных потребностей публики и ее большого (судя по рейтингам) интереса к частной жизни известных людей» [Баканов, 2008a, с.39].

Об этом же писал и медиакритик С. Муратов: «Проблемные и социально-прогностические выступления становились редки, как алмазы. Рецензии съезжились до размеров реплик. Творческие поиски на экране уже не поддерживались экспертными оценками. Они тонули в суммарном мнении анонимного большинства. Потребность в эстетическом анализе отпадала вместе с самим предметом анализа. Зато астрономически вырос спрос на анонсы, рекламы и сплетни о личной жизни экранных звезд» [Муратов, 2001, с.122].

В сети, не обремененной подсчетом печатных знаков на газетно/журнальной странице, рецензий на медиатексты очень много: порой на только что вышедший медиатекст (книгу, фильм, телепередачу и пр.) можно прочесть сразу несколько десятков рецензий.

Трудно не согласиться с Р.П. Бакановым: закрытой зоной остаются многие экономические и политические аспекты деятельности СМИ; медиакритика часто ограничивается пересказом сюжетов медиатекстов, избегая обобщений, выявления достоинств/недостатков медиатекстов с точки зрения художественного мастерства, логики подачи материала, постановки конкретных социальных проблем; многие медиакритики не имеют соответствующего образования, часто полагаясь на свою собственную логику, знание молодежного сленга и эмоциональность [Баканов, 2009, с.280-281].

В 1980-х –1990-х гг. – начале XXI в. в России и за рубежом было опубликовано немало книг, статей, исследований, посвященных как проблемам медиаобразования, так и медиакритики [Д. Брайант и С. Томпсон; Г.В. Грачев и И.К. Мельник; И.М. Дзялошинский, Д.В. Жмуров, С.Г. Кара-Мурза, А.П. Короченский, С.А. Муратов, Г.Г. Почепцов, Д. Рашкофф, Дж. Поттер,

Л. Мастерман, Д. Букингем, Р. Хоббс, Ж. Гонне, Э. Бевор, С. Ауфенангер, Б. Бахмайер и др.], образования на материале различных видов медиа [Л.М. Баженова, О.А. Баранов, Е.А. Бондаренко, Е.Л. Вартанова, В.А. Возчиков, М.В. Жижина, А.А. Жури, Л.С. Зазнобина, Н.Б. Кириллова, А.П. Короченский, И.С. Левшина, С.Н. Пензин, Е.С. Полат, Г.А. Поличко, А.В. Спичкин, Ю.Н. Усов, И.А. Фатеева, А.В. Федоров, А.В. Шариков, Н.Ф. Хилько, Е.Н. Ястребцева, Л. Мастерман, К. Бээлгэт, Д. Букингэм, Э. Харт, Б. Бахмайер, Ж. Гонне, Ж. Жакино и др.]. В России поток медиаобразовательных исследований усилился особенно со времени радикального изменения политической и социально-экономической жизни в стране (с начала 1990-х гг.). Однако работы, касающиеся тематики синтеза медиаобразования и медиакритики, до сих пор встречаются относительно редко.

Зарубежные исследователи (в первую очередь – Д. Бэкингэм, Ж. Гонне, Б. Бахмайер и др.) исследовали эту тему глубже. Однако ни в России, ни за рубежом до сих пор не было исследований, касавшихся разработки концептуальных инновационных моделей, синтезирующей задачи медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов. На создавшееся положение обращали внимание многие исследователи (Д. Бэкингэм, К. Бээлгэт, А.П. Короченский и др.).

Отметим, что в отличие от зарубежных подходов к развитию медиаобразования (теории информационной защиты, развития «критического мышления», семиотической, культурологической теорий и др.), российское образование в течение многих десятилетий – вплоть до 1990-х гг. опиралась на эстетический подход. Ключевой фигурой российского медиаобразования 1970-х - 1990-х гг., вероятно, можно считать Ю.Н. Усова (1936–2000), возглавлявшего лабораторию экранных искусств при Институте художественного образования РАО. Именно Ю.Н. Усову (1989) принадлежит пальма первенства в подробной и поэтапной разработке медиаобразования школьников с учетом специально разработанной модели развития творческой личности учащегося в плане аудиовизуального восприятия, воображения, зрительной памяти, интерпретации, анализа и т.д.

А.В. Шариковым в 1989-1991 гг. была предпринята попытка адаптировать западный опыт медиаобразования к российским условиям: эстетический подход был заменен социокультурным. По мнению А.В. Шарикова [Шариков, 1991], аудитория должна 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 перекликались с концепцией британского профессора Л. Мастермана [Masterman, 1985], который в своих работах основное влияние уделял развитию критического мышления личности с помощью медиаобразования. Споря с популярным в России эстетическим подходом в медиаобразовании, Л. Мастерман убежден, что в первую очередь надо разви-

вать критическое мышление аудитории, учить ее понимать, кто и зачем создает медиатексты, на что они рассчитаны и т.д. [Masterman, 1985].

Вместе с тем до сих пор и в нашей стране и за рубежом наблюдается своего рода смешивание понятий «медиаобразования» и «медиаграмотности». Немалые разночтения можно обнаружить и в теоретических подходах к медиаобразованию и медиакритике, 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 с целью выяснения следующих вопросов. Какие известные определения медиаобразования и медиаграмотности/медиакомпетентности имеют наибольшую поддержку в «экспертной группе»? Какие медиаобразовательные цели и теории кажутся ей самыми важными?

В итоге на наши вопросы ответили 26 медиапедагогов из 10 стран. Первый пункт нашей анкеты предлагал экспертам три варианта определений понятия медиаобразования (опубликованные в авторитетных изданиях), с которыми им следовало согласиться или не согласиться. В итоге оказалось, что подавляющее большинство экспертов (96,15 %) высказалось в поддержку следующего определения: «Медиаобразование (media education) связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными теории 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 ..., 1999, p. 273–274].

Очевидно, это определение, разработанное в рамках конференции ЮНЕСКО, показалось экспертам наиболее полным. Мы разделяем мнение К. Ворнопа, Дж. Пандженте, И. Розера, Д. Сюсса, В. Гура, В. Монастырского, А. Короченского, С. Пензина, Л. Усенко и других медиапедагогов, считающих, что медиаграмотность (media literacy) или медиакомпетент-

ность (media competence) – результат процесса медиаобразования (media education) личности.

Следующий вопрос анкеты касался того, какие задачи медиаобразования/медиаграмотности эксперты могут выделить в качестве основных. Результаты опроса по данному пункту:

- развивать способности к критическому мышлению/критической автономии личности – 84,27 % голосов;
- развивать способности к восприятию, оценке, пониманию, анализу медиатекстов – 68,88 %;
- готовить людей к жизни в демократическом обществе – 61,89 %;
- развивать знания социальных, культурных, политических и экономических смыслов и подтекстов медиатекстов – 61,54 %;
- обучать декодированию медиатекстов/сообщений – 59,44 %;
- развивать коммуникативные способности личности – 57,34 %;
- развивать способности к эстетическому восприятию, оценке, пониманию медиатекстов, к оценке эстетических качеств медиатекстов – 54,90 %;
- обучать человека самовыражаться с помощью медиа – 53,85 %;
- обучать человека идентифицировать, интерпретировать медиатексты, экспериментировать с различными способами технического использования медиа, создавать медиапродукты/тексты – 50,00 %;
- давать знания по теории и истории медиа и медиакультуры [включая такие ключевые понятия, как «агентство медиа» (agency), «категория медиа» (category), «язык медиа» (language), «технология медиа» (technology), «репрезентация медиа» (representation), «аудитория медиа» (audience) и т.д.] – 47,90 % [Fedorov, 2003].

Анализ данных показывает, что в той, или иной степени эксперты считают важными все вышеуказанные задачи 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.

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.

Следующий вопрос, на который было предложено ответить экспертам, касался наиболее важных для них теорий медиаобразования / медиаграмотности. Подавляющее большинство экспертов (84,61 %) выделили в качестве ведущей теорию развития критического мышления/критической автономии

(что полностью соответствует лидерству аналогичной задачи медиаобразования в ответах на предшествующий вопрос). Далее с примерно равными предпочтениями (от 69 % до 57 %) следовали культурологическая, социкультурная и семиотическая теории медиаобразования. Как и следовало ожидать, наименьшую популярность у экспертов (15,38 %) имела защитная (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 [Fedorov, 2003].

Эстетическая ориентация российской медиапедагогики имеет давние традиции, поэтому результаты нашего опроса подтвердили это факт. Вполне объяснима, на наш взгляд, и малая популярность у российских экспертов идеологической теории медиаобразования: находившаяся в течение многих десятилетий XX в. под жестким идеологическим прессом, российская 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. В целом созданные при социокультурных условиях, отличных от российских, зарубежные концепции медиаобразования, касающиеся развития аналитического мышления на материале анализа медиатекстов, не могут быть механически перенесены в российские условия, хотя, конечно, зарубежный опыт нами тщательно анализируется.

Вот почему мы считаем важным обоснование и разработку и практическую апробацию (в результате формирующего эксперимента) теоретической модели, синтезирующей задачи медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов, что, по нашему мнению, будет способствовать эффективному развитию медиакомпетентности и аналитического мышления будущих учителей, их целенаправленной подготовке к медиаобразованию школьников.

Обоснование теоретической модели, синтезирующей задачи медиаобразования и медиакритики для эффективного развития медиакомпетентности и аналитического мышления будущих педагогов, их целенаправленной подготовки к медиаобразованию школьников

Определения основных понятий

Медиаобразование (media education literacy) – «процесс развития личности с помощью и на материале средств *массовой коммуникации* (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, полноценного восприятия,

интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники, обретения медиаграмотности. ... Позитивным результатом медиаобразования следует считать медиакомпетентность личности (*media competence of personality*) – совокупность её мотивов, знаний, умений, способностей [показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный (оценочный), практико-операционный (деятельностный), креативный], способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме» [Федоров, 2012, с.480].

Медиакритика (media criticism) – область журналистики, творческо-познавательная деятельность, в ходе которой осуществляется критическое познание и оценка социально значимых, актуальных творческих, профессионально-этических аспектов информационного производства в средствах массовой информации с акцентом на творческую сторону медийного содержания; это общение с аудиторией, в процессе которого на основе анализа, интерпретации и оценки медиатекстов, жанрово-стилевых форм их воплощения оказывается влияние на восприятие медийного содержания, на представления о материальном и духовном мире, формирующиеся в сознании аудитории [Короченский, 2003].

Аналитическое мышление по отношению к системе медиа и медиатекстам – сложный рефлексивный процесс мышления человека, включающий ассоциативное восприятие, анализ и оценку механизмов функционирования медиа в социуме и медиатекстов (информации/сообщений), в сочетании с аудиовизуальным воображением, виртуальным экспериментированием, логическим и интуитивным прогнозированием в медийной сфере.

Медиакомпетентность личности – совокупность умений (мотивационных, контактных, информационных, перцептивных, интерпретационных/оценочных, практико-операционных/деятельностных, креативных) выбирать, использовать, анализировать, оценивать, передавать и создавать медиатексты в различных видах, формах и жанрах, анализировать сложные процессы функционирования медиа в социуме.

Цели теоретической модели, синтезирующей задачи медиаобразования и медиакритики для эффективного развития медиакомпетентности и аналитического мышления будущих педагогов, их целенаправленной подготовки к медиаобразованию школьников: развитие медиакомпетентности личности, культуры ее общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, аналитического мышления, умений интерпретации, анализа и оценки взаимоотношений социума, медиа, медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники, подготовка

будущих педагогов к медиаобразованию учащихся в учреждениях различных типов.

Задачи теоретической модели, синтезирующей задачи медиаобразования и медиакритики для эффективного развития медиакомпетентности и аналитического мышления будущих педагогов, их целенаправленной подготовки к медиаобразованию школьников: развитие у аудитории следующих умений:

- аналитических (анализ взаимоотношений социума, медиа, медиатекстов различных видов и жанров, основанный на развитом медиавосприятии);
- историко-теоретических (самостоятельное использование полученных знаний по теории и истории медиа/медиакультуры, по медиакритике);
- практико-креативных (самовыражение с помощью медиа, т.е. создание и распространение медиатекстов различных видов и жанров);
- методических/технологических (владение методами и формами медиаобразования, в том числе с привлечением медиакритики).

Методы практической реализации теоретической модели, синтезирующей задачи медиаобразования и медиакритики для эффективного развития медиакомпетентности и аналитического мышления будущих педагогов, их целенаправленной подготовки к медиаобразованию школьников:

1) по источникам полученных знаний – *словесные* (лекции, беседы, дискуссии, включающие создание проблемных ситуаций); *наглядные* (демонстрация медиатекстов, иллюстрации); *практические* (выполнение различного рода творческих заданий практического характера на материале медиа);

2) по уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа и медиаобразовании, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций в сфере медиа и/или медиатекстов с целью развития аналитического мышления); *исследовательские* (организация исследовательской деятельности студентов, связанной с медиа и медиаобразованием).

При этом на занятиях преобладает опора на аналитические, практические, игровые, творческие задания, ролевые игры.

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы практической реализации теоретической модели, синтезирующей задачи медиаобразования и медиакритики для эффективного развития медиакомпетентности и аналитического мышления будущих педагогов, их целенаправленной подготовки к медиаобразованию школьников (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования, как «медиаобразование», «медиакомпетентность», «медиакритика», «медиаграмотность»,

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

- место и роль медиа и медиаобразования в современном мире, виды и жанры, язык медиа;

- место и роль медиакритики в современном мире, ее виды и жанры;

- основные термины, теории, ключевые концепции, направления, модели медиаобразования и медиакритики;

- основные исторические этапы развития медиаобразования и медиакритики;

- проблемы медиакомпетентности, анализа функционирования медиа в социуме и медиатекстов разных видов и жанров (контент-анализ, структурный анализ, сюжетный/повествовательный анализ, анализ стереотипов, анализ культурной мифологии, анализ персонажей, автобиографический (личностный) анализ, иконографический анализ, семиотический анализ, идентификационный анализ, идеологический и философский анализ, этический анализ, эстетический анализ, культивационный анализ, герменевтический анализ культурного контекста);

- технологии медиаобразовательных занятий с учащимися (с опорой на творческие задания следующих типов: литературно-имитационные, театрализованно-игровые, изобразительно-имитационные, литературно-аналитические и пр.).

Области практического внедрения (в зависимости от степени адаптации к возрастным особенностям аудитории) теоретической модели, синтезирующей задачи медиаобразования и медиакритики для эффективного развития медиакомпетентности и аналитического мышления будущих педагогов, их целенаправленной подготовки к медиаобразованию школьников: вузы, колледжи, школы, учреждения дополнительного образования и др.

В итоге мы пришли к выводу, что в теоретической модели, синтезирующей задачи медиаобразования и медиакритики для эффективного развития медиакомпетентности и аналитического мышления будущих педагогов, их целенаправленной подготовки к медиаобразованию школьников, должны быть представлены следующие компоненты:

1) *начальный констатирующий компонент:* констатация и анализ уровня медиакомпетентности (включая развитие аналитического мышления) по отношению к медиа и медиатекстам в данной аудитории на начальном этапе обучения;

2) *формирующий компонент:* теоретическая составляющая (блоки теоретической подготовки аудитории в области медиаобразования и медиакритики), т.е. изучение аудиторией методов и форм медиаобразования; и практическая составляющая (блок аналитической и креативной деятельности ауди-

тории по отношению к медиа; блок технологии подготовки аудитории к медиаобразованию школьников);

3) *итоговый конституирующий компонент* (блок проведения тестирования аудитории с целью выявления итоговых уровней медиакомпетентности (включая развитие аналитического мышления) аудитории; блок анализа результатов тестирования аудитории с целью выявления итоговых уровней медиакомпетентности (включая развитие аналитического мышления) аудитории);

4) *результативный компонент*: повышение уровней медиакомпетентности аудитории, в том числе – на материале анализа взаимоотношений медиа и социума и анализа медиатекстов разных видов и жанров.

Необходимость констатирующих компонентов нашей теоретической модели обоснована тем, что как в начале, так и в конце реализации главных структурных блоков преподавателю важно иметь четкое представление об уровнях развития медиакомпетентности данной аудитории. Сначала – для определения объема знаний для достижения медиаобразовательных задач. В итоге – для определения эффективности медиаобразовательного курса.

Овладение аудиторией аналитическими и креативными умениями на материале медиа, прежде всего, связано с новыми творческими возможностями, которые открылись к началу XXI в. в связи с массовым распространением аудиовизуальной, компьютерной техники. Разумеется, данный этап предусматривает и традиционные для медиаобразования творческие задания (к примеру, написание статей для прессы, минисценариев, «экранизации» отрывков литературных произведений и т.д.). Однако главное, что видеочасть, видеоматрица, компьютер и монитор позволяют без каких-либо технических трудностей в игровой форме «идентифицировать» себя с авторами произведений медиакультуры (журналистами, медиакритиками, продюсерами, сценаристами, режиссерами, актерами, дизайнерами, аниматорами и пр.), что помогает развитию способностей к аналитическому мышлению, творческих способностей, воображения.

В целом блок аналитической и креативной деятельности аудитории по отношению к медиа предусматривает: рассмотрение внутреннего содержания ключевых эпизодов, наиболее ярко выявляющих закономерности построения медиатекста в целом; попытку разобраться в логике авторского мышления (целостное воссоздание развития основных конфликтов, характеров, идей и т.д. медиатекста); выявление концепции создателя/создателей медиатекста; оценку аудиторией этой системы авторских взглядов, выражение ею своего личного отношения к данной концепции [Усов, 1989, с.253].

Блоки историко-теоретической подготовки аудитории в области медиаобразования и медиакритики, по нашему мнению, вовсе не обязательны для школьной аудитории (особенно – младшего возраста), но для будущих педагогов весьма полезны. Хотя при этом знакомиться с теорией и историей

медиакультуры, медиаобразования, медиакритики лучше тогда, когда у аудитории уже в достаточной мере развиты восприятие, умение анализа медиа и медиатекстов, креативные подходы. Тогда целостность процесса развития медиакомпетентности аудитории не нарушается, а раздел историко-теоретического блока будет базироваться на подготовленной почве, не превратиться в набор фактов и фамилий.

Мы полагаем, что для педагогов (будущих и настоящих) блок историко-теоретической подготовки в области медиаобразования и медиакритики, бесспорно, необходим, так как без знакомства с теорией и историей медиакультуры, особенностями современной медиаситуации, медиаобразования, медиакритики преподаватель, на наш взгляд, фактически будет близок к уровню медийных знаний своих учеников. Такой педагог не сможет ответить на многие вопросы школьников, не сумеет квалифицированно составить медиаобразовательную программу и т.д. При этом совсем не обязательно, чтобы педагог включал все полученные историко-теоретические медийные знания в программу, к примеру, школьного медиафакультатива. Однако такой информационный запас, несомненно, положительно повлияет на его общий культурный уровень.

При проведении занятий со студентами в рамках практического внедрения теоретической модели, синтезирующей задачи медиаобразования и медиакритики для эффективного развития медиакомпетентности и аналитического мышления будущих педагогов, их целенаправленной подготовки к медиаобразованию школьников, можно воспользоваться циклом следующих вопросов/заданий [Баканов, 2008, с.25-27]:

- В чем вы видите новизну данного медиатекста?
- В чем заключается главная цель и проблема, которую анализирует автор, каковы его побудительные, субъективные мотивы?
- Какое место занимает данная проблема в иных медийных текстах в конкретный период времени?
- Какой характер имеет данная проблема: локальный, всероссийский или международный?
- Отражает ли, на ваш взгляд, название смысл всего медиатекста?
- Кому может быть выгодно / невыгодно широкое распространение данного медиатекста?
- Для какой целевой аудитории предназначен данный медиатекст?
- Какую, на ваш взгляд, реакцию может вызвать данный медиатекст у аудитории?
- Убеждает ли вас аргументация, приводимая автором медиатекста? Почему? Приведите конкретные примеры. В чем вы согласны / не согласны с автором медиатекста?
- Есть ли в данном медиатексте средства художественной выразительности?

– Присутствует ли в данном медиатексте ссылка на экспертов? Кто эти люди? Насколько их мнение убедительно?

– Если это печатный медиатекст, то можно ли в данном СМИ найти другие точки зрения на обсуждаемую проблему?

– Кто (что) является учредителем данного печатного издания? Какова его тематическая направленность? Какое место на информационном рынке оно занимает? Кто является прямым и косвенным конкурентом в борьбе за читателя?

– Каково общее соотношение информационных, аналитических и художественно-публицистических жанров в данном СМИ? Каким образом в данном СМИ освещаются социальные проблемы общества? О чем издание сообщает наиболее часто / редко / не информирует вовсе? Присутствуют ли авторские рубрики? Дайте творческую характеристику каждой из них.

– Есть ли у данного СМИ интерактивная связь с аудиторией?

– Каков круг постоянных авторов данного печатного или сетевого СМИ?

Что же касается творческих, игровых подходов при проведении занятий, готовящих учителей и будущих педагогов к медиаобразованию учащихся, то их необходимость, на наш взгляд, тоже не подлежит сомнению, так как в игре происходит дальнейшее развитие личности (развитие психики, интеллекта, аналитического мышления, деловитости, коммуникативности и т.д.), активизация и мобилизация дополнительных резервов человеческих возможностей. Это относится и к дидактическим, ролевым и специальным педагогическим играм, связанным с выработкой конкретных умений, необходимых для преподавательской профессии.

Таким образом, в плане подготовки педагогов к медиаобразованию учащихся нужны специфические направления, предусматривающие изучение методов и форм медиаобразования аудитории и использование полученных знаний и умений в области медиаобразования в процессе педагогической практики. Для полноценной реализации данной модели, конечно, необходимы *показатели развития медиакомпетентности аудитории будущих и/или действующих педагогов, показатели развития профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности* [Федоров, 2007]:

1) *мотивационный* (мотивы контакта с медийной сферой, медиатекстами: жанровые, тематические, эмоциональные, гносеологические, гедонистические, психологические, моральные, интеллектуальные, эстетические, терапевтические и др.; мотивы медиаобразовательной деятельности: эмоциональные, гносеологические, гедонистические, нравственные, эстетические и др.; стремление к совершенствованию своих знаний и умений в области медиаобразования);

2) *контактный* (частота общения/контакта с медийной сферой и медиатекстами);

3) **информационный** (знания терминологии, теории и истории медиакультуры (включая медиакритику), процесса массовой коммуникации, медиаобразования);

4) **оценочный** (умения интерпретировать, анализировать взаимоотношения социума и медиа, медиатексты на основе определенного уровня медиавосприятости);

5) **практико-операционный, деятельностный** (умения создавать и распространять собственные медиатексты; качество медиаобразовательной деятельности в процессе учебных занятий разных типов);

6) **креативный** (наличие творческого начала в различных аспектах деятельности – аналитической, игровой, художественной, исследовательской и др., связанной с медиа; уровень творческого начала в медиаобразовательной деятельности);

7) **методический/технологический** (методические/технологические умения в области медиаобразования). В целом модель, синтезирующая задачи медиаобразования и медиакритики для эффективного развития медиакомпетентности и аналитического мышления будущих педагогов, их целенаправленной подготовки к медиаобразованию школьников, графически представлена нами на рис. 1.

Итак, в теоретической модели, синтезирующей задачи медиаобразования и медиакритики для эффективного развития медиакомпетентности и аналитического мышления будущих педагогов, их целенаправленной подготовки к медиаобразованию школьников, нами представлены следующие компоненты: 1) *начальный конституирующий компонент*: констатация и анализ уровней медиакомпетентности (включая развитие аналитического мышления) по отношению к медиа и медиатекстам в данной аудитории на начальном этапе обучения; 2) *формирующий компонент*: теоретическая составляющая (блоки теоретической подготовки аудитории в области медиаобразования и медиакритики), т.е. изучение аудиторией методов и форм медиаобразования; и практическая составляющая (блок аналитической и креативной деятельности аудитории по отношению к медиа; блок технологии подготовки аудитории к медиаобразованию школьников); 3) *итоговый конституирующий компонент* (блок проведения тестирования аудитории с целью выявления итоговых уровней медиакомпетентности (включая развитие аналитического мышления) аудитории; блок анализа результатов тестирования аудитории с целью выявления итоговых уровней медиакомпетентности (включая развитие аналитического мышления) аудитории); 4) *результативный компонент*: повышение уровней медиакомпетентности аудитории, в том числе - на материале анализа взаимоотношений медиа и социума и анализа медиатекстов разных видов и жанров.

Модель, синтезирующая задачи медиаобразования и медиакритики для эффективного развития медиакомпетентности и аналитического мышления будущих педагогов, их целенаправленной подготовки к медиаобразованию школьников

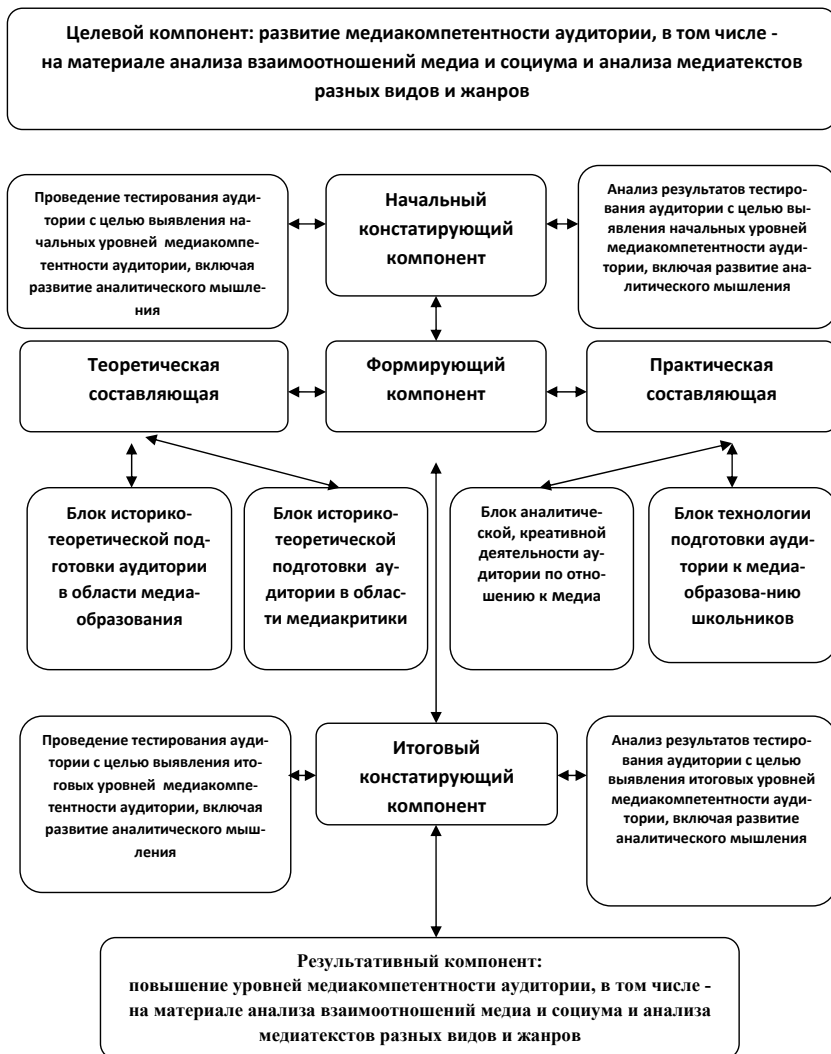


Рис. 1.

Разработанная нами педагогическая модель синтеза медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов (рис. 2) предназначена для внедрения в учебный процесс вуза (в рамках предметов по выбору) для будущих учителей любых профилей, специальностей, однако, в большей степени соотносится с профилями гуманитарной, социальной направленности. В нашей экспериментальной работе данная модель внедряется на факультете социальной психологии и педагогики для студентов – будущих социальных педагогов и психологов (Таганрогский институт им. А.П. Чехова).

Педагогическая модель синтеза медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов

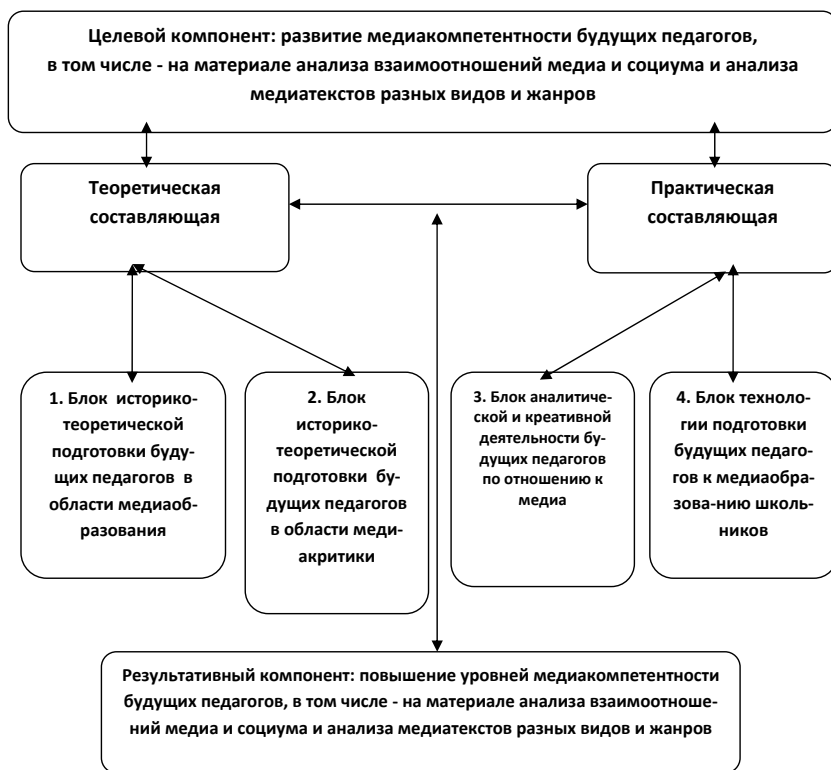


Рис.2

Содержание блоков

1. Блок историко-теоретической подготовки будущих педагогов в области медиаобразования:

- *ключевые понятия медиаобразования* (медийное агентство, категория медиа, аудитория медиа, медийная репрезентация, язык медиа, медийные технологии и др.)

- *основные этапы развития истории и теории медиаобразования* (медиаобразование на материале прессы, фотографии, радио и кино в 1920-х – 1940-х гг., доминанта практической концепции медиаобразования. Медиаобразование в эпоху развития массового телевидения: 1950-е – 1960-е гг., доминанты эстетической концепции медиаобразования. Развитие новых медиаобразовательных теорий («критического мышления», семиотической, культурологической, социокультурной) в 1980-х – 1990-х гг. Современные тенденции медиаобразования: синтез информационной и медиаграмотности, попытка синтезировать медиаобразованию и медиакритику).

2. Блок историко-теоретической подготовки будущих педагогов в области медиакритики:

- *основные этапы развития медиакритики* (литературная, театральная, музыкальная критика, фотокритика, арт-критика (художественная критика), кинокритика (с начала XX в.), телевизионная критика (с 1940-х – 1950-х гг.) – как базис современной медиакритики. Идеологические, политические и тематические отличия (медиа)критики на Западе и в СССР в XX веке. Возникновение термина «медиакритика» как реакция на интенсивное развитие масс-медиа в XX в. Наиболее влиятельные в плане медиакритики российские и зарубежные газеты и журналы XX в.;

- *медиакритика в контексте современной социокультурной ситуации: задачи, особенности* (современная социокультурная ситуация и ее влияние на медиа и медиакритику. Особенности развития медиакритики в России и за рубежом в XXI в. Типология медийных источников, содержащих тексты медиакритики (наиболее известные газеты, журналы, теле/радиопередачи, интернет-порталы, блоги и др.). Наиболее влиятельные в плане медиакритики современные российские и зарубежные газеты и журналы XXI в. Основные задачи современной медиакритики: познание информационного производства; изучение и изменение общественного восприятия медийного содержания и представлений о внешнем мире, складывающихся в сознании аудитории СМИ; оказание влияния на отношение публики к медиа, формирование определенной общественной культуры изучения и оценки деятельности масс-медиа, развитие духовного мира аудитории; содействие развитию и совершенствованию творческо-профессиональной культуры создателей медиатекстов; социальной среды функционирования средств

массовой информации и т.д. [Короченский, 2003, с.32]. Направленность современной медиакритики на научное сообщество исследователей медиакультуры, медийные агентства и массовую медийную аудиторию. Профессиональная и любительская (блоговая) медиакритика. Медиакритика и гражданское общество. Медиакритика и медиаобразование;

- **основные виды медиакритики** (*академическая*, направленная на аудиторию ученых, исследователей медиакультуры, преподавателей медийных курсов; *корпоративная*, направленная на аудиторию руководителей и сотрудников медийных агентств, медийной индустрии; *массовая*, направленная на массовую аудиторию);

- **основные жанры медиакритики** (аналитическая статья о процессах, событиях (прошлого и настоящего) в медийной сфере; заметка, комментарий на медийную тему; интервью, беседа, дискуссия с персонами медийной сферы; кино/теле/радиообозрение; мемуары на медийную тему; открытое письмо на медийную тему; очерк о медийном событии; пародия на медийную тему; репортаж о медийном событии; рецензия на медиатекст; творческий портрет представителя медийной сферы; фельетон, памфлет, связанные с темой медиа; эссе на медийную тему и др.) медиакритики;

- **основные функции медиакритики** (информационно-коммуникативная, аналитическая, идеологическая, политическая, просветительская, образовательная, развлекательная, рекреативная, регулятивно-корпоративная, рекламно-коммерческая, эстетическая, этическая, коррекционная, социально-организаторская и др.).

3. Блок аналитической и креативной деятельности будущих педагогов по отношению к медиа:

- **аналитическая деятельность студентов по отношению к медиа (медиакритическая составляющая):**

1) *deskриптивный/нарративный анализ медиатекста (Narrative Analysis of media text)*: пересказ медиатекста, перечисление действующих лиц и событий;

2) *структурный анализ медиа и/или медиатекста (Structural Analysis of media & media text)*: выявление и анализ структуры медийного агентства и/или медиатекста;

3) *контент-анализ медиатекста (Content Analysis of media text)*: качественно-количественный анализ содержания медиатекста с целью выявления или измерения в нем различных фактов и тенденций;

4) *историко-классификационный анализ медиатекста (Historical & Classification Analysis of media text)*: определение места медиатекста в историческом контексте;

5) *культивационный анализ медиа и/или медиатекста (Cultivation Analysis of media & media text)*: анализ содержания медиасферы и медиатек-

стов с опорой на исследование социокультурного контекста и исследования масс-медиа (G. Gerbner). Согласно культивационной теории медиа, аудитория выбирает медиатексты с точки зрения своих взглядов, предпочтений. Отсюда культивационный анализ можно представить как технологию приемов создания условий для того, чтобы аудитории было легче обозначить (сознательно или бессознательно) свои мнения, ожидания и ценности; исследование «глубоких интервью» о демографических и психологических мотивах выбора конкретного респондента; исследование периодических опросов медийной аудитории;

6) *анализ персонажей медиатекста (Character Analysis of media text)*: разносторонний (включая компаративный) анализ характеров главных и второстепенных персонажей медиатекста;

7) *анализ стереотипов медиатекста (Stereotypes Analysis of media text)*: выявление и анализ стереотипного изображения людей, идей, событий, сюжетов, тем и т.д. в медиатекстах;

8) *анализ культурной мифологии медиатекста (Cultural Mythology Analysis of media text)*: выявление и анализ мифологизации (в том числе в рамках так называемых фольклорных источников – сказок, «городских легенд» и т.д.) стереотипов фабул, тем, персонажей и т.д. в медиатекстах;

9) *автобиографический (личностный) анализ медиатекста (Autobiographical Analysis of media text)*: анализ отношений, эмоций, воспоминаний, которые вызывает медиатекст у конкретного индивидуума;

10) *иконографический анализ медиатекста (Iconographic Analysis of media text)*: анализ визуального ряда, языка медиатекста;

11) *семиотический анализ медиатекста (Semiological Analysis of media text)*: анализ языка знаков и символов в медиатекстах; данный анализ тесно связан с иконографическим анализом;

12) *идеологический и философский анализ медиа и/или медиатекста (Ideological and Philosophical Analysis of media text)*: анализ философии, идеологии медийного агентства и/или медиатекста;

13) *идентификационный анализ медиатекста (Identification Analysis of media text)*: распознавание/идентификация скрытых сообщений в медиатекстах, так как медийные агентства часто предлагают ложные и/или упрощенные решения тех или иных политических, социальных и иных проблем;

14) *этический анализ медиатекста (Ethical Analysis of media text)*: анализ медиатекста с точки зрения моральной позиции его автора(ов) и персонажей;

15) *эстетический анализ медиатекста (Aesthetical Analysis of media text)*: анализ художественной концепции произведений медиакультуры разных видов и жанров, тесно связан с эстетической (художественной) теорией медиаобразования (aesthetical approach, media as popular arts approach, discriminatory approach), теоретическая база которой во многом совпадает с

культурологической теорией медиаобразования. *Эстетический анализ* медиатекстов помогает аудитории развить эстетическое/художественное восприятие и вкус, понять основные законы и язык той части медиатекстов, которая имеет отношение к искусству;

16) *оценочный анализ медиатекста (Assessment Analysis of media text)*: заключение о достоинствах явления медиакультуры и/или медиатекста (в целом или его части) на основе личностных, нравственных или формальных критериев;

17) *герменевтический анализ медиа и/или медиатекста в социокультурном контексте (Hermeneutic Analysis of media & media text in the Social & Cultural Context)*: комплексное исследование процесса интерпретации явлений медиасферы и/или медиатекстов, социокультурных, исторических, политических и иных факторов, влияющих на точку зрения агентства/автора медиатекста и на точку зрения аудитории. *Герменевтический анализ* предполагает постижение явлений медиасферы и/или медиатекста через сопоставление с социокультурной традицией и действительностью; проникновение в логику явлений медиакультуры и/или медиатекста. Предмет анализа *герменевтического анализа* – система медиа и ее функционирование в обществе, взаимодействие с человеком, язык медиа и его использование. Комплексность, междисциплинарность, интегрированность использования данного метода.

- **креативная деятельность студентов по отношению к медиа: творческая** (творческие задания на медийном материале: литературно-имитационные, театрализованно-ролевые, изобразительно-имитационные), связанные с проникновением внутрь лаборатории создателей произведений медиакультуры / медиатекстов, медиакритических текстов, системы функционирования медиа в социуме в целом; проекты, рассчитанные на самостоятельную исследовательскую и практическую деятельность студентов на медийном материале; практические упражнения, связанные с медийной активностью и медиакритикой – реальным созданием медиатекстов на материале прессы, кино, видео, интернета).

4. Блок технологии подготовки будущих педагогов к медиаобразованию школьников:

- **использование полученных знаний и умений в области медиаобразования и медиакритики в процессе студенческой педагогической практики:** в школах, гимназиях, лицеях, учреждениях дополнительного образования (центрах эстетического воспитания, клубах по месту жительства), интернатах, детских домах, летних оздоровительных центрах: основные технологии данной работы. Практическое применение полученных знаний по медиаобразованию и медиакритики во время проведения текущих и зачет-

ных занятий со школьниками (факультативы, кружки, тематические утренники и вечера, викторины, игры и т.д.), для развития их медиакомпетентности.

В итоге внедрения данной модели студенты (будущие педагоги) могут, по нашему мнению, эффективно развивать медиакомпетентность [Корконосенко, 2004; Короченский, 2003; Почепцов, 2008; Potter, 2014; Worsnop, 2013] школьников, опираясь на полученные знания, синтезирующие основы медиаобразования и медиакритики.

Глава 3

Показатели и способы оценивания эффективности внедрения модели, синтезирующей задачи медиаобразования и медиакритики

А.А. Левицкая, А.В. Федоров

В процессе исследования нами была разработана теоретическая модель, синтезирующая задачи медиаобразования и медиакритики для эффективного развития медиакомпетентности и аналитического мышления будущих педагогов, их целенаправленной подготовки к медиаобразованию школьников (рис. 1, 2) и учитывающая современные тенденции в сфере информационной и медийной грамотности [Медийная и информационная грамотность, 2012; Московская декларация о медиа- и информационной грамотности, 2012].

Безусловно, для полноценной реализации данной модели необходимы *показатели развития медиакомпетентности аудитории будущих и/или действующих педагогов, показатели развития профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности:*

1) **контактный** (частота общения/контакта с медийной сферой и медиатекстами);

2) **мотивационный** (мотивы контакта с медийной сферой, медиатекстами: жанровые, тематические, эмоциональные, гносеологические, гедонистические, психологические, моральные, интеллектуальные, эстетические, терапевтические и др.; мотивы медиаобразовательной деятельности: эмоциональные, гносеологические, гедонистические, нравственные, эстетические и др.; стремление к совершенствованию своих знаний и умений в области медиаобразования);

3) **информационный** (знания терминологии, теории и истории медиакультуры (включая медиакритику), процесса массовой коммуникации, медиаобразования);

4) **оценочный** (умения интерпретировать, анализировать взаимоотношения социума и медиа, медиатексты на основе определенного уровня медиавосприятости);

5) **практико-операционный, деятельностьный** (умения создавать и распространять собственные медиатексты; качество медиаобразовательной деятельности в процессе учебных занятий разных типов);

б) *творческий/креативный* (наличие творческого начала в различных аспектах деятельности – аналитической, игровой, художественной, исследовательской и др., связанной с медиа; уровень творческого начала в медиаобразовательной деятельности);

7) *методический/технологический* (методические/технологические умения в области медиаобразования).

Чтобы выявить уровни развития (высокий, средний и низкий) аудитории по каждому из этих показателей, нами была разработана специальная батарея тестов.

Обоснование логики вопросов тестирования

При составлении блоков вопросов и заданий была намеренно избрана закрытая форма анкетирования/тестирования (где после конкретного вопроса следовали несколько вариантов ответов, из которых нужно было выбрать один или несколько). Это было связано с тем, что большинство студентов, как правило, затрудняется компактно и быстро изложить свою точку зрения относительно своих медийных предпочтений, следовательно, для четкой формулировки ответов нужно дать группу наиболее вероятных вариантов. Кроме того, в силу своей структурированности анкеты закрытого типа требуют значительно меньшего времени на заполнение, чем аналоги открытого типа, и легче поддаются итоговой обработке.

Констатация уровней медиакомпетентности аудитории основывается на разработанной нами классификации показателей медиакомпетентности (развития аудитории в области медиакультуры). В соответствии с ней аудитории предлагается 7 основных блоков вопросов и заданий:

1) блок вопросов (закрытого типа) для выявления уровня контактного показателя медиакомпетентности аудитории (частоты контактов с медийной сферой в целом и произведениями медиапедагогов и медиакритиков, в частности);

2) блок вопросов (закрытого типа) для выявления уровней мотивационного показателя медиакомпетентности аудитории (мотивы контакта с медийной сферой, медиатекстами: жанровые, тематические, эмоциональные, гносеологические, гедонистические, психологические, моральные, интеллектуальные, эстетические, терапевтические и др.; мотивы медиаобразовательной деятельности: эмоциональные, гносеологические, гедонистические, нравственные, эстетические и др.; стремление к совершенствованию своих знаний и умений в области медиаобразования);

3) блок вопросов (закрытого типа) для выявления уровня информационного показателя медиакомпетентности аудитории (знания терминологии, теории и истории медиакультуры (включая медиаобразование, медиакритику), процесса массовой коммуникации, медиаобразования);

4) блок аналитических заданий для выявления уровня оценочного показателя медиакомпетентности аудитории (умения интерпретировать, анали-

зировать взаимоотношения социума и медиа, медиатексты, в том числе тексты медиакритиков, медиапедагогов на основе определенного уровня медиавосприимчивости);

5) блок заданий для выявления уровня практико-операционного, деятельностного показателя медиакомпетентности аудитории (умения создавать и распространять собственные медиатексты; качество медиаобразовательной деятельности в процессе учебных занятий разных типов);

6) блок творческих заданий для выявления уровня творческого/креативного показателя медиакомпетентности аудитории (наличие творческого начала в различных аспектах деятельности – аналитической, игровой, художественной, исследовательской и др., связанной с медиа; уровень творческого начала в медиаобразовательной деятельности);

7) блок творческих заданий для выявления уровня методического/технологического показателя медиакомпетентности аудитории (методические/технологические умения в области медиаобразования).

Структура блоков вопросов и заданий была выбрана, исходя из следующего:

Блок № 1. Выявление уровня контактного показателя медиакомпетентности аудитории (частоты контактов с медийной сферой в целом и произведениями медиакритиков, в частности).

Цель констатирующего эксперимента по блоку № 1: выявить частоту контактов аудитории с произведениями медиасферы (и в частности, с произведениями медиапедагогов и медиакритиков); полученные результаты во многом показывают степень приобщенности респондентов к медиатекстам разных видов и жанров и произведениям медиакритики.

Практическая реализация. Каждому респонденту предлагается выбрать характерный для него вариант частоты контактов с медиа и медиатекстами из нескольких вариантов. Понятно, что на содержание такого рода контактов будут оказывать влияние уровни мотивационного показателя медиакомпетентности. Однако, согласно нашей гипотезе, это влияние не является прямым: т.е. наличие широкого спектра мотивов для контакта с медиатекстами вовсе не означает, что эти контакты будут слишком частыми и наоборот.

Блок № 2. Выявление уровней мотивационного показателя медиакомпетентности аудитории (мотивы контакта с медийной сферой, медиатекстами: жанровые, тематические, эмоциональные, гносеологические, гедонистические, психологические, моральные, интеллектуальные, эстетические, терапевтические и др.; мотивы медиаобразовательной деятельности: эмоциональные, гносеологические, гедонистические, нравственные, эстетические и др.; стремление к совершенствованию своих знаний и умений в области медиаобразования).

Цель констатирующего эксперимента по блоку № 2: выявить наиболее популярные у аудитории мотивы (жанровые, психологические, терапевтические, эмоциональные, гносеологические, моральные, интеллектуальные, творческие, эстетические и др.) контактов с произведениями медиасферы и текстами медиапедагогов и медиакритиков, совершенствования своих знаний в области медиаобразования; полученные данные помогают учесть реальные предпочтения аудитории, обратить внимание на конкретные жанры, мотивы, которые пользуются успехом у данной аудитории, а, следовательно, оказывают максимальное воздействие (нравственное, психологическое и т.д.). Полученные результаты нужны для сопоставления их с материалами письменных, творческих работ, устных бесед в фокус-группе, чтобы точнее констатировать самооценку аудиторий причин своих предпочтений и их подлинную мотивацию, выявленную в результате всего исследования.

Практическая реализация. Аудитории предлагается список жанров, функций медиатекстов, включая произведений медиакритиков, медиапедагогов (в прессе, интернете, на радио, телевидении), из которых нужно выбрать предпочитаемое. Респондентам дается также список психологических, терапевтических, эмоциональных, гносеологических, моральных, интеллектуальных, творческих и эстетических мотивов контактов с медиатекстами. Из данного списка нужно также выбрать предпочитаемые конкретным респондентом мотивы.

Зная медийную жанровую и функциональную направленность, выбранную респондентом, с большой долей вероятности можно предположить тип наиболее важных для него иных мотивов контактов с медиасферой и произведениями медиакритиков, медиапедагогов. К примеру, если человек предпочитает развлекательные функции медиа, то, скорее всего, в качестве основных мотивов его контакта с медиатекстами будут названы стремление к рекреации и т.п.

Блок № 3. Выявление уровня информационного показателя медиакомпетентности аудитории (знания терминологии, теории и истории медиакультуры (включая медиакритику, медиапедагогику), процесса массовой коммуникации, медиаобразования).

Цель констатирующего эксперимента по блоку № 3: выявить знания аудиторией терминологии, истории и теории медиакультуры, медиаобразования и медиакритики. Результаты данного блока, с одной стороны, будут свидетельствовать о существенных пробелах в области терминологии, теории и истории медиакультуры, медиаобразования и медиакритики у многих респондентов в контрольной группе опрошенных, а с другой стороны – об эффективности проведенных занятий медиаобразовательного цикла в экспериментальной группе.

Практическая реализация. Особенность этой части тестирования в том, что респонденту предлагается ответить на вопросы трех разделов бло-

ка, которые рассчитаны на выявление знаний терминологии, истории и теории медиакультуры, медиаобразования и медиакритики.

За правильный ответ на каждый из вопросов респондент получает 1 балл. При этом мы условились считать, что высоким уровнем информационного показателя медиакомпетентности обладают респонденты, правильно ответившие на 75 % –100 % вопросов. В таком случае, респондентов, верно ответивших на 50 % –74 % вопросов, можно квалифицировать как обладающих средним уровнем информационного показателя медиакомпетентности. А на получивших менее 50 % верных ответов – низким.

Конечно, между уровнями контактного, мотивационного и информационного показателей медиакомпетентности существует определенная связь. Человек, не имея медийных контактов и мотивов, не может обладать информацией о медиакультуре, медиаобразовании и медиакритике. Однако, согласно нашей гипотезе, высокий уровень контактного и мотивационного показателей медиакомпетентности вполне может совмещаться в человеке с низким/средним уровнем информационного показателя и наоборот.

Вполне понятно, что тестирование, основанное на выборе одного правильного варианта из нескольких предложенных, всегда сопровождается элементом случайного/интуитивного правильного ответа, не основанного на подлинных знаниях. Кроме того, не исключена ситуация «помощи соседа по парте». Однако результаты такого рода тестирования можно всегда проверить/дополнить циклом индивидуальных аналитических, творческих заданий, собеседований в фокус-группе.

Блок № 4. Выявление уровня оценочного показателя медиакомпетентности аудитории (умения интерпретировать, анализировать взаимоотношения социума и медиа, медиатексты, в том числе тексты медиапедагогов и медиакритиков, на основе определенного уровня медиавосприятия).

Цель констатирующего эксперимента по блоку № 4: выявить уровни оценочного показателя медиакомпетентности аудитории по отношению к письменным и аудиовизуальным медиатекстам, включая произведения медиакритиков и медиапедагогов (*высокий уровень:* анализ медиатекста на основе способности к медиавосприятию, близкому к «комплексной идентификации» (отождествления с автором медиатекста), понимание, интерпретация (трактовка) и оценка авторской концепции в контексте структуры произведения, умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры и виды медиакультуры, связать медиатекст со своим опытом и опытом других людей и т.п.); *средний уровень:* умение дать характеристику поступкам и психологическим состояниям персонажей, фигурирующим в медиатексте, на основе фрагментарных знаний, умение рассказать об отдельных компонентах медиаобраза, отсутствие интерпретации авторской позиции (или примитивное ее толко-

вание); *низкий уровень* – «безграмотность», т.е. незнание языка медиа, неустойчивость, несвязность суждений, подверженность внешнему влиянию, отсутствие интерпретации позиции автора медиатекста).

Практическая реализация. Аудитории предлагается на выбор три темы письменных работ:

- а) медиатекст, который произвел на меня особенно сильное впечатление;
- б) медиатекст, который повлиял на мое отношение к себе и к окружающим;
- в) анализ одного эпизода/фрагмента из запомнившегося медиатекста.

Респондентам нужно выбрать только одну тему и написать письменную работу объемом 3–4 страницы.

Согласно мнению Ю.Н.Усова [Усов, 1989], уже сам выбор одной из указанных выше тем будет косвенно свидетельствовать об уровне интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности конкретного респондента: вариант «с», как правило, выбирают респонденты с более высоким уровнем оценочного показателя медиакомпетентности. Итоговая классификация респондентов по уровням данного показателя выстраивается согласно разработанной нами классификации. При этом логично будет предположить, что уровень мотивационного показателя медиакомпетентности в значительной степени связан с уровнем оценочного показателя медиакомпетентности. То есть чем разнообразнее мотивы контактов респондента с произведениями медиакультуры (включая интеллектуальную и эстетическую составляющие), тем выше будет его уровень интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности.

Блок № 5. Выявление уровня практико-операционного, деятельностного показателя медиакомпетентности аудитории (умения создавать и распространять собственные медиатексты; качество медиаобразовательной деятельности в процессе учебных занятий разных типов).

Цель констатирующего эксперимента: выявить уровни практико-операционного показателя медиакомпетентности аудитории (высокий уровень: практические умения самостоятельного создания медиатекстов, медиапедагогических и медиакритических текстов различных видов и жанров; средний уровень: практические умения создания медиатекстов, медиапедагогических и медиакритических текстов с помощью консультаций педагогов/специалистов; низкий уровень: отсутствие практических умений создания медиатекстов, медиапедагогических и медиакритических текстов, или нежелание их создания).

Практическая реализация. Аудитории предлагается выполнить ряд занятий практического характера, рассчитанных на создание письменных и/или аудиовизуальных медиатекстов, медиапедагогических и медиакритических текстов.

Эти задания рассчитаны на выявление уровней практико-операционного показателя (практического/технологического умения создавать медиатексты различных видов и жанров) медиакомпетентности аудитории, которые можно будет соотнести с уровнями других показателей, прежде всего – с уровнями креативного, оценочного показателя медиакомпетентности.

При этом мы предполагаем, что наличие высокого уровня практико-операционного показателя медиакомпетентности может сочетаться с низким/средним уровнем креативного, оценочного показателей и наоборот.

Блок № 6. Выявление уровня творческого/креативного показателя медиакомпетентности аудитории (наличие творческого начала в различных аспектах деятельности – аналитической, игровой, художественной, исследовательской и др., связанной с медиа; уровень творческого начала в медиаобразовательной деятельности).

Цель констатирующего эксперимента по блоку № 6: выявить уровни креативного показателя медиакомпетентности аудитории (высокий уровень – ярко выраженное творческое начало человека в различных видах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской, преподавательской и др.), связанной с медиакритикой, медиаобразованием и медиакультурой; средний уровень – творческие способности человека проявляются лишь в отдельных видах деятельности, связанной с медиаобразованием, медиакритикой и медиакультурой, при этом они не носят ярко выраженного характера; низкий уровень – творческие способности человека выражены слабо, фрагментарно, либо отсутствуют вообще).

Практическая реализация. Аудитории предлагается выполнить ряд творческих заданий на медийном материале, связанном с тематикой медиаобразования, медиакритики и медиакультуры. Эти задания рассчитаны на выявление уровней креативного показателя медиакомпетентности аудитории, которые можно будет соотнести с уровнями других показателей, прежде всего – с уровнями оценочного показателя медиакомпетентности.

При этом мы предполагаем, что наличие высокого уровня креативного показателя медиакомпетентности может сочетаться с низким/средним уровнем/оценочного показателя и наоборот.

Блок № 7. Выявление уровня методического/технологического показателя медиакомпетентности аудитории (методические/ технологические умения в области медиаобразования).

Цель констатирующего эксперимента по блоку № 7: выявить уровни методического/технологического показателя медиакомпетентности аудитории (высокий уровень – ярко выраженные технологические умения в области организации и проведения медиаобразовательных занятий с учащимися; средний уровень – технологические умения в области организации и проведения медиаобразовательных занятий с учащимися проявляются лишь в отдельных видах деятельности, связанной с медиакритикой и медиакульту-

рой, при этом они не носят ярко выраженного характера; низкий уровень – технологические умения в области организации и проведения медиаобразовательных занятий с учащимися выражены слабо, фрагментарно, либо отсутствуют вообще).

Практическая реализация. Аудитории предлагается выполнить ряд творческих заданий на медийном материале, связанном с организацией и проведением медиаобразовательных занятий с учащимися. Эти задания рассчитаны на выявление уровней методического/технологического показателя медиакомпетентности аудитории (методические / технологические умения в области медиаобразования).

**Блоки вопросов и заданий для студентов по теме
«Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения»**

Перед тем, как приступить к ответам на вопросы, отметьте, пожалуйста, Ваш пол: а) женский б) мужской

1. Блок вопросов для выявления уровня частоты контактов аудитории с медиа-сферой, медиатекстами и творчеством медиакритиков

1.1. Частота контактов с письменными и аудиовизуальными медиатекстами (в прессе, интернете, по радио и телевидению): Как часто вы контактируете с письменными и аудиовизуальными медиатекстами (в прессе, интернете, по радио и телевидению)? *(нужно выбрать один вариант ответа)*

- а) ежедневно;
- б) несколько раз в неделю;
- в) несколько раз в месяц;
- г) редко;
- д) никогда.

1.2. Частота контактов с письменными и аудиовизуальными текстами медиакритиков (в прессе, интернете, по радио и телевидению): Как часто вы контактируете с письменными и аудиовизуальными текстами медиакритиков (в прессе, интернете, по радио и телевидению)? *(нужно выбрать один вариант ответа)*

- а) ежедневно;
- б) несколько раз в неделю;
- в) несколько раз в месяц;
- г) редко;
- д) никогда.

1.3. Частота контактов с медиатекстами по тематике медиаобразования (в прессе, интернете, по радио и телевидению): Как часто вы контактируете с медиатекстами по тематике медиаобразования (в прессе, интернете, по радио и телевидению)? *(нужно выбрать один вариант ответа)*

- а) ежедневно;
- б) несколько раз в неделю;

- с) несколько раз в месяц;
- д) редко;
- е) никогда.

2. Блок вопросов для выявления уровня мотивационного показателя контактов аудитории с медиасферой и творчеством медиакритиков

2.1. Мотивы, по которым осуществляется Ваши контакты с письменными и аудиовизуальными медиатекстами и произведениями медиакритиков

2.1.1. Жанровые мотивы Ваших контактов: Какие жанры привлекают вас в письменных и аудиовизуальных медиатекстах (в интернете, по радио и телевидению, в кино, в литературе, драматургии, в компьютерных играх)?

Жанровые мотивы Ваших контактов с медиатекстами (фильмы, телепередачи, компьютерные игры, книги, журналы, газеты радиопередачи, интернет сайты и пр.)	Можно отметить несколько жанров
Вестерн	
Водевиль	
Детектив	
Драма	
Игра	
Информационно-аналитическая передача, статья	
Комедия	
Концерт, номер классической музыки	
Концерт, песня, клип джазовой музыки	
Концерт, песня, клип поп-музыки	
Концерт, песня, клип фольклорной музыки	
Конкурс	
Мелодрама	
Миф	
Мюзикл	
Новости	
Опера	
Оперетта	
Повесть	
Притча	
Развлекательные шоу, сочетающие в себе ряд жанров	
Рассказ/новелла	
Реалити-шоу	
Реклама	
Роман	
Сатира	
Синтез жанров	
Сказка	
Стихотворение	
Ток-шоу	
Трагедия	
Триллер	
Фантастика	
Медиатекст катастроф	
Медиатекст ужасов	
Никакие	
Затрудняюсь ответить	

2.1.2. Жанровые мотивы Ваших контактов: Какие жанры привлекают вас в письменных и аудиовизуальных текстах медиакритиков (в прессе, интернете, по радио и телевидению)?

Жанровые мотивы Ваших контактов с произведениями медиакритики	Можно отметить несколько жанров
Аналитическая книга, статья о процессах, событиях (прошлого и настоящего) в медийной сфере	
Заметка, комментарий на медийную тему	
Интервью, беседа, дискуссия с персонами медийной сферы	
Кино/теле/радиобозрение	
Мемуары на медийную тему	
Открытое письмо на медийную тему	
Очерк о медийном событии	
Пародия на медийную тему	
Репортаж о медийном событии	
Рецензия на медиатекст	
Творческий портрет представителя медийной сферы	
Фельетон, памфлет, связанные с темой медиа	
Эссе на медийную тему	
Другой жанр (какой именно?)	
Затрудняюсь ответить	

2.1.3. Жанровые мотивы Ваших контактов: Какие жанры привлекают вас в письменных и аудиовизуальных текстах по тематике медиаобразования (в прессе, интернете, по радио и телевидению)?

Жанровые мотивы Ваших контактов с произведениями по теме медиаобразования	Можно отметить несколько жанров
Аналитическая книга, учебное пособие, статья о процессах, событиях (прошлого и настоящего) в сфере медиаобразования	
Заметка, комментарий на медиаобразовательную тему	
Интервью, беседа, дискуссия с деятелями медиаобразования	
Обозрение медиаобразовательных событий	
Мемуары на медиаобразовательную тему	
Открытое письмо на медиаобразовательную тему	
Очерк о медиаобразовательном событии	
Пародия на медиаобразовательную тему	
Репортаж о медиаобразовательном событии	
Рецензия на книгу, учебное пособие по медиаобразованию	
Творческий портрет деятеля медиаобразования	
Фельетон, памфлет, связанные с темой медиаобразования	
Эссе на медиаобразовательную тему	
Другой жанр (какой именно?)	
Затрудняюсь ответить	

2.1.4. Функциональные мотивы Ваших контактов: Какие функции привлекают вас в письменных и аудиовизуальных медиатекстах, произведениях медиакритиков, в медиаобразовательной литературе (в прессе, интернете, по радио и телевидению)?

Привлекающие Вас функции медиакритики, медиаобразования	Можно отметить несколько функций
Аналитическая	
Идеологическая, политическая	
Информационно-коммуникативная	
Просветительская, (медиа)образовательная, воспитательная	
Развлекательная, рекреативная	
Регулятивно-корпоративная	
Рекламно-коммерческая	
Эстетическая, художественная	
Этическая	
Другая функция (какая именно?)	
Затрудняюсь ответить	

2.1.4. Психологические, терапевтические, эмоциональные, гносеологические, моральные, интеллектуальные, творческие и эстетические мотивы Ваших контактов с медиасферой, сферой медиаобразования и медиакритикой: Каковы основные психологические, терапевтические, эмоциональные, гносеологические, моральные, интеллектуальные, творческие и эстетические мотивы ваших контактов с письменными и аудиовизуальными медиатекстами, произведениями медиакритиков (в прессе, интернете, по радио и телевидению)? (нужно выбрать от одного до нескольких вариантов ответа)

Стремление к развлечению, рекреации	Стремление к совершенствованию своих умений в области медиаобразования
Стремление к идентификации (к сопереживанию, к отождествлению себя с персонажем или автором медиатекста)	Стремление научиться создавать медиатексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов
Стремление получить новую информацию	Стремление просто занять свободное время
Стремление к компенсации (к виртуальному получению чего-либо, недостающего в реальной жизни)	Поиск материалов для учебных, научных, исследовательских целей
Стремление к извлечению нравственных уроков из медиатекста	Стремление к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры
Стремление к эстетическим, художественным впечатлениям	Стремление прочесть/увидеть/услышать произведение любимого автора медиатекста
Стремление к психологическому «лечению» (к терапевтическому избавлению от психологического дискомфорта в процессе контакта с медиатекстом)	Стремление к философскому/интеллектуальному спору/диалогу с создателем(ми) медиатекста
Стремление к «разоблачению», критике содержания медиатекста, позиции его автора (ов)	Нет никаких мотивов для контактов с медиасферой, сферой медиаобразования и медиакритикой
Стремление к совершенствованию своих знаний в области медиаобразования	Иные мотивы контактов с медиатекстами. Какие именно?

3. Блок вопросов для выявления уровня информационного показателя медиакомпетентности аудитории по отношению к письменной и аудиовизуальной медиасфере, медиаобразованию и медиакритике

3.1. Знания терминологии, связанной с темой медиакультуры, медиаобразования и медиакритики

Выберете верное окончание следующих фраз (только один вариант):

3.1.1. Медиакритика — это...

- a) критика недостатков современных медиа — газет, журналов, кинофильмов, интернет-сайтов и пр.;
- b) критическое осмысление современной жизни с помощью медиа;
- c) область современной журналистики, осуществляющая критическое познание и оценку социально значимых, актуальных аспектов информационного производства в средствах массовой информации. Познавая и оценивая медиатексты, медиакритика оказывает влияние на восприятие медийного содержания его потребителями. Медиакритика изучает и оценивает подвижный комплекс многообразных взаимоотношений печатной и электронной прессы с аудиторией и обществом в целом;
- d) выступление критически настроенной личности по радио и телевидению.

3.1.2. Медиакультура — это...

- a) способность человека культурно вести себя в медиатеке;
- b) способность культурного человека к медитации;
- c) культура продажи медиатехники различных форм и видов;
- d) совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в социуме; по отношению к аудитории «медиакультура» может выступать системой уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиаторством, усваивать новые знания в области медиа.

3.1.3. Медиаобразование — это...

- a) образование с помощью технических, медийных средств обучения;
- b) процесс развития личности с помощью и на материале средств *массовой коммуникации* (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, аналитического мышления, полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники, обретения медиаграмотности. критическое осмысление современной жизни с помощью медиа;
- c) образование союза медиакорпораций в сфере кинематографа, телевидения, радио, интернета;
- d) образование новых медийных учреждений (медиатеки, медицентра и пр.).

3.1.4. Медиавосприятие — это...

- a) выявление технического качества медиатехники;

- b) восприятие объектов окружающей действительности в процессе медитации;
- c) восприятие медиатекстов любых видов и жанров;
- d) усвоение медицинских терминов различной степени сложности.

3.1.5. Язык медиа — это...

- a) дизайн медийной аппаратуры различных видов;
- b) разговор во время медитации;
- c) комплекс средств и приемов выразительности, используемых при создании конкретных медиатекстов;
- d) параметры медианы.

3.1.6. Медиакомпетентность — это...

- a) способность человека к восприятию («чтению»), интерпретации, оценке, созданию и передаче медиатекстов различных видов и жанров;
- b) способность человека разбираться в технических параметрах медийной аппаратуры различного уровня сложности;
- c) способность человека к грамотной медитации в пространстве виртуального мира;
- d) способность человека к бережному обращению с медиатехникой разных видов.

3.1.7. Медиатекст - это...

- a) субтитры;
- b) конкретный результат медиапродукции – сообщение в любом виде и жанре медиа;
- c) текст, нанесенный на поверхности корпусов медиатехники в виде знаков и символов;
- d) текст, содержащийся в инструкциях по использованию медиатехники.

3.1.8. Фабула медиатекста — это...

- a) пересказ сюжета медиатекста вслух;
- b) часть медиатекста без пролога и эпилога;
- c) цепь событий в сюжете медиатексте, сюжетная схема медиатекста;
- d) стилистика, изобразительный ряд медиатекста.

3.1.9. Медиакритик, как правило, работает в ...

- a) медиатеке;
- b) сфере продажи медиатехники;
- c) прессе, на телевидении, радио или интернет-портале;
- d) в сфере критической оценки медийной техники.

3.1.10. Медиапедагог, как правило, работает в ...

- a) сфере медиаиндустрии;
- b) сфере продажи медиатехники;
- c) в сфере экспертизы медийной техники;
- d) в учебном заведении.

3.2. Знания истории и теории медиакультуры, медиаобразования и медиакритики

3.2.1. Какой термин из приведенных ниже НЕ имеет отношения к медиакультуре, медиаобразованию и медиакритике?

- а) репрезентация; б) аудитория; в) категория; г) медиана.

3.2.2. Кто из перечисленных ученых впервые обосновал теоретическую концепцию «глобальной деревни» по отношению к медиа?

- а) Дж.Гербернер; б) М.Маклюен; в) Г.Лассуэл; г) У.Эко.

3.2.3. Какая из приведенных ниже функций НЕ имеет отношения к медиакультуре, медиаобразованию и медиакритике?

- а) аналитическая; б) вегетативная; в) информационная; г) развлекательная.

3.2.4. Какие из приведенных ниже умений НЕ имеют отношения к медиакультуре, медиаобразованию и медиакритике?

- а) перцептивные; б) селективные; в) кинологические; г) аналитические.

3.2.5. В какой из приведенных ниже 4-х фраз содержится ошибка?

- а) Теория «потребления и удовлетворения» в области медиакультуры и медиаобразования предполагает, что аудитория активно отбирает для себя медиатексты, которые удовлетворяют тем или иным ее запросам.
б) Критическая автономия в области медиакультуры — абсолютная независимость критических суждений о медиатексте, ни в чем не совпадающая с суждениями других людей.
в) Медиа — технические средства создания, записи, копирования, тиражирования, хранения, распространения, восприятия информации и обмена ею между агентством (источником информации) и массовой аудиторией.
г) Экранные искусства — аудиовизуальные искусства, основанные на экранной форме воспроизведения действительности.

3.2.6. Какая из нижеследующих теорий медиакультуры, медиаобразования основана на предположении о сильном и прямом воздействии любого медиатекста на аудиторию, вызывающем немедленную ответную реакцию?

- а) культурологическая; б) инъекционная; в) социокультурная; г) эстетическая.

3.2.7. Продолжите фразу: *Манипулятивное воздействие произведений медиакультуры — это ...*

- а) система способов и приемов аудиовизуального монтажа;
б) система манипуляций при создании медиатехники;

- с) система способов и приемов воздействия на сознание аудитории с целью навязывания каких-либо идей и/или введения в заблуждение;
- д) система медитационных движений при контакте с произведениями медиакультуры.

3.2.8. В какой из приведенных ниже 4-х фраз содержится ошибка?

- а) аудиовизуальное мышление — творческая деятельность, основанная на эмоционально-смысловом соотношении и образных обобщениях частей экранного текста;
- б) кинокритика — жанр журналистики и критики, тематическая разновидность жанра рецензии, кинокритика — анализ произведения киноискусства;
- с) агентство медиа — совокупность технических средств, людей, создающих и распространяющих медиатексты;
- д) все средства массовой коммуникации всегда отражают точку зрения государственной власти на социокультурные процессы.

3.2.9. Какая из нижеследующих теорий медиакультуры, медиаобразования основана на изучении знаковых систем?

- а) эстетическая; б) протекционистская; с) семиотическая; д) идеологическая.

3.2.10. Кто из перечисленных ниже кино/медиакритиков активно работал в 60-х гг. XX в.?

- а) Д.Горелов; б) С.Кудрявцев; с) В.Демин; д) А.Короченский.

3.2.11. Кто из перечисленных ниже медиакритиков регулярно пишет статьи о телевидении?

- а) А.Плахов; б) Е.Марголит; с) И.Петровская; д) С.Кудрявцев.

3.2.12. Какое из следующих ниже утверждений верно?

- а) медиакритики в России до 1950-х гг. не было;
- б) «эпоха оттепели» началась с полной отмены цензуры во всех видах медиа и медиакритике;
- с) Ю.Богомолов – один из самых известных российских медиакритиков старшего поколения в XXI в.;
- д) Д.Горелов был лучшим российским медиакритиком 1970-х гг.

3.2.13. Продолжите фразу: Андрей Плахов был президентом...

- а) Союза журналистов России;
- б) ФИПРЕССИ;
- с) Союза кинематографистов России;
- д) Союза медиакритиков России.

3.2.14. Кто из этих медиакритиков занимает пост главного редактора журнала «Искусство кино»?

- а) Д.Быков; б) А.Короченский; с) Р.Баканов; д) Д.Дондурей.

3.2.15. Кто из перечисленных ниже авторов многочисленных работ на тему медиа не преподает медийные дисциплины в вузе?

- a) С.Корконосенко; b) Е.Вартанова; c) В.Кичин; d) К.Разлогов.

3.2.16. Расположите приведенные ниже виды фазы создания аудиовизуального или письменного произведения медиакритика в порядке логической последовательности этапов.

- a) создание медиакритиком своего медиатекста;
b) публикация (выход в эфир) медиатекста, созданного медиакритиком;
c) редактирование медиакритиком своего медиатекста;
d) замысел медиакритиком своего медиатекста.

4. Блок аналитических заданий для выявления уровня оценочного показателя медиакомпетентности аудитории по отношению к медиасфере и письменным и аудиовизуальным текстам медиакритиков, медиапедагогов

4.1. Перед Вами три темы письменных работ. Вам нужно выбрать только одну тему и написать письменную работу объемом 3-4 страницы.

- a) медиатекст, который произвел на меня особенно сильное впечатление;
b) медиатекст, который повлиял на мое отношение к себе и к окружающим;
c) анализ одного эпизода из запомнившегося мне медиатекста.

5. Блок заданий для выявления уровней практико-операционного, деятельностного показателя медиакомпетентности аудитории в медиасфере, в области медиакритики и медиаобразовательной деятельности.

5.1. Опишите кадр из аудиовизуального медиатекста, который выражает образное обобщение, оставшееся у вас после просмотра.

5.2. Предложите свой визуальный вариант образного обобщения авторской концепции аудиовизуального медиатекста в виде плаката или коллажа.

5.3. Передайте образное обобщение авторской концепции аудиовизуального медиатекста строчками из известного стихотворения, образно-эмоциональное содержание которого частично перекликается (или совпадает с ней) с темой данного медиатекста.

5.4. Составьте рассказ от имени персонажа медиатекста (с сохранением особенностей его характера, лексики и т.п.).

5.5. Составьте монолог или письмо от имени одного из представителей дифференцированной (с различными возрастными, социальными, профессиональными, образовательными и иными данными, с различными уровнями медиавосприимчивости) аудитории.

5.6. Напишите аналитическую статью на тему, связанную с медиасферой, медиакультурой, медиаобразованием.

5.7. Напишите рецензию на произведение медиакультуры, книгу или статью медиакритика, медиапедагога.

5.8. Составьте макет интернет-страницы медиакритика или медиапедагога;

5.9. Сделайте видеозапись своего «выступления по телевидению в роли медиакритика или медиапедагога»;

5.10. Сделайте аудиозапись своего «выступления по радио в роли медиакритика или медиапедагога».

6. Блок творческих заданий для выявления уровня креативного показателя медиакомпетентности и творческого начала в медиаобразовательной деятельности аудитории по отношению к медиасфере, письменным и аудиовизуальным текстам медиакритиков

6.1. Предложите свой визуальный вариант образного обобщения авторской концепции рецензии медиакритика А. в виде плаката или коллажа.

6.2. Передайте образное обобщение авторской концепции статьи медиакритика А. или медиапедагога Б. строчками из известного стихотворения, образно-эмоциональное содержание которого частично перекликается (или совпадает) с темой данного медиатекста.

6.3. Составьте рассказ от имени медиакритика А. или медиапедагога Б. (по возможности, с сохранением особенностей их лексики и т.п.).

6.4. Составьте монолог или письмо от имени одного из представителей дифференцированной (с различными возрастными, социальными, профессиональными, образовательными и иными данными, с различными уровнями медиавосприимчивости) аудитории по поводу какого-либо произведения медиакритика А. или медиапедагога Б.

7. Блок творческих заданий, связанных с выявлением уровня методического/технологического показателя медиакомпетентности аудитории (методические/технологические умения в области медиаобразования).

7.1. Составьте годовой тематический план проведения медиафакультатива (включающий тематику медиакритики) для старшеклассников (из расчета 72 часа в год).

7.2. Составьте план медиаобразовательного занятия (включающего тематику медиакритики) со школьниками, рассчитанного на 45 минут.

7.3. Проведите медиаобразовательное занятие с учащимися по составленному вами в п.7.2. плану.

7.4. Составьте план медиаобразовательной игры со школьниками.

7.5. Проведите со школьниками медиаобразовательную игру по составленному вами в п.7.4. плану.

Глава 4

Анализ результатов начального констатирующего эксперимента по внедрению в учебный процесс модели, синтезирующей задачи медиаобразования и медиакритики

А.А. Левицкая, А.В. Федоров, О.И. Горбаткова

Тестирование студентов было организовано нами для выявления уровней медиакомпетентности (с акцентом на синтез медиаобразования и медиакритики) данной аудитории. При этом под медиакомпетентностью личности мы понимаем совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: контактный, мотивационный, информационный, интерпретационный/оценочный, деятельностный), способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу процессов функционирования медиа в социуме.

При составлении большинства блоков вопросов и заданий была намеренно избрана закрытая форма анкетирования/тестирования (где после конкретного вопроса следовали несколько вариантов ответов, из которых нужно было выбрать один или несколько). Это было связано с тем, что многие студенты, как правило, испытывают затруднение компактно и быстро изложить свою точку зрения относительно своих медиапредпочтений, следовательно, для четкой формулировки ответов нужно дать группу наиболее вероятных вариантов. Кроме того, в силу своей структурированности анкеты закрытого типа требуют значительно меньшего времени на заполнение, чем аналоги открытого типа, и легче поддаются итоговой обработке.

Констатация уровней медиакомпетентности аудитории основывается на разработанной нами классификации показателей медиакомпетентности (развития аудитории в области медиакультуры). В соответствии с ней аудитории предлагается 5 основных блоков вопросов и заданий:

- блок вопросов для выявления уровня контактного показателя медиакомпетентности (частоты контактов с различными видами медиа, текстами по тематике медиакритики и медиаобразования) медиакомпетентности аудитории;

- блок вопросов для выявления уровней мотивационного показателя медиакомпетентности аудитории (жанровые, тематические, психологические, терапевтические, эмоциональные, гносеологические, моральные, интеллек-

туальные, творческие и эстетические мотивы, по которым осуществляется контакт аудитории с различными медиатекстами);

- блок вопросов для выявления уровня информационного показателя (знаний терминологии, истории и теории медиакультуры, медиаобразования, медиакритики) медиакомпетентности аудитории;

- блок аналитических заданий для выявления уровня интерпретационно-оценочного показателя медиакомпетентности аудитории;

- блок заданий для выявления уровня деятельностного показателя медиакомпетентности аудитории.

В проведенном нами тестировании участвовали:

- 61 студент первого и второго курсов Таганрогского института управления и экономики (респонденты, задействованные только в констатирующем эксперименте), из них – 38 девушек и 23 юноши;

- 59 студентов первого и второго курсов Таганрогского института им. А.П.Чехова (респонденты, задействованные в констатирующем и формирующем экспериментах), из них – 39 девушек и 20 юношей.

Цель выявления уровней контактного показателя медиакомпетентности: выявить частоту контактов аудитории с различными видами медиа. Полученные результаты отражают степень приобщенности респондентов к медиакультуре, к текстам медиакритиков и медиапедагогов. Каждому респонденту предлагалось выбрать характерный для него вариант частоты контактов с различными видами медиа (прессой, телевидением, радио, интернетом, компьютерными/ видеоиграми и др.) из нескольких вариантов.

При выявлении уровней контактного показателя медиакомпетентности по отношению к медиатекстам разных видов и жанров мы условились считать:

- высоким уровнем контактного показателя: ежедневные контакты респондента с данными медиатекстами;

- средним уровнем контактного показателя: контакты респондента с медиатекстами несколько раз в неделю или в месяц;

- низким уровнем контактного показателя: редкие контакты респондента с данными медиатекстами или полное их отсутствие.

Понятно, что содержание такого рода контактов оказывают влияние на уровень мотивационного показателя медиакомпетентности. Однако, согласно нашей гипотезе, это влияние не является прямым, т.е. частные контакты с медиа вовсе не означают, что респонденту свойственен широкий спектр мотивов для медийных контактов и наоборот.

Цель выявления уровней мотивационного показателя медиакомпетентности: выявить наиболее популярные у аудитории мотивы (жанровые, тематические, психологические, терапевтические, эмоциональные, гносеологические, моральные, интеллектуальные, эстетические, функциональные)

контактов с медиатекстами (включая тексты медиакритиков и тексты на медиаобразовательную тему).

При выявлении уровней *мотивационного показателя развития медиакомпетентности студентов* мы условились считать:

- высоким уровнем *мотивационного показателя*: широкий комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, интеллектуальных, психологических, творческих, эстетических мотивов (включающих: выбор разнообразного жанрового и тематического спектра медиатекстов при обязательном включении невразвлекательных жанров; стремление к философскому/интеллектуальному, эстетическому спору/диалогу с создателями медиатекста, критике их позиции; к идентификации, сопереживанию; стремление к эстетическим впечатлениям; к получению новой информации; к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуре; к поиску материалов для учебных, научных, исследовательских целей и т.д.);

- средним уровнем *мотивационного показателя*: комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, интеллектуальных, психологических, творческих, эстетических мотивов, включающих: выбор довольно разнообразного жанрового и тематического спектра медиатекстов, поиск материалов для учебных, научных, исследовательских целей и т.д., но без ярко выраженного стремления к философскому/интеллектуальному, эстетическому спору/диалогу с создателями медиатекста;

- низким уровнем *мотивационного показателя*: узкий спектр жанровых, тематических, эмоциональных, гедонистических, психологических мотивов, включающих: выбор только развлекательного жанрового и тематического спектра медиатекстов; стремление к компенсации; стремление к психологической терапии; стремление к острым ощущениям; стремление к рекреации, развлечению и отсутствие эстетических, интеллектуальных, креативных мотивов контактов с медиатекстами.

Полученные данные помогают учесть реальные предпочтения аудитории, обратить внимание на конкретные медийные жанры и темы, мотивы, которые пользуются успехом у данной аудитории, а, следовательно, оказывают максимальное воздействие (нравственное, психологическое и т.д.). Полученные результаты нужны для сопоставления их с материалами письменных, творческих работ, устных бесед, чтобы точнее констатировать самооценку аудиторий и действительные причины своих предпочтений, выявленные в результате всего исследования.

На данном этапе студентам был предложен список жанров и функций различных видов медиа (пресса, радио, телевидение, Интернет, видео/компьютерных игр), из которых нужно было выбрать предпочитаемые жанры и функции. Респондентам предлагался также список психологиче-

ских, терапевтических, эмоциональных, гносеологических, моральных, интеллектуальных, творческих и эстетических мотивов контакта с медиатекстами. Из данного списка нужно также выбрать предпочитаемые конкретным респондентом мотивы. Зная медийную жанровую и функциональную направленность, выбранную респондентом, с большой долей вероятности можно предположить тип наиболее важных для него иных мотивов контактов с медиа. К примеру, если человек предпочитает развлекательные, зрелищные жанры медиатекстов, то, скорее всего, в качестве основных мотивов его контакта с медиа будут названы стремление к рекреации, к острым ощущениям и т.п.

Цель выявления уровней информационного показателя медиакомпетентности: выявить знания аудиторией терминологии, истории и теории медиакультуры, медиаобразования, медиакритики.

Студентам были заданы 22 вопроса, касающиеся терминологии, истории и теории медиа, медиакультуры, медиакритики, медиаобразования.

При выявлении уровней информационного показателя медиакомпетентности мы условились считать:

- высоким уровнем информационного показателя – превышение порога в 75% правильных ответов на предложенные вопросы и задания, касающиеся знаний аудиторией терминологии, истории и теории медиакультуры, медиаобразования, медиакритики;

- средним уровнем информационного показателя – превышение порога в 50% правильных ответов на предложенные вопросы и задания, касающиеся знаний аудиторией терминологии, истории и теории медиакультуры, медиаобразования, медиакритики;

- низким уровнем информационного показателя – менее 50 % правильных ответов на предложенные вопросы и задания, касающиеся знаний аудиторией терминологии, истории и теории медиакультуры, медиаобразования, медиакритики.

Конечно, между уровнями контактного, мотивационного и информационного показателей медиакомпетентности существует связь, так как человек, не имея медийных контактов и мотивов, не может обладать информацией о медиакультуре. Однако, согласно нашей гипотезе, высокий уровень контактного и мотивационного показателей медиакомпетентности вполне может совмещаться в человеке с низким/средним уровнем информационного показателя и наоборот.

Безусловно, тестирование, основанное на выборе одного правильного варианта из нескольких предложенных, всегда сопровождается элементом случайного/интуитивного правильного ответа, не основанного на подлинных знаниях. Кроме того, не исключена ситуация списывания у соседа. Однако результаты такого рода тестирования можно всегда прове-

ритель/дополнить циклом индивидуальных аналитических, творческих заданий, собеседований.

Цель выявления уровней интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности.

При выявлении уровней интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности мы условились считать:

- высоким уровнем – анализ медиатекста на основе способности к отождествлению с автором медиатекста, способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание, интерпретация и оценка авторской концепции в контексте структуры произведения, умение соотносить эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры и виды медиакультуры, связать медиатекст со своим опытом и опытом других людей и т.п.);

- средним уровнем – на основе отождествления с персонажем медиатекста умение дать характеристику поступкам и психологическим состояниям персонажей медиатекста на основе фрагментарных знаний, способность объяснить логику последовательности событий в сюжете, умение рассказать об отдельных компонентах медиаобраза, отсутствие интерпретации авторской позиции (или примитивное ее толкование);

- низким уровнем – наивно-реалистическое восприятие фабулы медиатекста, незнание языка медиа, неустойчивость, несвязность суждений, подверженность внешнему влиянию, отсутствие интерпретации позиции героев и авторов медиатекста, оценки медиатекста.

Здесь мы предложили аудитории на выбор три темы письменных работ: а) «Аудиовизуальный медиатекст, который произвел на меня особенно сильное впечатление»; б) «Аудиовизуальный медиатекст, который повлиял на мое отношение к себе и к окружающим»; в) «Анализ одного эпизода из запомнившегося аудиовизуального медиатекста». Респондентам нужно было выбрать только одну тему и написать письменную работу объемом 3–4 страницы. Согласно мнению Ю.Н. Усова [Усов, 1989], уже сам выбор одной из тем косвенно свидетельствует об уровне интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности конкретного респондента: вариант в), как правило, выбирают респонденты с более высоким уровнем интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности. При этом логично предположить, что уровень мотивационного показателя медиакомпетентности в значительной степени связан с уровнем интерпретационного/оценочного показателя медиаграмотности. Т.е. чем разнообразнее мотивы контактов респондента с медиа (включая интеллектуальную и эстетическую составляющие), тем выше будет его уровень интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности.

Цель выявления уровней деятельностного показателя медиакомпетентности, т.е. практического/технологического умения создавать и распространять медиатексты различных видов и жанров.

При выявлении уровней деятельностного показателя медиакомпетентности мы условились считать:

- высокий уровень – практические умения самостоятельного создания медиатекстов различных видов и жанров);
- средний уровень – практические умения создания медиатекстов с помощью консультаций педагогов/специалистов, других лиц);
- низкий уровень – отсутствие практических умений создания медиатекстов или нежелание их создания).

Аудитории предлагалось выполнить ряд занятий практического характера, рассчитанных на создание медиатекстов (видео/фотосъемка, макетирование стенной газеты и т.д.). Задания были рассчитаны на выявление уровней деятельностного показателя медиакомпетентности аудитории. При этом мы полагаем, что наличие высокого уровня деятельностного показателя медиакомпетентности может сочетаться с низким/средним уровнем интерпретационного/оценочного показателей и наоборот.

Таблица 1

Классификация выявленных уровней контактного показателя развития медиакомпетентности студентов по отношению к медиатекстам любых видов и жанров

Уровни контактного показателя по отношению к медиатекстам любых видов и жанров:	Студенты Таганрогского института управления и экономики (контрольная группа)			Студенты Таганрогского института им. А.П.Чехова (экспериментальная группа)		
	Девушки	Юноши	Общее число студентов	Девушки	Юноши	Общее число студентов
высокий уровень	73,7 %	95,7 %	82,0 %	84,5 %	80,0 %	83,1 %
средний уровень	23,7 %	4,3 %	16,4 %	12,9 %	15,0 %	13,5 %
низкий уровень	2,6 %	0,0%	1,6 %	2,6 %	5,0 %	3,4 %

Данные табл. 1 свидетельствуют, что в уровнях контактов с медиа в целом между студентами двух вузов (контрольной и экспериментальной групп) нет большой разницы. Свыше 80 % из них обнаружили высокий

(ежедневный) уровень контактного показателя развития медиакомпетентности. Однако мы с самого начала не считали контактный показатель базовым для общего баланса показателей медиакомпетентности. Разумеется, респондент, совсем не контактирующий с медиа, не может стать медиакомпетентным. Но и самый высокий уровень такого рода контактов не может гарантировать высокого уровня медиакомпетентности, если у человека, например, неразвиты аналитические способности.

С другой стороны, студентов, обнаруживших низкий уровень контактного показателя развития медиакомпетентности, оказалось в целом менее 4 %, что свидетельствует о том, что данная категория респондентов уже не представляет своей жизни без медиа.

Таблица 2

Классификация выявленных уровней контактного показателя развития медиакомпетентности студентов по отношению к текстам медиакритиков

Уровни контактного показателя по отношению к текстам медиакритиков	Студенты Таганрогского института управления и экономики (контрольная группа)			Студенты Таганрогского института им. А.П.Чехова (экспериментальная группа)		
	Девушки	Юноши	Общее число студентов	Девушки	Юноши	Общее число студентов
высокий уровень	10,4 %	8,7 %	9,8 %	12,8 %	10,0 %	11,9 %
средний уровень	44,8 %	43,5 %	44,2 %	61,6 %	45,0 %	55,9 %
низкий уровень	44,8 %	47,8 %	46,0 %	25,6 %	45,0 %	32,2 %

Данные табл. 2 свидетельствуют, что в уровнях контактов с медиа по отношению к текстам медиакритиков между студентами двух вузов (контрольной и экспериментальной групп) в целом нет существенных отличий. Менее 12 % из них обнаружили высокий (ежедневный) уровень контактного показателя развития медиакомпетентности по отношению к текстам медиакритиков. С другой стороны, студентов, обнаруживших средний уровень контактного показателя развития медиакомпетентности, оказалось от 42,2 % до 55,9 %, что говорит о том, что примерно половина данной категории респондентов так или иначе (несколько раз в неделю или в месяц) обращается к текстам медиакритиков.

Таблица 3

**Классификация выявленных уровней контактного показателя
развития медиакомпетентности студентов по отношению
к медиаобразовательным текстам**

Уровни контактного показателя по отношению к медиаобразовательным текстам	Студенты Таганрогского института управления и экономики (контрольная группа)			Студенты Таганрогского института им. А.П.Чехова (экспериментальная группа)		
	Девушки	Юноши	Общее число студентов	Девушки	Юноши	Общее число студентов
высокий уровень	2,6 %	13,1 %	6,6 %	0,0 %	15,0 %	5,1 %
средний уровень	21,1 %	17,4 %	19,6 %	33,3 %	20,0 %	28,8 %
низкий уровень	76,3 %	69,5 %	73,8 %	66,7 %	65,0 %	66,1 %

Данные табл. 3 свидетельствует, что в уровнях контактов с медиа *по отношению к медиаобразовательным текстам* между студентами двух вузов (контрольной и экспериментальной групп) в целом нет существенной разницы. В целом менее 7 % из них обнаружили высокий (ежедневный) уровень контактного показателя развития медиакомпетентности *по отношению к медиаобразовательным текстам*. С другой стороны, студентов, обнаруживших средний уровень контактного показателя развития медиакомпетентности в целом оказалось от 19,6 % до 28,8 %, что свидетельствует о том, что примерно четверть респондентов несколько раз в неделю или в месяц с той или иной целью обращаются к *медиаобразовательным* текстам.

Данные табл. 4 показывают, что высокий уровень мотивационного показателя развития медиакомпетентности, т.е. широкий комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, интеллектуальных, психологических, творческих, эстетических мотивов (включающих: выбор разнообразного жанрового и тематического спектра медиатекстов при обязательном включении неразвлекательных жанров; стремление к философскому/интеллектуальному, эстетическому спору/диалогу с создателями медиатекста, критике их позиции; к идентификации, сопереживанию; стремление к эстетическим впечатлениям; к получению новой информации; к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры; к поиску материалов для учебных, научных, исследовательских целей и т.д.) в целом обнаружили лишь от 16,4 % до 17,0 % студентов (без существенной гендерной разницы).

Таблица 4

**Классификация выявленных уровней мотивационного показателя
развития медиакомпетентности студентов**

Уровни мотивационного показателя:	Студенты Таганрогского института управления и экономики (контрольная группа)			Студенты Таганрогского института им. А.П.Чехова (экспериментальная группа)		
	Девушки	Юноши	Общее число студентов	Девушки	Юноши	Общее число студентов
высокий уровень	15,8 %	17,4 %	16,4 %	17,9 %	15,0 %	17,0 %
средний уровень	28,9 %	30,4 %	29,5 %	25,7 %	30,0 %	27,1 %
низкий уровень	55,3 %	52,2 %	54,1 %	56,4 %	55,0 %	55,9 %

И, наоборот, гораздо больше респондентов – от 54,1 % (Таганрогский институт управления и экономики) до 55,9 % (Таганрогский институт им. А.П.Чехова) обнаружили низкий уровень мотивационного показателя развития медиакомпетентности (т.е. узкий спектр жанровых, тематических, эмоциональных, гедонистических, психологических мотивов, включающих: выбор только развлекательного жанрового и тематического спектра медиатекстов; стремление к компенсации; стремление к психотерапии; стремление к острым ощущениям; стремление к рекреации, развлечению и отсутствие эстетических, интеллектуальных, креативных мотивов контактов с медиатекстами).

При этом более подробное изучение нами результатов тестирования показало, что студентов двух российских вузов – Таганрогского института управления и экономики (ТИУиЭ) и Таганрогского института им. А.П.Чехова (ТИ им.А.П.Чехова) привлекают медиатексты развлекательных жанров:

- комедия – от 77,1 % (предпочтения студентов ТИУиЭ) до 76,3 % (предпочтения студентов ТИ им. А.П. Чехова);
- фантастика – от 55,8 % (предпочтения студентов ТИУиЭ) до 59,3 % (предпочтения студентов ТИ им. А.П. Чехова);
- триллер – от 49,1 % (предпочтения студентов ТИУиЭ) до 40,7 % (предпочтения студентов ТИ им. А.П. Чехова);
- детектив – от 45,9 % (предпочтения студентов ТИУиЭ) до 47,5 % (предпочтения студентов ТИ им. А.П. Чехова).

В гендерном отношении оказалось, что процент студентов мужского пола, предпочитающих такие развлекательные жанры с активным действием

персонажей, как фантастика, триллер и детектив, несколько выше, чем у студентов:

- фантастика: 60,9 % предпочтений студентов мужского пола и 52,7 % студентов женского пола (ТИУиЭ); 60,0 % предпочтений студентов мужского пола и 59,0 % студентов женского пола (ТИ им. А.П. Чехова);

- триллер: 60,9 % предпочтений студентов мужского пола и 42,2 % студентов женского пола (ТИУиЭ); 45,0 % предпочтений студентов мужского пола и 38,5 % студентов женского пола (ТИ им. А.П. Чехова);

- детектив: 47,8 % предпочтений студентов мужского пола и 44,8% студентов женского пола (ТИУиЭ); 50,0% предпочтений студентов мужского пола и 46,2 % студентов женского пола (ТИ им. А.П. Чехова).

Зато студентки более, чем студенты, предпочли sentimentalный жанр мелодрамы: 17,4 % предпочтений студентов мужского пола и 42,2 % студентов женского пола (ТИУиЭ); 15,0 % предпочтений студентов мужского пола и 53,8% студентов женского пола (ТИ им. А.П. Чехова).

Среди медийных жанров-аутсайдеров у студентов оказались жанры:

- водевиля – от 1,6 % (предпочтения студентов ТИУиЭ) до 5,1% (предпочтения студентов ТИ им. А.П. Чехова);

- оперетты – от 1,7 % (предпочтения студентов ТИУиЭ) до 6,8 % (предпочтения студентов ТИ им. А.П. Чехова);

- оперы – от 5,0 % (предпочтения студентов ТИУиЭ) до 11,9 % (предпочтения студентов ТИ им. А.П. Чехова);

- сатиры – от 5,0 % (предпочтения студентов ТИУиЭ) до 18,6 % (предпочтения студентов ТИ им. А.П. Чехова).

Беседы с респондентами в фокус-группе показали, что современные студенты воспринимают оперу и оперетту как архаичные, неинтересные им жанры, а в комедии для них важна не сатира, а откровенное развлечение (гэги, трюки, смешные реплики, «туалетный» юмор и пр.).

Ответы студентов двух российских вузов – Таганрогского института управления и экономики и Таганрогского института им.А.П. Чехова – на вопрос, какие функции привлекают вас в письменных и аудиовизуальных медиатекстах, произведений медиакритиков, в медиаобразовательной литературе (в прессе, интернете, по радио и телевидению), в значительной степени помогли нам соотнести их с выявленными нами ранее жанровыми предпочтениями студентов.

Анализ студенческих ответов показал, что наиболее популярна у данной аудитории развлекательная, рекреативная функция медиатекстов: 60,7 % предпочтений студентов ТИУиЭ (при этом у респондентов женского пола данная функция на 20 % популярнее, чем у мужского); 52,5 % предпочтений студентов ТИ им. А.П. Чехова (без существенной гендерной разницы в ответах).

Далее следуют:

- информационно-коммуникативная функция (46,0 % предпочтений студентов ТИУиЭ, без гендерных отличий в предпочтениях респондентов; 28,8 % предпочтений студентов ТИ им. А.П. Чехова (без существенной гендерной разницы в ответах);

- эстетическая, художественная функция (41,0 % предпочтений студентов ТИУиЭ, с преобладанием женских голосов на 23,9 %; 44,1 % предпочтений студентов ТИ им. А.П. Чехова, с преобладанием женских голосов на 21,3 %).

Гендерные отличия видны и в ответах проявились и по отношению к следующим функциям медиатекстов:

- к аналитической функции: в ТИУиЭ данная функция популярна у 60,9 % респондентов мужского пола и только у 15,8 % женского. В ТИ им. А.П. Чехова данная функция популярна у 35,0 % респондентов мужского пола и у 28,2 % женского;

- к идеологической, политической функции: в ТИУиЭ данная функция популярна у 39,1 % респондентов мужского пола и у 26,3 % женского, зато в ТИ им. А.П. Чехова данная функция популярна у 15,2 % респондентов мужского пола и у 28,2 % женского;

- к этической функции: в ТИУиЭ данная функция популярна у 30,4 % респондентов мужского пола и у 18,5 % женского, в ТИ им. А.П. Чехова данная функция популярна у 20,0 % респондентов мужского пола и у 10,3 % женского;

- к рекламно-коммерческой функции: в ТИУиЭ данная функция популярна у 4,3 % респондентов мужского пола и у 15,8 % женского, в ТИ им. А.П. Чехова данная функция популярна у 30,0 % респондентов мужского пола и у 15,4 % женского.

Напомним, что анализ жанровых мотивов контактов аудитории с медиасферой показал, что в целом медиатексты развлекательных жанров набрали у опрошенных нами студентов от 45,9 % до 77,0 % голосов, что вполне соответствует популярности у данной аудитории развлекательной функции. Наименьшее число голосов (1,6 % – 1,7 %) у студентов обоих вузов набрала регулятивно-корпоративная функция медиатекстов, что в целом было ожидаемо, так как опрашивались не студенты медийных факультетов, а будущие менеджеры, экономисты, юристы и педагоги, которым малоинтересна внутренняя профессиональная «кухня» медиаккультуры.

Ответы студентов на вопрос, каковы основные психологические, терапевтические, эмоциональные, гносеологические, моральные, интеллектуальные, творческие и эстетические мотивы ваших контактов с письменными и аудиовизуальными медиатекстами, произведениями медиакритиков (в прессе, интернете, по радио и телевидению), выявили следующие лидирующие мотивы:

- стремление получить новую информацию – 82,0 % (предпочтения студентов ТИУиЭ, с преобладанием женских голосов на 13,0 %) и 67,8 % (предпочтения студентов ТИ им. А.П. Чехова, с преобладанием женских голосов на 26,9 %);

- стремление к развлечению, рекреации – 60,7 % (предпочтения студентов ТИУиЭ, с преобладанием женских голосов на 20,7 %) и 52,5 % (предпочтения студентов ТИ им. А.П. Чехова, без существенной гендерной разницы в предпочтениях);

- стремление к эстетическим, художественным впечатлениям – 44,3 % (предпочтения студентов ТИУиЭ, с преобладанием женских голосов на 22,3 %) и 44,1 % (предпочтения студентов ТИ им. А.П. Чехова, с преобладанием женских голосов на 21,3 %);

- стремление просто занять свободное время – от 29,5 % (предпочтения студентов ТИУиЭ, с преобладанием женских голосов на 12,6 %) до 32,2 % (предпочтения студентов ТИ им. А.П. Чехова, без существенной гендерной разницы в ответах).

Таблица 5

Классификация выявленных уровней информационного показателя развития медиакомпетентности студентов

Уровни информационного показателя:	Студенты Таганрогского института управления и экономики (контрольная группа)			Студенты Таганрогского института им. А.П.Чехова (экспериментальная группа)		
	Девушки	Юноши	Общее число студентов	Девушки	Юноши	Общее число студентов
высокий уровень	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
средний уровень	55,3 %	52,2 %	54,1 %	51,3 %	55,0 %	52,5 %
низкий уровень	44,7 %	47,8 %	45,9 %	48,7 %	45,0 %	47,5 %

В целом ориентация студентов на развлечение, рекреацию (60,7 %) и простое заполнение медиатекстами своего свободного времени (29,5 %) хорошо коррелируется с предпочтениями теми же студентами развлекательных медийных жанров и функций.

Наименьшее число голосов у студентов обоих вузов набрали:

- стремление к совершенствованию своих умений в области медиаобразования – 2,6 % (предпочтения студентов ТИУиЭ) и 1,9 % (предпочтения студентов ТИ им. А.П. Чехова);

- стремление к совершенствованию своих знаний в области медиаобразования – 4,4 % (предпочтения студентов ТИУиЭ) до 3,2 % (предпочтения студентов ТИ им. А.П. Чехова).

Низкая популярность у студентов к получению знаний и умений в области медиаобразования была ожидаема, так как нами опрашивались студенты младших курсов, никогда не изучавшие медийных дисциплин.

Выявление уровней информационного показателя развития медиакомпетентности студентов ТИУиЭ и Таганрогского института им. А.П.Чехова проходило в ходе тестирования.

Конечно, тестирование студентов по разработанным нами вопросам было не лишено уязвимых мест. С одной стороны, форма теста сохраняла возможность угадывания (интуитивного или логического – методом исключения наиболее сомнительных вариантов) правильного ответа с вероятностью 25 %, т.е. один верный ответ из четырех возможных. С другой стороны, тестирование не могло дать гарантии от списывания и подсказок студентов друг другу. Однако результаты тестирования сверялись нами с результатами устных опросов и бесед в фокус-группах, что в значительной степени помогло убедиться в том, что они в целом верно отразили итоговые знания студентов.

Высокий уровень информационного показателя развития медиакомпетентности (от 75 % до 100 % правильных ответов на все вопросы, связанные с терминологией, историей и теорией медиа/медиакультуры, медиакритики, медиаобразования) не показал ни один студент из двух вузов, охваченных тестированием. Средний уровень информационного показателя развития медиакомпетентности (от 50 % до 75 % верных ответов на весь блок вопросов) показали в среднем от 52 % до 54 % опрошенных студентов (без существенных гендерных отличий респондентов). Низкий уровень информационного показателя развития медиакомпетентности (менее 50 % верных ответов) был обнаружен у 45 % – 47 % студентов (без существенных гендерных отличий респондентов). При этом минимальное число верных ответов (менее 40 %) было получено на вопросы, связанные со знаниями о деятельности ученых-медиаологов, медиакритиков, медиапедагогов, с теориями медиа, с этапами создания медиатекста.

Продолжая фразу «Медиакритика – это...», от 65,6 % (студенты Таганрогского института управления и экономики) до 69,5 % (студенты Таганрогского института им. А.П. Чехова) опрошенных сумели выбрать верный ответ из четырех возможных. Правда, предварительные беседы со студентами в фокус-группах показали, что, не имея готовых вариантов ответов, они, как правило, затруднялись дать определение медиакритике. Следовательно, выбор студентов во время тестирования – скорее, следствие не реальных знаний, а логического сравнения предложенных четырех вариантов ответов, из которых лишь один был верным. Тем не менее, отметим, что, даже имея пе-

ред глазами правильный ответ, треть студентов (обладающая, по-видимому, слабыми логическими способностями) не смогла его выбрать.

Продолжая фразу «Медиакультура – это...», от 85,3 % (студенты ТИУиЭ) до 89,8% (студенты ТИ им. А.П. Чехова) опрошенных сумели выбрать верный ответ из четырех возможных. Вместе с тем, предварительные беседы со студентами в фокус-группах показали, что, не имея готовых вариантов ответов, они, как правило, затруднялись дать определение медиакультуре.

Продолжая фразу «Медиаобразование – это...», от 77,1 % (студенты ТИУиЭ) до 83,0 % (студенты ТИ им. А.П.Чехова) опрошенных сумели выбрать верный ответ из четырех возможных. И снова предварительные беседы со студентами в фокус-группах показали, что, не имея готовых вариантов ответов, респонденты, как правило, затруднялись дать определение медиаобразованию.

Продолжая фразу «Медиавосприятие – это...», 72,1 % (студенты ТИУиЭ) и 69,5 % (студенты ТИ им. А.П.Чехова) опрошенных сумели выбрать верный ответ из четырех возможных. Однако предварительные беседы со студентами в фокус-группах показали, что, не имея готовых вариантов ответов, они, как правило, затруднялись дать определение медиавосприятию.

Продолжая фразу «Язык медиа – это...», 91,8 % (студенты ТИУиЭ) и 83,0 % (студенты ТИ им. А.П.Чехова) опрошенных сумели выбрать верный ответ из четырех возможных. Правда, предварительные беседы со студентами в фокус-группах показали, что, не имея готовых вариантов ответов, они, как правило, затруднялись дать определение языку медиа.

Продолжая фразу «Медиакомпетентность – это...», 62,3 % (студенты ТИУиЭ) и 59,3% (студенты Таганрогского института им. А.П.Чехова) опрошенных сумели выбрать верный ответ из четырех возможных. Однако предварительные беседы со студентами в фокус-группах показали, что, не имея готовых вариантов ответов, они, как правило, затруднялись дать определение медиакомпетентности.

Продолжая фразу «Медиатекст – это...», 64,0 % (студенты ТИУиЭ) и 52,5% (студенты Таганрогского института им. А.П.Чехова) опрошенных сумели выбрать верный ответ из четырех возможных. Вместе с тем, предварительные беседы со студентами в фокус-группах показали, что, не имея готовых вариантов ответов, они, как правило, затруднялись дать определение медиатекста.

Продолжая фразу «Фабула медиатекста – это...», 62,3 % (студенты ТИУиЭ) и 47,4 % (студенты ТИ им. А.П.Чехова) опрошенных выбрали верный ответ из четырех возможных. Предварительные беседы со студентами в фокус-группах показали, что, не имея готовых вариантов ответов, они, как правило, затруднялись дать определение фабулы медиатекста.

Продолжая фразу «Манипулятивное воздействие произведений медиакультуры – это ...», 72,1 % (студенты ТИУиЭ) и 67,8 % (студенты ТИ им. А.П.Чехова) опрошенных сумели выбрать верный ответ из четырех возможных. Правда, опять-таки предварительные беседы со студентами в фокус-группах показали, что, не имея готовых вариантов ответов, они, как правило, затруднялись дать продолжение данной фразы.

Отвечая на вопрос об основном месте работы медиакритика, 72,1 % (студенты ТИУиЭ) и 67,8% (студенты ТИ им. А.П.Чехова) опрошенных сумели выбрать верный ответ из четырех возможных. Однако предварительные беседы со студентами в фокус-группах показали, что, не имея готовых вариантов ответов, они, как правило, гораздо реже могли назвать основное место работы медиакритика. Следовательно, так же, как и в предыдущих случаях, выбор студентов во время тестирования – скорее всего, результат не реальных знаний, а логического сравнения предложенных четырех вариантов ответов (из которых лишь один был верным).

Отвечая на вопрос об основном месте работы медиапедагога, 37,7 % (студенты ТИУиЭ) и 50,8 % (студенты ТИ им. А.П.Чехова) опрошенных сумели выбрать верный ответ из четырех возможных. Выбирая фамилию ученого, впервые обосновавшего теоретическую концепцию «глобальной деревни» по отношению к медиа, только треть - 37,7 % (студенты ТИУиЭ) и 37,3 % (студенты ТИ им. А.П.Чехова) опрошенных сумели выбрать верный ответ из четырех возможных. Последующие беседы со студентами в фокус-группах показали, что их выбор в данном случае, как правило, был интуитивным, и не основывался на каких-либо знаниях. Не имея готовых вариантов ответов, они, как правило, не могли вспомнить М. Маклюэна как автора концепции «глобальной деревни».

Выявляя термин, не имеющий отношения к медиакультуре, медиаобразованию и медиакритике, 70,5 % (студенты ТИУиЭ) и 72,9 % (студенты ТИ им. А.П.Чехова) опрошенных сумели выбрать верный ответ из четырех возможных. Однако беседы со студентами в фокус-группах показали, что, не имея готовых вариантов ответов, они, как правило, гораздо реже могли дать верный ответ, следовательно, так же, как и в предыдущем случае, выбор студентов при анкетировании – следствие не реальных знаний, а логического сравнения предложенных четырех вариантов ответов (из которых лишь один был верным).

Зато выявляя умения, не имеющие отношения к медиакультуре, медиаобразованию и медиакритике, только 14,8 % (студенты ТИУиЭ) и 27,1 % (студенты ТИ им. А.П.Чехова) опрошенных сумели выбрать верный ответ из четырех возможных. Довольно низким получился и результат выбора студентами ошибочной фразы (из 4-х предложенных вариантов), связанной с медиакультурой и медиаобразованием: только 34,4 % (студенты ТИУиЭ)

и 50,8 % (студенты ТИ им. А.П.Чехова) опрошенных сумели выбрать верный ответ из четырех возможных.

Отвечая на вопрос, какая из нижеследующих теорий медиакультуры, медиаобразования основана на предположении о сильном и прямом воздействии любого медиатекста на аудиторию, вызывающем немедленную реакцию (выбор из 4-х предложенных вариантов ответов) только 34,4 % (студенты ТИУиЭ) и 32,2 % (студенты ТИ им. А.П.Чехова) опрошенных сумели выбрать верный ответ (инъекционная теория) из четырех возможных. Отвечая на вопрос, какая из нижеследующих теорий медиакультуры, медиаобразования основана на изучении знаковых систем, только 39,4 % (студенты ТИУиЭ) и 52,5 % (студенты ТИ им. А.П.Чехова) опрошенных сумели выбрать верный ответ из четырех возможных (семиотическая теория).

Выбирая верную фразу (из 4-х предложенных вариантов), связанную с медиакритикой, лишь 19,7 % (студенты ТИУиЭ) и 18,6 % (студенты ТИ им. А.П.Чехова) опрошенных сумели выбрать верный ответ из четырех возможных вариантов.

Отвечая на вопрос, кто из перечисленных ниже медиакритиков регулярно пишет статьи о телевидении, лишь 16,4 % (студенты ТИУиЭ) и 23,7 % (студенты ТИ им. А.П.Чехова) опрошенных сумели выбрать верный ответ из четырех возможных вариантов.

Выполняя задание расположить фазы создания аудиовизуального или письменного произведения медиакритика в порядке логической последовательности этапов, лишь 39,3 % (студенты Таганрогского института управления и экономики) и 23,7 % (студенты ТИ им. А.П.Чехова) сумели выполнить его правильно.

Выявление уровней интерпретационного/оценочного показателя развития медиакомпетентности студентов Таганрогского института управления и экономики и Таганрогского института им. А.П.Чехова проходило в ходе подведения результатов выполнения ими заданий, связанных с анализом медиатекстов разных видов и жанров.

В итоге оказалось (табл. 6), что никто из респондентов не продемонстрировал высокого уровня интерпретационного/оценочного показателя развития медиакомпетентности (анализ медиатекста на основе способности к отождествлению с автором медиатекста, способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание, интерпретация и оценка авторской концепции в контексте структуры произведения, умение соотносить эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры и виды медиаккультуры, связать медиатекст со своим опытом и опытом других людей и т.п.).

Таблица 6

Классификация выявленных уровней интерпретационно-оценочного показателя развития медиакомпетентности студентов

Уровни интерпретационного/оценочного показателя	Студенты Таганрогского института управления и экономики (контрольная группа)			Студенты Таганрогского института им. А.П.Чехова (экспериментальная группа)		
	Девушки	Юноши	Общее число студентов	Девушки	Юноши	Общее число студентов
высокий уровень	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
средний уровень	76,3 %	73,9 %	75,4 %	76,9 %	75,0 %	76,3 %
низкий уровень	23,7 %	26,1 %	24,6 %	23,1 %	25,0 %	23,7 %

Средний уровень интерпретационного/оценочного показателя развития медиакомпетентности (умение дать характеристику поступкам и психологическим состояниям персонажей медиатекста на основе фрагментарных знаний, способность объяснить логику последовательности событий в сюжете, умение рассказать об отдельных компонентах медиаобраза, отсутствие интерпретации авторской позиции (или примитивное ее толкование) был выявлен в среднем у 75 % – 76 % студентов (без заметной гендерной разницы) обоих вузов.

Низкий уровень интерпретационного/оценочного показателя развития медиакомпетентности (наивно-реалистическое восприятие фабулы медиатекста, незнание языка медиа, неустойчивость, алогизм суждений, подверженность внешнему влиянию, отсутствие интерпретации позиции героев и авторов медиатекста, умение пересказать фабулу произведения) интерпретации, оценки медиатекста) был выявлен в среднем у четверти студентов обоих вузов.

Выявление уровней деятельностного показателя развития медиакомпетентности студентов Таганрогского института управления и экономики и Таганрогского института им. А.П.Чехова проходило в ходе анализа результатов выполнения ими заданий, связанных с созданием и распространением медиатекстов разных видов и жанров.

Таблица 7

**Классификация выявленных уровней деятельностного показателя
развития медиакомпетентности студентов**

Уровни деятельност- ного показателя	Студенты Таганрогского института управления и экономики (контрольная группа)			Студенты Таганрогского института им. А.П.Чехова (экспериментальная группа)		
	Девушки	Юноши	Общее число студентов	Девушки	Юноши	Общее число студен- тов
высокий уровень	28,9 %	34,8 %	31,2 %	25,6 %	30,0 %	27,1 %
средний уровень	55,3 %	56,5 %	55,7 %	56,4 %	60,0 %	57,6 %
низкий уровень	15,8 %	8,7 %	13,1 %	18,0 %	10,0 %	15,3 %

В итоге (табл. 7) высокий уровень деятельностного показателя развития медиакомпетентности (практические умения самостоятельного создания медиатекстов различных видов и жанров) в среднем был выявлен нами у 27 % – 31 % студентов двух вузов (при этом студенты мужского пола превосходили в данных умениях студентов женского пола примерно на 5 %).

Средний уровень деятельностного показателя развития медиакомпетентности (практические умения создания медиатекстов с помощью консультаций педагогов/специалистов, других лиц) был выявлен нами в среднем у половины студентов двух вузов (при этом студенты мужского пола превосходили в данных умениях студентов женского пола примерно на 1 % – 4 %).

Низкий уровень деятельностного показателя развития медиакомпетентности (отсутствие практических умений создания медиатекстов или нежелание их создания) был выявлен нами в среднем у 13 % – 15 % студентов обоих вузов (при этом студентов мужского пола здесь было меньше, чем женского примерно на 7 % – 8 %).

Валидность полученных нами результатов подтверждают исследования московской социологической группы «Циркон» под названием «Текущее состояние и перспективы медиаграмотности населения РФ на основе национального мониторинга медиаповедения (2009–2013)», которые были проведены в интересах Министерства связи и массовых коммуникаций РФ при объемах репрезентативной выборки населения России в 1600 респондентов (опросы населения проходили ежегодно в пять этапов – с 2009 по 2013 гг.). По данным «Циркона» в среднем свыше 80 % населения России смотрит телевидение (контактирует с телевизионными медиатекстами) ежедневно

[Циркон, 2013]. Если же обратиться к результатам социологического исследования интернет-контактов подростков, проведенном коллективом под руководством Г.У. Солдатовой в 2013 г. (было опрошено 1203 подростка 12–17 лет, проживавших в 58 городах из 45 регионов всех 8 федеральных округов России с населением от 100 тысяч человек и более [Солдатова, 2013, с.4]), то мы увидим, что российские подростки несколько обгоняют как взрослое население, так и студентов, по частоте контактов с медиатекстами, т.к. ежедневно пользуются интернетом 89 % подростков [Солдатова, 2013, с. 5-7]. Аналогичные результаты получены и в исследовании российских [Цымбаленко, Шариков и др., 2013, с.12-13] и британских [Ofcom, 2013] подростков.

Сравнительный анализ ответов студентов двух российских вузов – Таганрогского института управления и экономики и Таганрогского института им. А.П.Чехова – на вопрос о частоте их контактов с медиатекстами показал, что в среднем свыше 80 % студентов (82,0 % студентов Таганрогского института управления и экономики и 83,0 % студентов Таганрогского института им. А.П.Чехова) контактируют с медиатекстами ежедневно. В целом данные результаты подтверждают итоги многих социологических исследований [Мясникова, 2010; Циркон, 2013; Ofcom, 2013], проводившихся в разные годы: у аудитории, особенно молодежной, очень высока степень медийных контактов, при этом в их медийных предпочтениях доминируют развлекательные жанры, респонденты мужского пола в большей степени, чем женского, предпочитают остросюжетные жанры, а респонденты женского пола склонны к большей привязанности к мелодрамам.

Зато, насколько нам известно, ни в России, ни за рубежом, до сих пор не проводилось исследований о контактах населения (включая студентов) с текстами медиакритиков. Сравнительный анализ ответов студентов двух российских вузов – Таганрогского института управления и экономики и Таганрогского института им. А.П.Чехова - на данный вопрос свидетельствует о степени востребованности письменных и аудиовизуальных текстов медиакритиков: оказалось (без существенной гендерной разницы), что от 9,8 % (студенты Таганрогского института управления и экономики) до 11,9 % (студенты Таганрогского института им. А.П.Чехова), контактируют с медиатекстами ежедневно. Еще 42 % – 55 % двух вузов студентов делают это несколько раз в неделю или в месяц. При этом ожидаемо оказалось, что в обоих вузах есть студенты с редкими или нулевыми, контактами с произведениями медиакритики: их было выявлено от 32 % до 47 %. Устные беседы со студентами в фокус-группах показали, что респонденты, прежде всего, контактируют с текстами популярных медиакритиков-блогеров (обзоры новинок кино и видео, компьютерных игр и пр.), так как эти тексты для них понятнее и проще, чем тексты медиакритиков-профессионалов.

Что касается исследования контактов аудитории с медиатекстами на медиаобразовательную тему, то, как и в предыдущем случае, у нас нет данных, что подобные опросы проводились в России или за рубежом. До проведения анкетирования мы полагали, что с учетом того, что опрашивались студенты младших курсов, еще не изучавших в вузе никаких дисциплин, связанных с медиаобразованием, процент студентов, ежедневно контактирующих с медиаобразовательными текстами, будет крайне низким. Однако результаты опроса скорректировали нашу первоначальную гипотезу: сравнительный анализ ответов студентов двух российских вузов – Таганрогского института управления и экономики и Таганрогского института им. А.П.Чехова – на данный вопрос свидетельствует об определенной степени востребованности медиатекстов по тематике медиаобразования. Оказалось, что от 5,1 % (студенты ТИ им. А.П.Чехова) до 6,6 % (студенты ТИУиЭ) контактируют с медиаобразовательными текстами ежедневно. От 19,6 % до 28,8 % студентов делают это несколько раз в неделю или в месяц. Однако, как мы и предполагали, большинство студентов – от 66,1 % (студенты ТИ им. А.П.Чехова) до 73,8 % (студенты ТИУиЭ) – никогда не контактируют с медиаобразовательными текстами или делают это редко. Устные беседы со студентами в фокус-группах показали, что респонденты, прежде всего, читают тексты, связанные с техническими, компьютерными средствами обучения, нередко не видя разницы между медиаобразованием и компьютерной грамотностью.

Наше исследование подтвердило тенденции, проявлявшиеся ранее в исследованиях иных ученых [Усов, 1989; Мясников, 2010], свидетельствующие, что высокий уровень мотивационного показателя развития медиакомпетентности, как правило, обнаруживает менее четверти молодежной аудитории, тогда как значительно большему числу респондентов – примерно половине – свойственен низкий уровень мотивационного показателя развития медиакомпетентности.

Анализ полученных нами данных подтвердил, что высокая степень частоты контактов с медиа и высокий уровень мотивационного показателя медиакомпетентности напрямую не связаны с высоким уровнем способности к полноценному анализу медиатекстов, хотя на уровнях интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности аудитории заметно отражаются уровни их информационного и мотивационного показателей медиакомпетентности.

Мы выявили также тенденцию, когда наличие высокого уровня информационного показателя медиакомпетентности еще не говорит о таком же высоком уровне оценочного показателя развития медиакомпетентности. Таким образом, информированность в области терминологии, теории и истории медиа/медиакультуры, медиакритики, медиаобразования не приводит к

автоматическому повышению аналитических способностей по отношению к медиатекстам.

Высокий уровень информационного показателя развития медиакомпетентности не показал ни один студент из двух вузов, охваченных тестированием, что характерно для студентов, ранее не изучавших предметы, связанные с медиа. Средний уровень информационного показателя развития медиакомпетентности мы обнаружили у половины респондентов, т.е. респонденты все-таки обладали некоторым запасом знаний о терминологии, теории и истории медиа/медиакультуры, достигнутый ими за счет самообразования и/или воспитания в семье.

Что касается выявленных уровней деятельностного показателя развития медиакомпетентности студентов Таганрогского института управления и экономики и Таганрогского института им. А.П.Чехова, то здесь наш анализ показал, что полученные нами результаты близки к аналогичным результатам предыдущих социологических исследований [Мясникова, 2010; Солдатова, 2013; Циркон, 2013], когда высокий уровень данного показателя фиксировался примерно у четверти респондентов аналогичного возраста (при определенном превышении данного показателя у лиц мужского пола по отношению к лицам женского пола).

Итак, наше исследование показало, что медиакомпетентность современных студентов по ряду показателей (мотивационному, информационному, интерпретационному/оценочному, деятельностному) нуждается в существенном улучшении. Улучшение упомянутых выше показателей медиакомпетентности, по нашему мнению, возможно в процессе медиаобразования. Следовательно, студенты университетов (не менее, чем школьники) нуждаются в изучении медиаобразовательных курсов. Только в этом случае можно будет говорить о существенном продвижении концепции ЮНЕСКО [Wilson at all, 2011] о синтезе информационной и медиаграмотности.

Глава 5

Синтез медиаобразования и медиакритики на занятиях в студенческой аудитории

*А.А. Левицкая, А.В. Федоров, Е.В. Мурюкина, О.И. Горбаткова,
К.А. Чельшев*

В данной главе представлена содержательная часть отдельных занятий со студентами в рамках заявленной тематики синтеза медиаобразования и медиакритики.

5.1. Сравнительный анализ медиакритических разделов в российских журналах

По мнению А.П. Короченского, критическому рассмотрению должны подвергаться как содержательный, так и формальный аспекты медийных произведений. При этом необходимо учитывать, что в разных масс-медиа (телевидение, кинематограф, пресса, радио, интернет и пр.) достаточно много жанров, свойственных искусству или интегрирующих его с другими областями творчества: «включаемые в содержание СМИ, они приобретают новые коммуникационные характеристики в качестве медиатекстов. Это объясняет их нахождение в поле зрения отечественных и зарубежных критиков СМИ, которые анализируют и оценивают как журналистский компонент медийного содержания, так и другие его компоненты. По этой причине медиакритике свойственна близость к другим областям критико-журналистского творчества – кинокритике, литературной, театральной, музыкальной критике – вплоть до взаимопроникновения» [Короченский, 2003, с. 14].

Для нашего исследования такая характеристика представляется важной, поскольку может использоваться в качестве критерия отбора российских журналов для дальнейшего сравнительного анализа медиакритических разделов в них.

Необходимо отметить, что критические публикации позволяют определить степень социального реализма анализируемых медиатекстов. А.П. Короченский отмечает, что «изучение идеальной картины реальности, формируемой средствами массовой информации, с целью определения степени её социального реализма неразрывно связано в медиакритике с познанием общества, социальных явлений и процессов» [Короченский, 2003, с. 15].

Таким образом, используя указанные критерии, в качестве репрезента-

ционной выборки, мы остановились на следующих российских журналах:

- периодическая пресса, в которой публикуются медиакритические статьи по проблематике кинематографа, телевидения:

- «Искусство кино» [Искусство кино, <http://kinoart.ru>],
- «Сеанс» [Сеанс, <http://seance.ru>]

- российская пресса, ориентированная на профессиональное сообщество журналистов, рассматривающая как научные проблемы и перспективы развития этой сферы деятельности, так и вопросы прикладного, практического характера:

- «Журналист» [<http://journalist-virt.ru>],
- «Меди@льманах» [<http://mediaalmanah.ru/>],
- «Медиаскоп» [<http://www.mediascope.ru>]

- российские журналы, содержащие медиакритические разделы, отражающие такие сферы жизни общества как образование, коммуникации (в том разнообразии ее проявлений, которое предполагает опору на масс-медиа):

- «Медиаобразование» [<http://www.medigram.ru/mediaed/journal>],
- «Медиа. Информация. Коммуникация» [<http://mic.org.ru>],
- «Современная коммуникативистика»

[<http://naukaru.ru/journal/view/Sovremenaya-kommunikativistika>],

- «Global Media Journal» [<http://www.global-media.pglu.ru>].

Прежде всего, определим целевую аудиторию выделенных нами российских журналов. Напомним, что А.П. Короченский выделяет три основных вида медиакритики:

- академическую медиакритику, которая представлена «критико-журналистскими работами учёных и исследователей, адресуется обычно как научным кругам, так и профессионалам массмедиа. В академической медиакритике приобретает наиболее полное воплощение свойство научности, поскольку её произведения создаются авторами, владеющими инструментарием научного исследования средств массовой информации» [Короченский, 2003, с. 17];

- профессиональную, имеющую своим главным адресатом «сообщество журналистов и других создателей медийного содержания. В роли критиков в данном случае обычно выступают представители этих сообществ либо авторы, тесно связанные с данными сообществами по роду профессиональной деятельности» [Короченский, 2003, с. 17];

- массовую медиакритику, обращенную одновременно «как к широкой аудитории читателей, телезрителей, радиослушателей, так и к творцам содержания СМИ» [Короченский, 2003, с. 17].

В своем исследовании мы будем опираться на данные виды, учитывая их тесную взаимосвязь и взаимопроникновения.

Изучение целевой аудитории этих изданий приводит к следующим выводам:

- журнал «Искусство кино» ежемесячный искусствоведческий аналитический журнал. В нем печатаются статьи различных жанров «по актуальным проблемам теории и истории российского и мирового кинематографа, телевидения, анализ художественной практики всех видов искусства, философские работы, редкие архивные материалы, обзоры крупнейших фестивалей, мемуары выдающихся деятелей культуры, русская и зарубежная кинопроза (16 сценариев в год)» [Искусство кино, <http://kinoart.ru/about>]. Выявляя целевую аудиторию издания, мы, прежде всего, отмечаем профессиональное сообщество кинематографистов; далее к ней можно отнести и академическое, поскольку во многих публикациях познаются и оцениваются сложные и масштабные проблемы киноискусства, которые требуют теоретических изысканий, повышенного уровня компетентности. Также мы считаем, что к целевой аудитории можно отнести и массового читателя, серьезно интересующегося кинематографом;

- журнал «Сеанс» дает следующую характеристику своим читателям: «черно-белый журнал для умников, толстяк (320 полос) и тугодум (выходит несколько раз в год)» [Сеанс, <http://seance.ru/who-are-we>]. Поэтому при определении целевой аудитории мы говорим о том, что он рассчитан на массового читателя, но со следующими характеристиками: интеллеktуал, увлекающийся кинематографом, знающий его историю, терминологию, язык;

- для издания «Журналист» основными читателями выступают представители журналистской профессии, что определяется названием издательства, слоганом «Журнал для профессионалов: все о СМИ и журналистике», материалами, публикуемыми на его страницах. Например, статья главного редактора Г. Мальцева посвящена итогам подписки: «имеем падение процентов на 15-20. Чего скрывать, к этому готовились. Независимая пресса на сегодняшний день составляет от общего количества примерно 15 %. Падают тиражи, теряется рекламный рынок. Налицо засилье официоза, усиление зависимости от бюджетных денег» [Мальцев, 2015, <http://journalistvirt.ru/archive/2015/08/>];

- журнал «Меди@льманах» своей основной целью определяет «распространение в исследовательской и журналистской среде той суммы знаний, которая создается и аккумулируется академическим сообществом. Он рассчитан как на использование в учебном процессе, так и на непосредственную апробацию в нем результатов современных научно-исследовательских проектов, диссертационных работ, новейших концепций и научных гипотез» [Меди@льманах, <http://mediaalmanah.ru/>]. Поэтому его целевая аудитория – исследователи, медиапедагоги и журналисты, а также формирующееся новое поколение профессионалов-исследователей в области масс-медиа (аспиранты, магистранты, студенты медийных факультетов);

- выявляя читателей журнала «Медиаскоп», мы опирались на данные о его учредителях (региональная общественная организация «Общество выпускников факультета журналистики МГУ имени М.В. Ломоносова»), рубрики электронного издания, представленные в них материалы, стиль изложения, поднимаемые проблемы и пр. Это позволило определить, что целевая аудитория данного издания – профессиональное сообщество, преподаватели факультетов журналистики и др.;

- журнал «Медиаобразование» нацелен на следующую аудиторию: академическую (поскольку результаты представленных там исследований имеют научную значимость) и педагогическую (публикации способствуют процессу обучения будущих профессионалов в области образования – бакалавров, магистров, аспирантов и др.);

- журнал «Медиа. Информация. Коммуникация» так формулирует свою основную миссию: «способствовать интеграции идей и исследователей в области медиаинформации и коммуникации в целях достижения взаимопонимания в среде ученых и установления гармоничных отношений в обществе глобальных трансформаций» [Медиа..., <http://mic.org.ru/about>].

Изучив рубрикатор, материалы, представленные в нем, мы делаем вывод, что издание в качестве целевой, опирается, прежде всего, на академическую аудиторию. На страницах издания представлены результаты исследований научных работников, специалистов в области масс-медиа, медиаобразования, коммуникативистики. А такие рубрики как «профессиональные обзоры», «исследовательские проекты», «методические разработки», «личность ученого», «менеджер СМК» говорят о том, что журнал ориентирован и на читателей из профессионального сообщества журналистов;

- журнал «Современная коммуникативистика» в качестве целевой аудитории опирается на научное сообщество. Один из главных признаков представленных материалов – их интегративность, междисциплинарность исследований, что позволяет развивать коммуникативную науку, определяя ее границы, направления, содержание и пр. Редакция пишет: «приглашаем всех заинтересованных коллег – филологов, философов, социологов, педагогов, психологов, культурологов и представителей других наук – опубликовать в журнале «Современная коммуникативистика» свои идеи, гипотезы, аксиомы и предложения» [<http://naukaru.ru/journal/view/Sovremennaya-kommunikativistika>];

- «Global Media Journal» выдвигает в качестве цели публикацию исследований, «связанных с тенденциями и актуальными проблемами развития глобальных медиа в коммуникативном аспекте, процессами глобализации различных жанров коммуникации, включая медийные, новыми коммуникационными технологиями, значением коммуникации и роль медиа в демократическом самоуправлении, вопросами этнокультурной специфики глобальных медиа, пропагандой их роли и значимости, а также ряд других ас-

пектов глобальной коммуникации» [Global..., <http://www.global-media.pglu.ru/page.php?4>]. Исходя из нее, а также изучив представленные в издании материалы, мы определили целевую аудиторию журнала как академическую, ориентированную на интересы ученых, преподавателей вузов в различных областях гуманитарных знаний.

Таким образом, полученные результаты сравнительного анализа, направленного на определение целевой аудитории российских журналов, имеющих медиакритические разделы, представлены в табл. 1.

Таблица 1

Аудитория, на которую в первую очередь ориентируются журналы медиакритической направленности

Наименование журналов	Вид аудитории		
	Академическое сообщество	Профессиональное сообщество	Массовая аудитория
Искусство кино	+	+	+
Сеанс		+	+
Журналист		+	
Меди@льманах	+	+	
Медиаскоп	+	+	
Медиаобразование	+	+	
Медиа. Информация. Коммуникация	+	+	
Современная коммуникативистика	+		
Global Media Journal	+		

Одним из важных аспектов сравнительного анализа выступает функциональная нагрузка медиакритических статей в российских журналах. Мы опираемся на основные функции, выделенные А.П. Короченским [Короченский, 2003] и Р.П. Бакановым [Баканов, 2006]:

- аналитическая, которая подразумевает анализ современного информационного производства, содержания медиатекстов, взаимоотношений масс-медиа и социума. Изучение выбранных в качестве репрезентационной выборки российских журналов показало, что аналитическая функция содержится в медиакритических статьях всех упомянутых выше изданий;

- идеологическая, политическая функция характеризуется интерпретацией медиатекстов в контексте определенной политической конъюнктуры, идеологических установок и пр. Р.П. Баканов [Баканов, 2006] отмечает, что не всегда масс-медиа (телевидение, пресса, радио, интернет, кинематограф и пр.) обеспечивают объективное информирование своей аудитории о важных аспектах жизни общества, допуская «при этом существенные отступления от требований социального реализма, оказывают манипулятивное воздействие на

аудиторию в политических и коммерческих целях, выступают в качестве источников деконструктивных влияний на социум» [Баканов, 2006, с. 12];

- информационно-коммуникативная функция направлена на общение коммуникатора и аудитории, стремящееся к обратной связи. «Именно благодаря массовой коммуникации обеспечивается распространение в обществе выработанных медиакритикой знаний и оценок, осуществляется воздействие критических выступлений на неоднородные по составу, территориально рассредоточенные аудитории» [Баканов, 2006, с. 12]. Мы полагаем, что информационно-коммуникативная функция также присуща медиакритическим публикациям во всех анализируемых нами журналах;

- познавательная функция подразумевает изучение материальной и духовной действительности при подготовке медиатекста. Мы отмечаем, что в анализируемых изданиях данная функция тоже находит отражение;

- регулятивно-корпоративная функция проявляется в некоторых из анализируемых нами российских журналах. Она направлена на формирование определенного общественного мнения к медийным феноменам, что регулирует деятельность медийных агентств, корректируя их работу, «ввиду возможной утраты общественного доверия и влияния на аудиторию, что влечет за собой снижение рейтинговых показателей и потерю рекламных доходов» [Баканов, 2006, с. 13]. В большей степени данная функция присутствует в следующих изданиях: «Журналист», «Меди@льманах», «Медиаскоп», «Медиа. Информация. Коммуникация», т.е. прессе, ориентированной на профессионалов в области медиа;

- просветительская функция обеспечивает передачу людям накопленного обществом исторического и культурного опыта, научных знаний. Безусловно, в каждом из выбранных нами для анализа журнале, она находит отражение. Например, журнал «Медиаскоп» закладывает ее в качестве задачи своей деятельности наравне с исследовательской и информационной;

- социально-организаторская функция подразумевает побуждение людей к деятельности по преобразованию общества и природной среды. Наше исследование показало, что она находит слабое отражение в исследуемых нами журналах;

- эстетическая, художественная функция наиболее явно выражена в следующих журналах: «Искусство кино», «Сеанс», «Медиаобразование». Медиакритические статьи включают эстетические категории в качестве критериев анализа медийных текстов (кинематографических, телевизионных и др.). Авторы статей активно выступают за эстетическое и художественное воспитание аудитории на материале медиа;

- этическая функция подразумевает изучение этических основ медийной продукции. В разной степени данная функция находит отражение во всех журналах.

Исходя из перечисленных функций, можно утверждать, что авторская позиция в медиакритических статьях основана на интеграции собственных профессионально-творческих, профессионально-этических, нравственных, эстетических, идеологических, политических идеалов и нормативов. А.П. Короченский отмечает, что «осознанно или бессознательно критик опирается на эти идеалы и нормативы, превращая их в критерии выработки критического суждения. Однако на практике оценочные суждения критиков нередко формируются на основе личных вкусов и предпочтений, симпатий и предубеждений, что порождает субъективизм оценок, ведёт к девальвации критических суждений» [Короченский, 2003, с. 23].

Представленные результаты изучения отражения тех или иных функций в медиакритических публикациях мы разместили в табл. 2.

Таблица 2

Отражение функций медиакритики в российских журналах

Функции медиакритики	Журналист	Искусство кино	Меди@льманах»	Медиа. Информация. коммуникация	Медиаобразование	Медиаскоп	Сеанс	Современная коммуникативистика	Global Media Journal
аналитическая	+	+	+	+	+	+	+	+	+
идеологическая, политическая									
информационно-коммуникативная	+	+	+	+	+	+	+	+	+
просветительская, образовательная	+	+	+	+	+	+	+	+	+
социально-организаторская									
регулятивно-корпоративная	+		+	+		+			
познавательная	+	+	+	+	+	+	+	+	+
эстетическая, художественная		+			+		+		
этическая	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Рассмотрим темы некоторых медиакритических статей в упомянутых выше российских журналах (для анализа были использованы выпуски 2015 г.):

«Журналист» (№ 8, 2015):

А. Варганов опубликовал статью «Страсти-мордасти: теперь дважды в день» (о телевизионном проекте «Большая стирка») [Варганов, 2015, <http://journalist-virt.ru/archive/2015/08/2015/07/28/Strasti-mordasti-teper-dvazhdy-v-den.phtml>];

А. Аничкин – статью «Виртуозы Москвы», в которой редакционный совет «Журналиста» определил наиболее влиятельных и уважаемых коллег отечественного радиовещания и телевидения [Аничкин, 2015, <http://journalist-virt.ru/archive/2015/08/2015/07/28/Virtuozy-Moskvy.phtml>].

«Искусство кино» (№ 6, 2015)

Главный редактор журнала Д. Дондурей в статье «Гибридное кино для России» рассуждает о «Кинотавре», о режиссерах и манипуляторах [Дондурей, 2015, <http://kinoart.ru/editor/gibridnoe-kino-dlya-rossii>]. Практически все материалы этого номера посвящены итогам «Кинотавра», поскольку там, по мнению редакции, происходит осмысление того, что происходит в отечественном кинематографе.

«Медиа@льманах» (№ 2, 2015)

И. Панкеев в статье «Этика журналиста: реальность или фикция?» [Панкеев, 2015, http://mediaalmanah.ru/upload/iblock/9a8/2015_2_pankееv.pdf] рассматривает ключевые аспекты медийной нравственности.

О. Афанасьева в статье «Публицистическая картина мира: к вопросу о методах исследования» [Афанасьева, 2015, http://mediaalmanah.ru/upload/iblock/700/2015_2_afanasjeva.pdf] рассматривает теоретические проблемы журналистики.

«Медиа. Информация. Коммуникация» (№ 13, 2015)

О. Медведев анализирует итоги экспертного опроса о практике журналистского образования [Медведев, 2015, <http://mic.org.ru/13-nomer-2015/456-esli-vy-uznali-sebya-ekspertnyj-opros-o-praktike-zhurnalistskogo-obrazovaniya>].

Е.С. Гапонова выступает со статьей на тему имиджмейкерства: «Публичная личность как проект СМИ на примере Ангелы Меркель» [Гапонова, 2015, <http://mic.org.ru/13-nomer-2015/441-publichnaya-lichnost-kak-proekt-smi-na-primere-angely-merkel>].

«Медиаобразование» (№ 3, 2015)

А.В. Федоров и А.А. Левицкая знакомят читателей с результатами экспертного опроса на тему «Синтез медиаграмотности и медиакритики в современном мире» [Федоров, Левицкая, 2015, http://www.medigram.ru/netcat_files/101/119/h_f1f7ec2d49762060b1533ad2b60cc8e1];

А.В. Федоров анализирует отражение фильмов «Левиафан» и «Солнеч-

ный удар» в зеркале российской медиакритики [Федоров, 2015, http://www.mediagram.ru/netcat_files/101/119/h_f1f7ec2d49762060b1533ad2b60cc8e1].

Медиаскоп (№ 3, 2015)

В.Б. Гольбрайх в статье «Экологический конфликт на российском телевидении: дискурсивные возможности протестного движения» анализирует освещение конфликта вокруг проекта платной автотрассы Москва–Санкт-Петербург на российском ТВ [Медиаскоп, 2015, <http://www.mediascope.ru/node/1774>].

А.В. Вырковский и С.В. Шароян в статье «Отношение к качеству материалов в СМИ у производителей и потребителей контента» пишут о заявляемой и реальной оценке аудиторией и представителями масс-медиа различных элементов журналистского текста [Вырковский, Шароян, 2015, <http://www.mediascope.ru/node/1772>].

«Сеанс» (№ 61, 2015)

В статье М. Ямпольского «Вечное возвращение»: чистая форма времени» представлен анализ фильма Киры Муратовой «Вечное возвращение» [Ямпольский, 2015, http://seance.ru/blog/shtudii/muratova_yampolsky].

«Современная коммуникативистика» (17 июня 2015)

И.Ю. Кремер публикует статью «Лингвистика текста. Анализ дискурса. Репрезентация межличностного аспекта «рецензент – читатель» в немецком критическом тексте» [Кремер, 2015, <http://naukaru.ru/journal/article/view/11533>].

«Global Media Journal» (весна, 2015)

Э.И. Глинчевский выступает со статьей «Аргументативное речевое воздействие в СМИ как средство влияния на внутренний мир человека» [Глинчевский, 2015, http://www.global-media.pglu.ru/plugins/aacgc_pnews/News_Details.php?det.50].

Исходя из представленных тем статей и анализа их содержания, мы можем сделать следующие выводы:

- проблематика выделенных нами публикаций затрагивает отношения аудитории и создателей медийных сообщений. Их содержание направлено в большей степени на развитие компетенций журналистов в плане коммуникации с потенциальными читателями и зрителями. Встречаются и публикации, проводящие анализ медиатекстов с точки зрения «потребителя». Например, в статье А. Варганова «Страсти-мордасти: теперь дважды в день» автор старается выносить свои суждения не как известный медиакритик, а

как активист-общественник. Целью медиакритической публикации можно считать воздействие на «общественное мнение и медийную практику с позиций и от имени структур гражданского общества» [Короченский, 2003, с. 16];

- в большей степени медиакритике подвергаются телевизионные проекты. Так, в представленных выше восьми отдельных номерах журналов мы обнаружили 7 публикаций о телевизионных проектах; 3 – о кинематографе; 2 – о периодической печати. Некоторые публикации отражают проблематику, характерную для всех масс-медиа (телевидения, радиовещания и пр.). В качестве примера можно привести статью А.В. Вырковского и С.В. Шароян «Отношение к качеству материалов в СМИ у производителей и потребителей контента» и др.;

- медиакритические статьи в представленных журналах в основном направлены на академическую и профессиональную аудиторию, в меньшей степени – на массового читателя;

- многие статьи в упомянутых выше изданиях связаны с профессиональным образованием журналистов, кинематографистов, телевизионщиков и др.; некоторые анализируют конкретные медийные проекты (в прессе, кинематографе, на телевидении), стремятся вывести общие закономерности, определить тенденции развития как масс-медиа, так и медиакритики (как современной отрасли журналистики);

- в изучаемых российских журналах медиакритические статьи представлены различными жанрами: кинообзорение («Искусство кино», «Сеанс» и др.), телеобзорение («Журналист», и др.), рецензии («Искусство кино», «Сеанс», «Медиаобразование», «Журналист» и др.), творческие портреты («Искусство кино», «Сеанс», «Медиаобразование», «Журналист», «Меди@льманах», «Медиаскоп», «Медиа. Информация. Коммуникация»), интервью («Искусство кино», «Сеанс», «Журналист», «GlobalMediaJournal»), репортаж («Искусство кино», «Сеанс», «Журналист» и др.), эссе («Искусство кино», «Сеанс» и др.).

- авторами медиакритических публикаций в упомянутых выше изданиях выступают:

- ученые и исследователи масс-медиа в области журналистики, социологии, психологии, искусствоведения, киноведения («Искусство кино», «Сеанс», «Медиаобразование», «Меди@льманах», «Медиаскоп», «Медиа. Информация. Коммуникация», «Современная коммуникативистика», «GlobalMediaJournal»);

- профессиональные журналисты («Меди@льманах», «Медиаскоп», «Журналист», «Медиа. Информация. Коммуникация» и др.).

Отметим также взаимопроникновение медиакритики в другие области знания. Например, в журнале «Искусство кино» публикуются статьи, охва-

тывающие проблематику телевидения и интернета, не связанные с кинематографом.

5.2. Сравнительный анализ российских сайтов по медиакритике

Современное развитие СМК способствовало возникновению такого нового для журналистики направления, как медийная критика. В последнее время она активно развивается и находит отражение как на телевидении, так и в прессе, интернет-пространстве и т.д. Поэтому в рамках данной статьи нам представляется целесообразным провести анализ основных сайтов по медиакритике в России.

В качестве репрезентационной выборки мы выделили следующие российские сайты: «Мегакритик», «Медиакритик», «Кинокритик», «Медиакритика» (персональный сайт Р. Баканова), «Синематека», «Кинопоиск», «Фильм.ру», «Кино-театр», «Критиканство», «Афиша.ру», «Фильм про», «Союз кинематографистов России», «Киносоюз», «Кинопресса», «Кино-эксперт», «Рускино», «Артхаус», «Kinote», «Киномания», «Киноньютс», «КГ-портал», «Кинокадр.ру» и «Фильмз.ру».

Представим краткую характеристику каждого из медиакритических сайтов в соответствии с определенными нами параметрами:

1. Основная цель сайта.
2. Разделы сайта, говорящие о разнообразии предлагаемой пользователям сайта тематики.
3. Тип аудитории (массовая, академическая, корпоративная (профессиональная), на которую направлены медиатексты.
4. Жанровое разнообразие медиатекстов (кинообозрение, телеобозрение, рецензия, творческий портрет, интервью, репортаж, очерк, фельетон и пр.), размещенных на сайте.
5. Наличие/отсутствие конкретных медиаобразовательных задач в медиатекстах, размещенных на сайте.

В ходе проведенного анализа мы дали следующую краткую характеристику российских сайтов по медиакритике:

«Мегакритик» [<http://www.megacritic.ru>]

1. Основная цель сайта в соответствии с концепцией авторов заключается в том, чтобы ориентировать зрительскую аудиторию в современном кинопрокате и телевизионном пространстве. *«Вы не пропустите лучшие новинки кино 2015, поскольку мы составляем список фильмов вместе с рейтингами отзывов и рецензий. Вы легко сможете узнать про недавно вышедшие в российский кинопрокат основные новинки кино, а также ожидаемые вскоре к показу картины»* [<http://www.megacritic.ru>].

2. Разделы сайта: мегакритик, новые фильмы, лучшие фильмы, рейтинг фильмов, скоро, сериалы, киноафиша, 18+.

3. Безусловно, сайт рассчитан на массовую аудиторию. На ее привлечение «работает» и слоган сайта, который звучит следующим образом: «Мы работаем с критикой». На сайте для кинематографических и телевизионных новинок существует рейтинг, складывающийся из 2-х составляющих: рецензий критиков и отзывов зрителей. По характеру написания рецензий видно, что большинство рецензий написано не профессиональными кино-критиками, а людьми увлекающимися кинематографом. Их цель – рекомендовать/не рекомендовать тот или иной фильм или сериал к просмотру зрителями. В доказательство своего утверждения приведем отрывки из рецензии Р. Слагаевой (сохранена авторская орфография и пунктуация):

«Не могу сказать, что сюжет фильма отличается какой-то глубиной или имеет двойное дно. Но не думаю, что чего-то такого ждали от картины, решающие роли в которой отданы трём миньонам. Тут ведь априори рулит ми-ми-мишность миньонов, а остальное — антураж. Если вы обожаете, скажем, Брюса Уиллиса, вы, вполне вероятно, готовы посмотреть почти любую киноленту, если в ней вдруг снялся Брюс Уиллис. А много ли тех, кто не любит миньонов? Тем более, что из их бенефиса вышла вовсе не муть, а вполне себе весёлый и нескучный мульт для семейного просмотра... Если не хочется задумываться, то можно просто расслабиться и посмеяться над приключениями жёлтых головастика, которых даже средневековой пыточной камерой не испугать — они и там найдут способ повеселиться и подурачиться. Эти противоречивые существа — добрые, несмотря на любовь к злодеям, сообразительные, несмотря на отсутствие интеллекта, и такие стильные, несмотря на, казалось бы, нелепый внешний вид... А какие у них попки! :) В общем, есть на что посмотреть!» [<http://www.megacritic.ru>]. В итоге Р. Слагаева выставила мультфильму высокую оценку 4,5 балла из 5.

Отметим, что зачастую оценка критиков и зрителей расходится, например, этот же мультфильм зрители оценивают намного ниже (примерно 2 балла из 5). Приведем пример отзывов зрителей, которые пошли на просмотр вместе со своими детьми (сохранена авторская орфография и пунктуация):

«Ужас, если вам родители дороги ваши дети, а точнее их психика, не ведитесь на рекламу. В Польше премьера состоялась, наши малыши ооооочень ждали премьеры. Мы и часть других родителей вывели детей из кинотеатра. Виселицы, убийства, грабеж банка как сделать взрывчатку - все показано наглядно. Как можно показать детям, например, взять веревку, сделать петельку, накинуть на шею, потянуть и уже висит с вывалившимся языком. Почему показан возраст 6+, какая цель преследуется?» [<http://www.megacritic.ru>].

«Только из кинотеатра. Жалко, конечно, что основную часть убийных моментов показали в трейлере, и я после их просмотра в самом начале сник и приготовился к худшему. Но потом сюжет раскоचेгарился, и было достаточно интересно. Все шутки выдержанны в стиле миньонов и на их тарбарском языке, а снято достаточно забавно, интересно и без особых пошлостей. В то же время полный зал «скорбно» и напряженно созерцал сие творение. Пару раз за просмотр кто-то из взрослых хмыкнул на шутки про королеву, а дети хихикнули, когда миньон стрингами светил. Видимо у нашей семьи какое-то свое особое чувство юмора, так как мы одни смеялись весь мульт над приключениями чудачковатых созданий (похожими на желтые пилульки) так, что скулы заболели. P.S. Думал, что после просмотра, полиция нас проверит на наличие веселящих веществ в крови» [<http://www.megacritic.ru>].

4. Жанровое разнообразие текстов, представленных на сайте, ограничивается кинообзором, телеобзором и рецензиями.

5. Мы не выявили конкретных медиаобразовательных задач в медиатекстах, размещенных на сайте.

«Медиакритик» [<http://mediacritic.ru>]

1. Основная цель сайта заключается в составлении обзоров фильмов, книг и музыкальных релизов.

2. Разделы сайта: музыка, книги, кино. Отметим, что если музыкальное обозрение включает в себя новинки текущего 2015 г., то новинки киноиндустрии заканчиваются на 2013 г.

3. Тип аудитории, на которую направлены медиатексты – массовая. Вот выдержки из рецензии на фильм П. Джексона «Хоббит: Пустошь Смауга» (2013) (сохранена авторская орфография и пунктуация):

«Вы знаете, что я слышал, когда выходил из кинозала после просмотра «Хоббит: Пустошь Смауга»? Спектр фраз от «Полная фигня» до «Пустая трата времени». И это для фильма с таким высоким общим рейтингом. Я и сам, честно говоря, был не в восторге, фильм в 3D формате оказался темным и размазанным, а изображение с последнего ряда выглядело меньше, чем на домашней плазме. Но что касается непосредственно фильма замечаний немного.

Во-первых, гномы. После второй части я окончательно убедился, что внешний вид некоторых гномов, совсем не соответствует классическому представлению... Во-вторых, чисто голливудский подход, когда сам сюжет уходит на задний план, затмеваемый спецэффектами, драками и погонями...

Такое ощущение, что фильм Джексона потихоньку скатился к непрерывному экину, где все остальное уже не имеет особой ценности» [<http://mediacritic.ru>].

Мы отметили слабую активность пользователей сайта, практически полное отсутствие комментариев и отзывов на фильмы.

4. Используемые на сайте жанры: кинообозрение, книжное обозрение и музыкальное обозрение.

5. Мы можем утверждать, что данный сайт не содержит медиаобразовательных задач в представленных медиатекстах.

«Кинокритик» [<http://www.kinokritik.com>]

1. Основная цель сайта - информационная, поскольку на нем представлена основная информация по новинкам в области кинематографа.

2. Разделы сайта: главная, фильмы, медиа, рецензии, новости, рейтинги, киноафиша. Исходя из разделов, можно было бы говорить о просветительской, медиаобразовательной, медиакритической деятельности, но, к сожалению, ни одна из заявленных авторами ссылок, например, в разделе «Киноафиша» (люди в кино от А до Я; интервью; биографии; как создается кино; история кино 80-х; классики мирового кино; фильмы категории «В») не работает. Аналогичная ситуация и с другими разделами. Поэтому можно констатировать, что сайт выполняет только информационные и коммерческие функции.

3. Медиатексты, размещаемые на сайте, ориентированы на массовую аудиторию. В качестве примера приведем отрывок из рецензии А. Казанцева на фильм «Переправа» (2014): *«Предыдущий опыт Джона Ву по превращению киноэпопеи в диологию, «Битва у Красной Скалы», собрал как ворох наград, так и неплохую кассу, но там, по крайней мере, действие шло более-менее однородно. В «Переправе» же первая*

часть к названию вроде как и отношения-то не имеет вовсе, и если её с чем и сравнивать, так с «Унесенными ветром» или «Адмиралом»: история любви на фоне гражданской войны...

Размах съемок как батальных, так и пейзажных, вполне соответствует показу на большом экране... Ну, а если перипетии малоизвестного современным россиянам конфликта вас не особо интересуют, как и созерцание вальса босиком и застольных ухаживаний, то, уверен, краткое предисловие в начале второй части сможет достаточно четко пояснить, кому и по какой причине следует сопереживать в битве со стихией» [<http://www.kinokritik.com/>].

Как мы видим, рецензия носит описательно-рекомендательный характер, выражает точку зрения автора, которая слабо аргументирована. Такая статья, по мнению авторов сайта, должна помочь пользователям сориентироваться в мире киноновинок, но, скорее всего, не способствует развитию их медиаобразовательных способностей в области кинематографа. Нами отмечается слабая активность аудитории на сайте.

4. Разнообразие жанров: кинообозрение, рецензии.

5. Мы фиксируем отсутствие конкретных медиаобразовательных задач в медиатекстах, размещенных на сайте.

«Синематека» [<http://www.cinematheque.ru/>]

1. На сегодняшний день неактивный сайт. Но в период своего функционирования на нем было опубликовано 264 редакционные рецензии, 959 рецензий – участников форума, на которые были даны 7170 ответов. Таким образом, мы можем говорить о высокой (в прошлом) активности пользователей. Основная цель сайта – информация и ориентиры в современном кинематографе с опорой на историю и теорию развития кинематографа. На сегодняшний день сайт устарел и не обновлялся в течение нескольких лет.

2. Разделы сайта: главная, интервью, рецензии, обзоры, афиша, форум, каталог.

3. Сайт определяет свою основную аудиторию как массового зрителя современного кинематографа. Многие рецензии написаны кинокритиками, например, к фильму А. Звягинцева «Елена» пользователям представлена статья В. Матизена «Мать». Глубина поднимающихся в ней вопросов отсылает зрителя не столько к фабуле, сколько подготавливает к просмотру, обозначает проблемные точки кинопроизведения: *«картина имеет недостатки, являющиеся продолжением ее же достоинств – режиссер порой тратит слишком много пленки, дабы показать то, что уже понятно. Таков начальный кадр с веткой, на которую садится ворона, и последующее путешествие камеры по квартире, по которой с первого взгляда ясно, что перед нами жилище состоятельного человека. Но это вполне простительные погрешности, тем более, что дальше Звягинцев обнаруживает редкое умение без лишних слов и движений создавать на экране характеры персонажей...*

Эпизод приезда матери в квартиру сына, раскрывающий эти обстоятельства – высший класс кинорежиссуры, хоть в антологию вноси. Конфликт разгорается, когда Владимир внезапно попадает в больницу с обширным инфарктом... Надежды матери и дальше помогать сыну, пристроить в институт старшего внука, чтобы его не забрали в армию, идут прахом. И смиренная жена восстает против супруга, который, по ее представлениям, попирает справедливость. Так в картине сталкиваются две непримиримые жизненные позиции – захребетничества и опоры на себя. Коллизия, как и в предыдущих картинах Звягинцева, весьма значимая и универсальная, но относить Елену к категории «социальных фильмов» не стоит, ибо в первую

очередь это фильм о женщине, которая из любви к родным совершает страшное преступление против близкого человека, а во вторую – произведение настоящего искусства» [<http://www.cinematheque.ru/>].

4. Используемые в медиатекстах жанры: кинообозрение, рецензии, очерки.

5. Безусловно, в медиатекстах, размещенных на сайте, решались медиаобразовательные задачи, среди которых мы выделили следующие:

- воспитание хорошего эстетического восприятия, вкуса, понимания, оценки художественного качества медиатекстов;
- развитие аналитического, критического мышления, автономии личности по отношению к медиа;
- развитие способностей аудитории к восприятию, пониманию и анализу языка медиатекстов;
- развитие способностей аудитории к моральному, нравственному, психологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры;
- развитие способностей аудитории к анализу медиатекстов в широком культурологическом, социокультурном контексте;
- получение аудиториями знаний по теории медиа и медиакультуры.

Персональный сайт Романа Баканова [<http://romanbakanov.ucoz.ru>]

1. Основная цель Интернет-ресурса – образование аудитории в области медиакритики. Р. Баканов пишет: «Читайте, вдумывайтесь, изучайте медиакритику» [<http://romanbakanov.ucoz.ru>].

2. Разделы сайта: главная страница; кто я?; мои научные статьи; мои тезисы докладов; учебные материалы; электронная хрестоматия; полезные ссылки; все о медиакритике; мои фотоальбомы.

3. Статьи и материалы, размещенные на сайте, преимущественно, относятся к академическому и корпоративному виду медиакритики. Поэтому мы можем говорить, что основные пользователи сайта Р. Баканова – представители научного и профессионального (журналистского) сообщества, хотя исследования могут быть интересны и широкому кругу пользователей.

4. Разнообразие жанров медиатекстов, размещенных на сайте: телеобозрение, рецензия, аналитическая статья и пр.

5. По словам автора – Р. Баканова, он позиционирует сайт как «образовательный ресурс. Здесь Вы всегда сможете найти не только мои книги, научные статьи и тезисы докладов, сделанных на различных научных конференциях по проблемам медийной критики, но и множество полезных ссылок по этому новому направлению в российской журналистике. Книги и журналы, как правило, выходят небольшим тиражом, и не всегда что-то можно оперативно найти. А здесь все выкладывается оперативно» [<http://romanbakanov.ucoz.ru>].

Изучение и анализ Интернет-ресурса позволяет нам выделить следующие медиаобразовательные задачи, на которые направлены медиатексты:

- воспитание хорошего эстетического восприятия, вкуса, понимания, оценки художественного качества медиатекстов;

- развитие аналитического, критического мышления, автономии личности по отношению к медиа;
- развитие способностей аудитории к политическому, идеологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры;
- развитие способностей аудитории к восприятию, пониманию и анализу языка медиатекстов;
- развитие способностей аудитории к моральному, нравственному, психологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры;
- развитие способностей аудитории к анализу медиатекстов в широком культурологическом, социокультурном контексте;
- подготовка аудитории к жизни в демократическом обществе;
- получение аудиторией знаний по истории медиа, по истории медиакультуры;
- получение аудиторией знаний по теории медиа и медиакультуры.

Кинопоиск [www.kinopoisk.ru]

1. Основная цель Интернет-ресурса – информационная поддержка киноиндустрии, направленная на широкую аудиторию, о чем свидетельствует его слоган – «Найди свое кино!».

2. На сайте «Кинопоиск» представлены различные разделы: афиша & ТВ, тексты, медиа, общение, рейтинги, DVD & Blu-Ray, играть, включающие подразделы, которые позволяют предоставить аудитории сайта максимально возможный объем интересующей ее информации. Анализируемый кинопортал отличает высокая степень оперативности в предоставлении материалов о мировом и отечественном кинематографе.

3. Безусловно, целевой аудиторией данного сайта выступает массовый зритель, которому с помощью ориентиров (рецензий, анонсов, новостных дайджестов, жанровой, видовой характеристики кино/телепроизведения) предоставляется информация для размышления. Отметим, что многие посетители сайта обладают определенными знаниями теории, истории кинематографа, способны проводить сравнительный анализ фильмов/сериалов, высказывать аргументированную позицию.

4. На сайте зафиксировано жанровое разнообразие медиатекстов: рецензии и обзоры новинок кинопроката; справочная информация о фильмах и персоналиях российского и западного кинематографа; подробная информация о фильмах текущего репертуара в кинотеатрах (кадры, трейлеры, графики кинорелизов); итоги сборов кинопроката; интервью с представителями кинематографического сообщества; новости с фестивальных площадок; эксклюзивные репортажи и фоторепортажи со съемок; итоги международных кинофестивалей и т.д.

Необходимо отметить, что рецензии, выложенные на сайте, представлены двумя группами: 1) кинокритики; 2) пользователи.

Используются опросы (как форма взаимодействия с аудиторией) на различные темы, например, в опросе «Критерии при выборе фильма» участвовали 2464 человека; «Лучший год в истории кино» – 3124 человека; «Любимая анимационная студия» – 1927 человек; «Какие жанры вы бы хотели видеть в кино?» – 1905 человек и т.д. Такая форма взаимодействия помогает учредителям сайта создать «портрет» своих пользователей, узнать их предпочтения, интересы в области кинематографа, инициировать их активность.

Аудитория сайта может не только руководствоваться мнением профессионалов в области кинематографа, но и имеет возможность представить свою позицию.

Одна из удобных функций сайта – текущее расписание сеансов в разных городах и онлайн приобретение билетов.

5. Изучение разделов сайта, материалов, представленных на нем, позволяют нам выделить медиаобразовательные задачи, на которые направлена деятельность кинопортала:

- удовлетворение различных потребностей аудитории в области медиа;
- развитие коммуникативных способностей личности;
- развитие умений аудитории создавать и распространять собственные медиатексты;
- получение аудиторией знаний по теории медиа и медиакультуры.

«Фильм.ру» [<http://www.film.ru>]

1. Основная цель Интернет-ресурса – информационная поддержка киноиндустрии а расчете на широкий круг аудитории, о чем свидетельствует его слоган – «Фильм.ру – все о кино!». Сайт позиционирует себя в качестве информационного спонсора и партнера российских проектов в мире кино. Сегодня сайт «Фильм.ру» заявляет себя как национальный кинопортал и ведущее российское специализированное интернет-издание о кино, история которого ведется с декабря 1999 г. В разделе «О себе» учредители подчеркивают, что «Фильм.ру сотрудничает с ведущими отечественными и зарубежными кинокомпаниями (дистрибьюторскими и производственными), сетями кинотеатров и другими позициями в киноиндустрии, пресс-службами кинофестивалей и государственными организациями. Деятельность кинопортала отмечена призом Национальной Интел Интернет-премии (2001) в номинации «Интернет и традиционная культура» и двумя дипломами Медиа Форума Московского международного кинофестиваля I Российского конкурса сетевых киноресурсов «Кино в Сети» (2001)» [<http://www.film.ru>].

2. На «Фильм.ру» представлены различные разделы: афиша, новости, материалы, события, спецпроекты, общение, включающие подразделы, которые позволяют предоставить аудитории сайта максимально возможный объем интересующей ее информации. Анализируемый кинопортал отлича-

ет высокая степень оперативности в размещении материалов о мировом и отечественном кинематографе.

3. Безусловно, целевой аудиторией данного сайта выступает массовый зритель, которому с помощью ориентиров (рецензий, анонсов, новостных дайджестов, жанровой, видовой характеристики кино/телепроизведения) предоставляется информация для размышления. Отметим, что многие посетители сайта обладают определенными знаниями теории, истории кинематографа, способны проводить сравнительный анализ фильмов/сериалов, высказывать аргументированную позицию.

4. На сайте представлено жанровое разнообразие медиатекстов: рецензии и обзоры новинок кинопроката; справочная информация о фильмах и персоналиях российского и западного кинематографа; подробная информация о фильмах текущего репертуара в кинотеатрах (кадры, трейлеры, графики кинорелизов); итоги сборов кинопроката; интервью с представителями кинематографического сообщества; новости с фестивальных площадок; эксклюзивные репортажи и фоторепортажи со съемок; итоги международных кинофестивалей и т.д.

Необходимо отметить, что рецензии, выложенные на сайте, представлены двумя группами: 1) кинокритики; 2) пользователи. Кинорецензии критиков находятся, по всей видимости, в едином банке с сайтом «Кино-Поиск» (по крайней мере, гиперссылки «переносят» читателей именно на этот сайт и наоборот).

Аудитория сайта может не только руководствоваться мнением профессионалов в области кинематографа, но и имеет возможность представить свою позицию. Приведем в пример выдержки из рецензии «Проблема второсортности российского кинематографа в публике, которая с таким восторгом принимает современные фильмы» (на фильм «СуперБобровы»):

«Стыдно было потратить на это свое время. Шла в кино, понимая, что нечего ждать, но все-таки потратила деньги на билет ради хорошего настроения. Да, современные русские комедии не отличаются качественным сценарием, и действительно «для деревни». Но, тем не менее, они чаще всего добрые, наивные. Но это... Герои фильма – подобия людей с русским менталитетом, этим, видимо, сценаристы хотели привлечь внимание отечественного зрителя, показать им жизнь в российской семье, как она есть...»

Просто очередная, и, кстати, удачная попытка «срубить бабла» с неприветливой русской публики. Да, кстати, в зале так бурно реагировали на «шутки», люди так смеялись... И я поняла, что проблема второсортности российского кинематографа не в его сегодняшних авторах. Проблема в народе, который с таким восторгом принимает эти фильмы и видит в их героях отражение «глубокой русской души» [http://www.film.ru, 2016].»

5. Изучение разделов сайта, материалов позволяют нам выделить медиаобразовательные задачи, на которые направлена деятельность кинопортала:

- удовлетворение различных потребностей аудитории в области медиа;
- развитие способностей аудитории к восприятию, пониманию и анализу языка медиатекстов;
- развитие способностей аудитории к анализу медиатекстов в широком культурологическом, социокультурном контексте;
- развитие коммуникативных способностей личности;
- развитие умений аудитории создавать и распространять собственные медиатексты;
- получение аудиторией знаний по теории медиа и медиакультуры.

«Критиканство» [<http://www.kritikanstvo.ru>]

1. Сайт «Критиканство.ру» - имеет своей целью информировать пользователей о новинках в киноиндустрии и компьютерных играх, инициировать на выражение собственного мнения о медиапродуктах. Его слоган – «Критиканство.ру – агрегатор рецензий». Так, на сайте представлена следующая информация: «Из 3643 критиков, собранных в базе сайта, 170 человек написали более ста рецензий каждый, а 4 из них – свыше тысячи. Всего в базе сайта 85 579 рецензий» [<http://www.kritikanstvo.ru>].

2. Сайт «Критиканство.ру» представлен разделами: фильмы, игры, критика, блог.

3. Целевой аудиторией анализируемого сайта выступает массовый зритель. Интересна векторность выстраивания отношений авторов сайта с его пользователями. Их активность всячески поощряется, что находит отражение в возможности выбирать/обсуждать/голосовать за самого лучшего/худшего критика, самую лучшую/худшую рецензию, «самых отъявленных мудрецов» (среди критиков) по «количеству ляпов» [<http://www.kritikanstvo.ru>].

4. Учитывая специфику сайта, мы отмечаем в качестве ведущего жанра медиатекстов – рецензии на фильмы и компьютерные игры.

5. Изучение разделов сайта, материалов, представленных на нем, позволяют выделить следующие медиаобразовательные задачи:

- удовлетворение различных потребностей аудитории в области медиа;
- развитие аналитического, критического мышления, автономии личности по отношению к медиа;
- развитие умений аудитории создавать и распространять собственные медиатексты.

Отметим, что данные задачи рассматриваются нами в контексте представленного на сайте материала, что влияет на их содержательный контент.

«Афиша.ру (кино)» [<http://www.afisha.ru/cinema>]

1. Сайт «Афиша.ру» имеет своей целью информировать пользователей о новинках в кинотеатрах, анонсировать концерты, выставки, театральные постановки, рассказать о ресторанах и пр. (по выбору пользователя). Основная цель – предоставить в популярной форме рекламно-

информационные услуги пользователям по основным направлениям развлекательной и досуговой сферы. Об этом свидетельствует большое количество рекламируемых товаров и услуг.

2. Сайт «Афиша.ру (кино)» представлен разделами: полное расписание фильмов; кинотеатры; скоро в кино.

3. Целевой аудиторией анализируемого сайта выступает массовый потребитель.

4. На сайте не присутствует жанрового разнообразия, информация предоставляется в виде анонсирования или рекламы каких-либо развлекательных услуг. В разделе «кино» есть такая подрубрика как «новые рецензии», но тексты, представленные в ней, не отвечают требованиям этого жанра. По сути, это короткие отзывы зрителей, в которых представлены в основном их эмоции и чувства по поводу просмотренного фильма, без намека на анализ характеров, персонажей, актерской игры, авторской идеи и пр. Приведем в пример «рецензию» на фильм «Омерзительная восьмерка» (режиссер К. Тарантино) (сохранена авторская орфография и пунктуация): *«Не готова причислить себя к большим поклонникам творчества Тарантино, но мне нравится, что его фильмы - это всегда что-то бесшабашное, ни на что не похожее. Заранее понимаешь, что будет жестокость, но будут и диалоги, которыми так знамениты его фильмы. «Восьмерка» - для меня в первую очередь оказался фильмом, где каждый диалог - это очередная манипуляция с целью выжить. И именно психологическая сторона этого фильма заставляет смотреть, не отрываясь»* [<http://www.afisha.ru/cinema>].

5. В процессе изучения и анализа сайта мы не выявили ни одного текста, относящегося к медиакритике или медиаобразованию. Соответственно, мы фиксируем отсутствие медиаобразовательных задач.

«Фильм про» [<http://www.filmpro.ru>]

1. Основная цель Интернет-ресурса – информационно-просветительская, направленная на поддержку киноиндустрии и телевидения. Это позиция находит отражение и в слогане «Фильм Про – сайт о кино и для кино».

2. На сайте «Фильм Про» представлены различные разделы: новости, интервью, телевидение, проекты, прогнозы, питчинги, кинорынки, компании, содержащие подразделы. Такая наполненность сайта позволяет учредителям (ВГТРК) привлечь большее количество пользователей. «Фильм Про» отличает высокая степень оперативности в предоставлении информации.

3. К целевой аудитории данного сайта мы отнесли, преимущественно, массовых зрителей, которым с помощью ориентиров (интервью, статей с элементами аналитики, рецензий, анонсов, новостных дайджестов, жанровой, видовой характеристики кино/телепроектирования) предоставляется информация для размышления. Качество материала предполагает определенные знания теории, истории кинематографа, способности к сравнительному анализу медиатекстов у аудитории.

С другой стороны, такой раздел как «бизнес» и подразделы «проекты», «прогнозы», «питчинги», «компании» и пр. позволяют говорить о стремле-

нии авторов сайта привлечь в число пользователей профессионалов в области телевидения и кинематографа, поскольку данная информация носит специфический характер и, в первую очередь, интересна этой аудитории.

Хочется отметить, что, несмотря на разнообразную информацию, представленную на сайте, мы не встретили показателей высокой активности аудитории, в отличие, например, от кинопортала «Фильм.ру».

4. Сайту свойственно жанровое разнообразие медиатекстов: рецензии и обзоры новинок кинопроката; справочная информация о фильмах и персоналиях российского и западного кинематографа; подробная информация о фильмах текущего репертуара в кинотеатрах (кадры, трейлеры, графики кинорелизов); итоги сборов кинопроката; интервью с представителями кинематографического сообщества; новости с фестивальных площадок; эксклюзивные репортажи и фоторепортажи со съемок; итоги международных кинофестивалей и т.д. Также на сайте представлена подборка телевизионных выпусков передачи «Индустрия кино» (ведущий – И. Кудрявцев).

5. Изучение разделов сайта, материалов, размещенных на нем, позволили нам выделить следующие медиаобразовательные задачи:

- воспитание хорошего эстетического восприятия, вкуса, понимания, оценки художественного качества медиатекстов;
- развитие аналитического, критического мышления, автономии личности по отношению к медиа;
- развитие способностей аудитории к анализу медиатекстов в широком культурологическом, социокультурном контексте;
- получение аудиторией знаний по истории медиа, по истории медиакультуры;
- получение аудиторией знаний по теории медиа и медиакультуры.

«Союз кинематографистов России» [<http://www.unikino.ru>]

1. Основная цель Интернет-ресурса – информационная поддержка деятельности Союза кинематографистов Российской Федерации.

2. На сайте «Союз кинематографистов России» есть разделы: о союзе, органы управления, гильдии, региональные подразделения, афиша Дома кино, анонсы, аренда залов, контакты, газета «СК-Новости». Такая структура позволяет осветить практически все направления работы Союза кинематографистов России. Работу сайта отличает высокая степень оперативности в предоставлении информации.

3. К целевой аудитории данного сайта мы отнесли, преимущественно, членов Союза кинематографистов, представителей профессионального сообщества. Также часть аудитории – это люди, интересующиеся киноискусством в соответствии со своими потребностями; особенностями профессии – медиакритики, медиапедагоги и т.д. Качественные характеристики размещенных материалов предполагают достаточно высокий уровень знаний теории, истории кинематографа, способность к аналитике и т.д. Поскольку

основная функция сайта информационно-аналитическая, то мы не зафиксировали попыток учредителей «наладить» обратную связь со своими читателями.

Анализируемый сайт представляет собой один из ведущих кинопорталов по кинокритике.

4. На сайте присутствует жанровое разнообразие медиатекстов: рецензии и обзоры новинок кинопроката; справочная информация о фильмах и персоналиях российского и западного кинематографа; интервью с представителями кинематографического сообщества; аналитические статьи, новости с фестивальных площадок; эксклюзивные репортажи; итоги международных кинофестивалей и т.д.

5. Изучение разделов сайта, материалов, размещенных на нем, позволили нам выделить следующие медиаобразовательные задачи:

- воспитание хорошего эстетического восприятия, вкуса, понимания, оценки художественного качества медиатекстов;
- развитие аналитического, критического мышления, автономии личности по отношению к медиа;
- развитие способностей аудитории к политическому, идеологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры;
- развитие способностей аудитории к восприятию, пониманию и анализу языка медиатекстов;
- развитие способностей аудитории к моральному, нравственному, психологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры;
- развитие способностей аудитории к анализу медиатекстов в широком культурологическом, социокультурном контексте;
- подготовка аудитории к жизни в демократическом обществе;
- развитие умений аудитории создавать и распространять собственные медиатексты;
- получение аудиторией знаний по истории медиа, по истории медиакультуры;
- получение аудиторией знаний по теории медиа и медиакультуры.

«Фильмз.ру» [<http://www.filmz.ru>]

1. Основная цель интернет-ресурса – предоставить не только информацию о кинематографе, площадку для обмена мнениями, но и реализовать на страницах сайта образовательную миссию. Действующий слоган – «Настоящее кино».

2. Сайт «Фильмз.ру» состоит из следующих разделов: новости, кино, сериалы, киноафиша, клуб НК (настоящего кино), включающие подразделы, предоставляющие аудитории информацию для размышления. В качестве примера приведем суперпроект «Левиафан. Разбор по косточкам», в котором проводится поккадровый разбор фильма его автором, режиссёром

Андреем Звягинцевым. Цель этого проекта формулируется следующим образом: «Надеемся, что это поможет вам лучше понять, как создается Настоящее Кино» [<http://www.filmz.ru>]. Одна из удобных функций сайта – возможность узнать расписание сеансов в разных городах и приобрести билеты.

3. Целевой аудиторией данного сайта выступает массовый зритель, которому с помощью ориентиров (рецензий, анонсов, жанровой, видовой характеристики кино/телепроизведения) предоставляется информация.

4. На сайте присутствует жанровое разнообразие медиатекстов: рецензии и обзоры новинок кинопроката; справочная информация о фильмах и персоналиях российского и западного кинематографа; подробная информация о фильмах текущего репертуара в кинотеатрах (кадры, трейлеры, графики кинорелизов); итоги сборов кинопроката; интервью с представителями кинематографического сообщества; новости с фестивальных площадок; эксклюзивные репортажи и фоторепортажи со съемок; итоги международных кинофестивалей и т.д.

Необходимо отметить, что рецензии, выложенные на сайте представлены двумя группами: 1) кинокритики; 2) пользователи. Итак, аудитория сайта может не только руководствоваться мнением профессионалов в области кинематографа, но и имеет возможность представить свою позицию, выставить свою оценку фильму.

5. Изучение разделов сайта, материалов, размещенных на нем, позволяют нам выделить следующие медиаобразовательные задачи:

- воспитание хорошего эстетического восприятия, вкуса, понимания, оценки художественного качества медиатекстов;
- удовлетворение различных потребностей аудитории в области медиа;
- развитие способностей аудитории к восприятию, пониманию и анализу языка медиатекстов;
- развитие способностей аудитории к моральному, нравственному, психологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры;
- развитие способностей аудитории к анализу медиатекстов в широком культурологическом, социокультурном контексте;
- развитие коммуникативных способностей личности;
- развитие умений аудитории создавать и распространять собственные медиатексты;
- получение аудиторией знаний по истории медиа, по истории медиакультуры;
- получение аудиторией знаний по теории медиа и медиакультуры.

«Кинокадр.ру» [<http://www.kinokadr.ru>]

1. Основная цель Интернет-ресурса – предоставление информационно-ознакомительной информации о фильмах, создание площадки для обмена

мнениями пользователей о кинематографе и «околокинематографических темах».

2. Сайт «Кинокадр.ру» состоит из следующих разделов: афиша, новинки кино, трейлеры, отзывы, включающие подразделы, которые позволяют предоставить аудитории сайта больше информации об интересующем ее медиатексте. Анализируемый кинопортал достаточно оперативно размещает информацию о новинках коммерческого кинематографа.

3. Целевой аудиторией данного сайта выступает массовый зритель, которому с помощью ориентиров (рецензий, анонсов, новостных дайджестов, жанровой, видовой характеристики кино/телепроизведения) предоставляется информация. При этом, главная цель – сориентировать потенциальных зрителей на поход в кинотеатр. Эта цель поддерживается и такой удобной функцией сайта – как возможность узнать расписание сеансов в разных городах и приобрести билеты on-line.

Создан широкий спектр условий для включения аудитории в обсуждение кинематографических произведений: написание рецензий; оценивание фильмов/сериалов; на форуме представлен ряд тем и описание к ним, которые отвечают разнообразным потребностям посетителей сайта. Приведем некоторые из них в качестве примера: «Отечественное кино в прокате» – обсуждаются новинки отечественного кинопроизводства; «Свободное обсуждение» – обсуждается всё, что связано в отечественным кино, но не относится к фильмам; «Ужастики, триллеры и трэшаки» – обсуждаются лучшие/худшие фильмы, особенности жанровой классификации; «Люди кино» – «обсуждается творчество тех, без кого тот кинематограф, который мы знаем, немислим. Субъективно, конечно...» [30].

4. На сайте есть жанровое разнообразие медиатекстов: рецензии и обзоры новинок кинопроката; справочная информация о фильмах и персоналиях российского и западного кинематографа; подробная информация о фильмах текущего репертуара в кинотеатрах (кадры, трейлеры); итоги сборов кинопроката и т.д.

Аудитория сайта имеет возможность представить свою позицию, выставить свою оценку фильму. Приведем пример одного из характерных отзывов (оценка сайта) на фильм «Падение Лондона» режиссера Б. Наджафи (сохранена авторская редакция): *«Сходил от нечего делать. На самом деле в свете событий в Брюсселе фильм смотрелся по-иному. Что касается художественной составляющей, то смотрибельно. Мне, если честно понравилось больше первой части. Как-то помасштабнее и бреда меньше... По мне, так третья под конец не хватило немного, но и ладно.... Не понравилось больше всего это история с беременной женой... Слюни с беременностью в этом фильме явно лишние...»* [<http://www.kinokadr.ru/>].

5. Изучение разделов сайта, материалов, размещенных на нем, позволяют нам выделить медиаобразовательную задачу:

- удовлетворение различных потребностей аудитории в области медиа.

«КГ-портал» [<http://kg-portal.ru>]

1. Основная цель Интернет-ресурса – предоставление информационно-ознакомительной информации о фильмах, сериалах, играх, аниме, создание площадки для обмена мнениями пользователей по указанным темам.

2. Сайт «КГ-портал» состоит из следующих разделов: кино, сериалы, игры, аниме, материалы, подкасты, форум, включающие подразделы, которые позволяют предоставить целевой аудитории больше материалов о новинках современной коммерческой киноиндустрии. Анализируемый сайт достаточно оперативно выкладывает информацию.

3. Целевой аудиторией выступает массовый зритель, которому с помощью ориентиров (рецензий, анонсов, новостных дайджестов, жанровой, видовой характеристики кино/телепроизведения) предоставляется информация. При этом, главная цель – поддерживать потребности аудитории на исходном уровне, определяя ее интересы только рамками коммерческого кинематографа. На сайте функционирует форум (представлен ряд тем и пояснения к ним).

4. На сайте есть рецензии, обзоры новинок кинопроката; справочная информация о фильмах и персоналиях российского и западного кинематографа; подробная информация о фильмах текущего репертуара в кинотеатрах (кадры, трейлеры); итоги сборов кинопроката и т.д.

5. Изучение разделов сайта, материалов позволяют нам выделить следующую медиаобразовательную задачу:

- удовлетворение различных потребностей аудитории в области медиа.

«Киноньос» [<http://www.kinonews.ru>]

1. Основная цель Интернет-ресурса – предоставление информационно-познавательной информации о популярном кинематографе. При этом главная цель – поддерживать потребности аудитории на исходном уровне, определяя ее интересы только рамками коммерческого кинематографа.

2. Сайт «Киноньос» состоит из следующих разделов: премьеры, новости, кадры, трейлеры, постеры, интервью, статьи, включающие подразделы, которые позволяют предоставить аудитории сайта больше информации об интересующем ее медиатексте. Анализируемый кинопортал достаточно оперативно предоставляет информацию о новинках коммерческого кинематографа. На сайте функционирует форум (сформулирован ряд тем и пояснения к ним).

3. Целевой аудиторией данного сайта выступает массовый зритель, которому с помощью ориентиров (рецензий, анонсов, новостных дайджестов, жанровой, видовой характеристики кино/телепроизведения) предоставляется информация.

4. Сайт содержит разнообразие медиатекстов: рецензии и обзоры новинок кинопроката; справочная информация о фильмах и персоналиях рос-

сийского и западного кинематографа; подробная информация о фильмах текущего репертуара в кинотеатрах (кадры, трейлеры); итоги сборов кинопроката и т.д. Выложены рецензии на фильмы, вышедшие в прокат, написанные непрофессиональными кинокритиками, что свойственно также для сайтов «Кинокадр», «КГ-портал».

5. Изучение разделов сайта, материалов позволяют нам выделить медиаобразовательную задачу:

- удовлетворение различных потребностей аудитории в области медиа.

«Киномания» [<http://www.kinomania.ru>]

1. Основная цель Интернет-ресурса – предоставить не только информацию о кинематографе, площадку для обмена мнениями, но и реализовывать на страницах сайта образовательную миссию.

2. Сайт «Киномания» состоит из следующих разделов: афиша, читать, медиа, фото/обои, разное, общение, включающие подразделы, предоставляющие аудитории информацию для размышления. Отличает сайт «Киномания» от «Кинокадра» или «КГ-портала» наличие подраздела «Арткиномания», который, посвящён авторскому кино, *«где последнее слово всегда принадлежит режиссёру, а не продюсеру или киностудии. Здесь вы можете найти рецензии как на артхаусные новинки российского проката, так и классику мирового кино. Новостная лента раздела обозревает последние события фестивальной жизни и новые проекты «независимых» режиссёров. Кроме этого здесь представлены победители и участники Каннского, Венецианского, Берлинского и Московского кинофестивалей»* [<http://www.kinomania.ru>]. Рецензии не обновляются так часто, как, например, «новости сериалов», но вводят читателей к в мир авторского кинематографа. По отзывам на них, комментариям в блоге С. Никулина можно отметить, что на сайт «заходит» заинтересованная аудитория, которая не ограничивается только кинопроизведениями поп-культуры.

Одна из удобных функций сайта – возможность узнать расписание сеансов в Москве.

3. Целевой аудиторией данного сайта выступает массовый зритель, которому с помощью ориентиров (рецензий, анонсов, жанровой, видовой характеристики кино/телепроизведения) предоставляется информация. Таких зрителей можно условно разделить на две группы: 1) «всеядные», которых на сайт привлекает интерес к кино как к средству развлечения; 2) аудитория, проявляющая интерес к разным фильмам, включая артхаусные.

4. На сайте присутствует жанровое разнообразие медиатекстов: рецензии и обзоры новинок кинопроката; справочная информация о фильмах и персоналиях российского и западного кинематографа; подробная информация о фильмах текущего репертуара в кинотеатрах (кадры, трейлеры, графики кинорелизов); итоги сборов кинопроката; интервью с представителя-

ми кинематографического сообщества; новости с фестивальных площадок; итоги международных кинофестивалей и т.д.

5. Изучение разделов сайта, материалов позволяют нам выделить следующие медиаобразовательные задачи:

- развитие аналитического, критического мышления, автономии личности по отношению к медиа;
- удовлетворение различных потребностей аудитории в области медиа;
- развитие способностей аудитории к восприятию, пониманию и анализу языка медиатекстов;
- развитие способностей аудитории к анализу медиатекстов в широком культурологическом, социокультурном контексте;
- получение аудиторией знаний по теории медиа и медиакультуры.

Отметим, что данные задачи рассматриваются нами в контексте представленного на сайте материала, что влияет на их содержательный контент.

«Артхаус» [<http://www.arthouse.ru/ru>]

1. Цель Интернет-ресурса – предоставить информацию об авторском кинематографе, способствовать развитию интереса к артхаусным фильмам, что обусловлено, в том числе, коммерческими интересами учредителей. Поскольку сайт создан в поддержку дистрибьюторской компании «Arthouse», которая специализируется «на прокате лучших образцов независимого авторского кино, а также знакомит с ними зрителей в собственном онлайн-кинотеатре Arthouse.ru» [<http://www.arthouse.ru/ru>].

2. Сайт «Артхаус» состоит из трех разделов: новые релизы, каталог, о нас. В разделе «каталог» пользователи могут прочитать рецензии на фильм, узнать о расписании сеансов в разных городах, фестивальных наградах конкретного кинопроизведения и прочитать аннотацию редакции к медиатексту.

3. Целевой аудиторией сайта выступают зрители, проявляющие интерес к авторскому кинематографу. Но информация о фильме, в большей степени направлена на человека, который нуждается в предоставлении определенных ориентиров в киноискусстве. Именно с этим мы связываем размещение на сайте рецензий кинокритиков к кинопроизведению. Например, к фильму «Гордость» опубликованы рецензии О. Дормана «Эхо Москвы», Е.Смурыгиной «Business FM», Д. Гнедича «Киномания», Ю. Гладильщикова «Forbes», Е. Ухова «Film.Ru» и др.

4. На сайте не зафиксировано жанрового разнообразия медиатекстов, что, собственно, обосновано его идеей и концепцией.

5. Изучение разделов сайта, материалов, опубликованных на нем, позволяют нам выделить следующие медиаобразовательные задачи:

- воспитание хорошего эстетического восприятия, вкуса, понимания, оценки художественного качества медиатекстов;
- защита от вредного влияния медиа;

- развитие способностей аудитории к политическому, идеологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры;
- развитие способностей аудитории к восприятию, пониманию и анализу языка медиатекстов;
- развитие способностей аудитории к моральному, нравственному, психологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры;
- развитие способностей аудитории к анализу медиатекстов в широком культурологическом, социокультурном контексте;
- получение аудиторией знаний по теории медиа и медиакультуры.

«Кинопресса» [<http://kinopressa.ru>]

1. Основная цель интернет-ресурса представляется нами как двуединая: в первую очередь, как профессиональная площадка для киноведел и кинокритиков, а с другой, – образование аудитории в области кинематографа. Сам сайт позиционирует себя, прежде всего, как портал гильдии киноведел и кинокритиков.

2. Разделы сайта: устав, Премия «Белый слон», Премия «Слон», о критике, о кино, ссылки, контакты.

3. Статьи и материалы, размещенные на сайте, рассчитаны, преимущественно, на профессионалов в области кинематографа. То есть к целевой аудитории мы можем отнести представителей академического и корпоративного сообщества, хотя многие материалы могут быть интересны и широкому кругу пользователей, интересующихся киноискусством.

4. Разнообразие медиатекстов, размещенных на сайте: рецензии, аналитические статьи, книги и кино, новости с фестивальных площадок, итоги международных кинофестивалей и т.д.

5. Изучение и анализ интернет-ресурса позволяет нам выделить следующие медиаобразовательные задачи, на которые направлены медиатексты:

- воспитание хорошего эстетического восприятия, вкуса, понимания, оценки художественного качества медиатекстов;
- развитие аналитического, критического мышления, автономии личности по отношению к медиа;
- развитие способностей аудитории к политическому, идеологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры;
- развитие способностей аудитории к восприятию, пониманию и анализу языка медиатекстов;
- развитие способностей аудитории к моральному, нравственному, психологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры;
- развитие способностей аудитории к анализу медиатекстов в широком культурологическом, социокультурном контексте;

- получение аудиторией знаний по истории медиа, по истории медиакультуры;
- получение аудиторией знаний по теории медиа и медиакультуры.

«Киноэксперт» [<http://www.kinoexpert.ru/index.asp>]

1. Интернет-ресурс предоставляет информационно-познавательную информацию о популярном кинематографе. При этом главная цель – поддерживать потребности аудитории на исходном уровне, определяя ее интересы только рамками коммерческого кинематографа.

2. Сайт «Киноэксперт» состоит из следующих разделов: фильмы на DVD, фотопоиск, автограф, привет от папарацци, фотогалерея, игра «Угадай актера», премьеры, интервью, рейтинг и статистика, анекдоты о кино и т.д. Отметим, что раздел «Интервью» содержит интервью с отечественными и западными актерами, режиссерами, кинокритиками, но последний год их выхода – 2008 года. Другие разделы также давно не обновлялись, исключение составляет, практически, лишь раздел «новости».

3. Безусловно, целевой аудиторией данного сайта выступает массовый зритель.

4. На сайте есть рецензии и обзоры новинок кинопроката; информация о фильмах и персоналиях российского и западного кинематографа; интервью с представителями кинематографического сообщества и т.д.

Необходимо отметить, что информация по многим медиатекстам неактуальна датируется более ранними годами (в зависимости от выбранного раздела).

5. Изучение разделов сайта, материалов, представленных на нем, позволяют нам выделить следующие медиаобразовательные задачи:

- удовлетворение различных потребностей аудитории в области медиа;
- получение аудиторией знаний по истории медиа, по истории медиакультуры.

«Киносоюз» [<http://www.kinosoyuz.com>]

1. Основная цель Интернет-ресурса – информационная поддержка деятельности Союза кинематографистов и профессиональных кинематографических организаций и объединений России и оппозиционная площадка по отношению к сайту и реальной деятельности Союза кинематографистов России. Об этом мы можем судить, например, по статье «Патриот» автора Л. Павлючика [<http://www.kinosoyuz.com>, 2015] и комментариям к ней.

2. Сайт «Киносоюз» состоит из следующих разделов: новости, о союзе, члены киносоюза, рейтинги, события. Такая структура позволяет осветить практически все направления работы Союза кинематографистов и профессиональных кинематографических организаций и объединений России. Работу портала в разделе «новости» отличает высокая степень оперативности в предоставлении информации, в то время как в других разделах материал

датируется не текущим годом, а более ранними годами. Например, последняя информация по премии «Белый слон» от 2013 г. и пр.

3. К целевой аудитории данного сайта мы отнесли, преимущественно, членов Союза кинематографистов и профессиональных кинематографических организаций и объединений России, представителей киносообщества.

4. На сайте нет особого разнообразия медиатекстов: справочная информация о членах Союза кинематографистов и профессиональных кинематографических организаций и объединений России, аналитические статьи, новости с фестивальных площадок (устаревшие), итоги международных кинофестивалей и т.д. Зачастую статьи освещают кинематографические или околкинематографические темы через призму политики (например, публикации Ю. Богомолова «Госпатриотизм: старая новая кормушка», «Старая новая любовь к Сталину», «Ирония «Судьбы иронии» и др. авторов).

5. Медиаобразовательные задачи на сайте, на наш взгляд, проявлены слабо.

«Рускино»[<http://ruskino.ru>]

1. Интернет-ресурс предоставляет информационно-познавательную информацию о кино. При этом главная цель – поддерживать потребности аудитории на исходном уровне, определяя ее интересы только рамками популярного (коммерческого) кинематографа. Слоган кинопортала – «Сайт №1 о российском кино», но это, увы, не нашло подтверждения по итогам проведенного нами анализа.

2. Сайт «Рускино» состоит из следующих разделов: фильмы персоны, новости, видео, тексты, итоги, советское кино. Отметим, что многие разделы содержат устаревшую, давно не обновляемую информацию, за исключением, пожалуй, актуальной событийной рекламы (спектакли и т.д.). Так, в разделе «Тексты» последняя рецензия, размещенная на сайте, датируется февралем 2015 г., аналогичная ситуация сложилась и в рубрике «Интервью», а также других разделах.

3. Целевой аудиторией данного сайта выступает массовый зритель.

4. На сайте присутствует жанровое разнообразие медиатекстов: рецензии и обзоры новинок кинопроката; информация о фильмах и персоналиях российского и западного кинематографа; интервью с представителями кинематографического сообщества и т.д.

Необходимо отметить, что информация по многим медиатекстам неактуальна, так датируется более ранними годами (в зависимости от выбранного раздела). Нам представляется, что сайт неактивен ориентировочно с весны 2015 года.

5. Изучение разделов сайта, материалов, размещенных на нем, позволяют нам выделить следующие медиаобразовательные задачи:

- удовлетворение различных потребностей аудитории в области медиа;

- получение аудиторией знаний по истории медиа, по истории медиакультуры.

Необходимо подчеркнуть, что выделенные нами задачи рассматриваются в контексте представленного на сайте материала, что влияет на их содержательный контент.

«Kinote» [<http://kinote.info>]

1. Основная цель Интернет-ресурса – предоставить информацию об авторском кинематографе, способствовать развитию интереса к артхаусным фильмам. Слоган сайта – «Арткино в движениях и деталях».

2. На сайте «Kinote» представлены разделы: Карта сайта: DVD, книги, в кадре, маршрут, МакГаффин, интервью, фестивали, календарь, ликбез и др.

3. Целевой аудиторией сайта выступают зрители, проявляющие интерес к авторскому кинематографу. Но информация о фильме, в большей степени направлена на человека, который нуждается в предоставлении определенных ориентиров в киноискусстве, этой цели служит и раздел «календарь», где афишируются мероприятия, круглые столы, конференции и т.д. На сайте, в отличие, например, от портала «Артхаус», огромная роль отводится режиссеру – представлены интервью с ним, книги, написанные им или о нем. Большую роль в такой работе, выполняет раздел «ликбез»; значительное место отводится отечественному авторскому кинематографу.

4. На сайте представлены следующие жанры медиатекстов: информация о фильмах и персоналиях российского и западного кинематографа; интервью с представителями кинематографического сообщества (представляют собой перепечатку материалов из других источников, например, интервью с Ю. Арабовым А. Архангельского в журнале «Огонек») и т.д.

5. Изучение разделов сайта, материалов, размещенных на нем, позволяют нам выделить следующие медиаобразовательные задачи:

- воспитание хорошего эстетического восприятия, вкуса, понимания, оценки художественного качества медиатекстов;
- защита от вредного влияния медиа;
- развитие способностей аудитории к политическому, идеологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры;
- развитие способностей аудитории к восприятию, пониманию и анализу языка медиатекстов;
- развитие способностей аудитории к моральному, нравственному, психологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры;
- развитие способностей аудитории к анализу медиатекстов в широком культурологическом, социокультурном контексте;
- получение аудиторией знаний по теории медиа и медиакультуры.

«Кино-театр» [<http://kino-teatr.ru>]

1. Основная цель Интернет-ресурса – информационно-аналитическая площадка для аудитории, интересующейся кинематографом и театром.

2. Сайт «Кино-театр.ру» состоит из следующих разделов: новости, актеры, фильмы, за кадром, театр, интервью, рецензии, история кино и театра, рейтинги, форум, общение, включающие подразделы, которые позволяют представить аудитории сайта максимально возможное интересующей их информации. Анализируемый кинопортал отличается высокой степенью оперативности в предоставлении информации о мировом и отечественном кинематографе и театре.

3. Целевой аудиторией данного сайта в первую очередь выступает массовый зритель, которому с помощью ориентиров (рецензий, анонсов, новостных дайджестов, жанровой, видовой характеристики кино/телепроизведения) предоставляется информация для размышления. Отметим, что многие посетители сайта обладают определенными знаниями теории, истории кинематографа, способны проводить сравнительный анализ фильмов/сериалов, высказывать аргументированную позицию. К аудитории можно отнести и представителей профессионального сообщества.

4. На сайте присутствует жанровое разнообразие медиатекстов: рецензии киношные и театральные; справочная информация о фильмах/театральных постановках, персоналиях российского и западного кинематографа/театра; подробная информация о фильмах текущего репертуара в кинотеатрах (кадры, трейлеры, графики кинорелизов), театральных постановках; итоги сборов кинопроката; интервью с представителями кинематографического/театрального сообщества т.д.

5. Изучение разделов сайта, материалов, размещенных на нем, позволяют нам выделить следующие медиаобразовательные задачи:

- воспитание хорошего эстетического восприятия, вкуса, понимания, оценки художественного качества медиатекстов;
- развитие аналитического, критического мышления, автономии личности по отношению к медиа;
- развитие способностей аудитории к политическому, идеологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры;
- развитие способностей аудитории к восприятию, пониманию и анализу языка медиатекстов;
- развитие способностей аудитории к моральному, нравственному, психологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры;
- развитие способностей аудитории к анализу медиатекстов в широком культурологическом, социокультурном контексте;
- получение аудиторией знаний по истории медиа, по истории медиакультуры;
- получение аудиторией знаний по теории медиа и медиакультуры.

Выводы. Изучение и анализ интернет-ресурсов по медиакритике в России в рамках определенной нами репрезентационной выборки позволяет

говорить, что большинство из них рассчитаны на массовую аудиторию, ставят своей целью информационно-познавательную деятельность, реже аналитическую. Все больше сайтов становятся для своих читателей площадкой для обмена мнениями, реализуя, при этом, определенные образовательные задачи.

В проанализированных российских медиакритических интернет-ресурсах отмечается разнообразие используемых жанров публикаций, включающих: аналитические статьи о процессах, событиях (прошлого и настоящего) в медийной сфере; заметки, комментариев на медийную тему; интервью, кинообозрение, телеобозрение; очерки о медийном событии; рецензии на медиатексты и т.д.

Можно констатировать, что на территории Российской Федерации медиакритика в интернет-пространстве развивается по всем, выделенным А.П. Короченским, видам: массовая, академическая и корпоративная (профессиональная). Отметим, что изученные на сайтах медиакритические материалы предназначены как для научного и журналистского сообщества, так и для широкого круга читателей.

5.3. Сравнительный анализ украинских и белорусских сайтов по медиакритике и медиаобразованию

В качестве репрезентационной выборки мы опирались на следующие сайты:

- белорусские – «Медиакритика», «Кинокритик»;
- украинские – «Медиакритика», «Телекритика», «Чи можна довіряти медіа?», раздел «Медиаосвіта» на сайте «MediaSapiens», «Академія Української Прессы», «Cineast», «Фільм», «Український кінопортал», «О кино».

Представим краткую характеристику каждого из медиакритических сайтов в соответствии со следующими параметрами:

1. Название сайта.
2. Основная цель сайта.
3. Разделы сайта, говорящие о разнообразии предлагаемой пользователям сайта тематики.
4. Тип аудитории (массовая, академическая, корпоративная (профессиональная), на которую направлены медиатексты.
5. Жанровое разнообразие медиатекстов (кинообозрение, телеобозрение, рецензия, творческий портрет, интервью, репортаж, очерк, фельетон и пр.), размещенных на сайте.
6. Наличие/отсутствие конкретных медиаобразовательных задач в медиатекстах, размещенных на сайте.

Медиакритика (Белоруссия, <http://mediakritika.by>)

1. Название сайта: «Медиакритика».
2. Основная цель сайта заключается во всестороннем независимом критическом анализе деятельности медиа в Беларуси. Данная цель находит отражение в слогане «Истина любит критику».
3. Разделы сайта: мастерская, мнения аналитика, спецпроекты, календарь событий, медиатренеры и медиаэксперты, т.е. налицо разнообразие предлагаемых пользователям сайта текстов медийной критики.
4. Целевая аудитория включает в себя как массовое, так и профессиональное (корпоративное) сообщество. Учредителями сайта отмечается, что «Медиакритика» стремится содействовать повышению качества белорусской журналистики через создание профессионального критического медиа о медиа для профессионалов в области СМИ, медиаменеджеров, а также для широкой аудитории, которую интересуют процессы развития белорусского медиапространства. «Медиакритика» также стремится, чтобы белорусские журналисты ежедневно помнили про свои профессиональные стандарты и чувствовали социальную ответственность перед собственной аудиторией» [Медиакритика, <http://mediakritika.by>].

Команда «Медиакритики» убеждена, что белорусские зрители и читатели заслуживают профессионально созданного, отвечающего всем стандартам качества и этическим стандартам журналистского продукта.

Однако, несмотря на широкий охват аудитории, заявленный учредителями сайта, мы не находим подтверждения значительного интереса пользователей к «Медиакритике»: как со стороны профессионального белорусского сообщества журналистов (на которых, собственно, и рассчитаны многие статьи), так и со стороны широкого круга читателей. Число авторов медиатекстов, представленных на сайте, немногочисленно, а комментарии к публикациям, которые должны выражать мнение пользователей сайта практически отсутствуют. К примеру, на главной странице сайта в разделе «Последние комментарии» представлены всего 4 реплики.

5. На сайте используется разнообразие жанров: рецензия, репортаж, очерк, аналитическая статья, заметки, комментарии и пр. В разделе «Мастерская» содержатся инструкции по подготовке медиатекстов на различные темы, советы редакторам и пр.

6. Представленные на сайте медиатексты направлены на такую медиаобразовательную задачу, как удовлетворение различных потребностей аудитории в области медиа, но расширить спектр медиаобразовательных задач не позволяет, по нашему мнению, узость понимания авторами самого понятия «медиаобразование».

На сайте мы встречаемся с понятием «медиаграмотность», однако характеристика медиаграмотного человека авторами сайта дается только с позиции профессионального журналистского образования. Например,

Э.Мельников в своей статье «Проверка на дорогах» пишет: *«Очередную публикацию в разделе «Медиаграмотность» можно обозначить одним словом: «Перекресток». Действительно, предыдущие наши материалы выполняли роль введения, а также обзор принципов, по которым осуществляет свою деятельность профессиональная журналистика»* [Мельников, 2014].

Серия статей Э. Мельникова о медиаграмотности убеждает нас, что автором она понимается только как профессиональное качество журналиста: *«После первых публикаций, открывших раздел «Медиаграмотность», некоторые из коллег-журналистов не преминули заметить: «Как можно упрекать белорусскую журналистику в том, что она не выполняет свои обязанности перед аудиторией?». ... Действительно, государственные медиа все дальше заходят туда, где все меньше журналистики: это всего лишь государственный пиар, «бессмысленный и беспощадный». А в независимых СМИ, придавленных экономическими и административными запретами, да и просто избиваемых и закрываемых регулярно, очень трудно выполнять важнейшие задачи журналистов: информировать и просвещать. Нет надлежащего доступа к информации, нет нормальных условий ее распространения. А есть прямые нарушения властями Конституции и законов Республики Беларусь»* [Мельников, 2014].

Анализируемый сайт занимает оппозиционную сторону по отношению к белорусскому руководству, в его медиатекстах представлена опора на западную модель – как журналистики, так и развития общества. Авторы статей выступают с резкой критикой и неприятием Президента и правительства Беларуси, проводимой в стране политикой (как внутренней, так и внешней).

«Кинокритик» [Белоруссия, <http://critic.by>]

1. Название сайта – «Кинокритик».
2. Основная цель сайта – информационная, поскольку на нем представлена основная информация по новинкам в области кинематографа и телевидения. Однако, несмотря на то, что пользователям предлагаются и телеобозрения, в слогане, который звучит: «Ваш проводник в мире кино», это не находит отражения.
3. Разделы сайта соответствуют жанровому разнообразию кинематографа.
4. Тип целевой аудитории – массовая. Сайт задуман таким образом, что его авторы презентуют только новинки киноиндустрии и телепроектов, а пользователи в соответствии со своими предпочтениями, мнением пишут отзывы, устраивая обсуждения. Представим один из отзывов на фильм В.Бортко «Гарас Бульба», который отражает уровень аргументации точки зрения пользователя (сохранена авторская редакция): *«...Пожалуй, прежде, чем смотреть этот фильм, стоит прочесть произведение. Тогда сразу бросится в глаза контраст: насколько сумел оживить Бортко обычную, в принципе, повесть. Вот Анна права: претензии насчет пафосности, если на то пошло, не к сценаристам, а к автору. Все цитаты в фильме взяты из романа, так что... Я могу сказать, что фильм*

очень понравился, кстати, многим моим друзьям из России тоже, хотя, казалось бы, идеология Запорожской Сечи и казаков в частности им абсолютно чужая. Я считаю, что очень оживило киноленту восстановление казацких обычаев и традиций, порой даже жестоких, но реальных. И когда убийцу друга хоронили живым вместе с покойником, и когда, выбирая на гетьманство, обмазывали грязью, напоминая, что из низов сам вышел и служить должен достойно, и как должников цепью приковывали, пока не выкупят - это все, как свидетельствуют летописи, действительно было, и молодцы создатели, что не поленились найти информацию или посоветоваться со специалистами. А насчет образа Бульбы – Ступка просто гений, перевоплотился полностью!

Фильм очень многогранный, надо только вдуматься хоть чуть-чуть, батальные сцены и костюмы великолепные, игра актеров тоже, но ведь главное - не это вовсе! А тот смысл, который вкладывал Гоголь, и который прекрасно поняли создатели киноленты. Ведь тогда и люди были другие, которые не представляли себе иной судьбы, как борьба за спокойную жизнь на своей земле, и то, что для нас сейчас пафосно, для них было самым что ни есть, обыденным и понятным. Стоит почитать хотя бы Ивана-чука «Мальвы» или «Орда», и многое в фильме станет понятным» [Dana, 2009].

5. Среди используемых на сайте жанров отметим кинообзорение, телеобзорение, заметки и комментарии к конкретным фильмам и сериалам.

6. На сайте не уделяется внимания медиаобразовательным задачам.

«Медиакритика» [Украина, <http://www.mediakrytyka.info>]

1. «Медиакритика» – электронный аналог печатного журнала «Медиакритика», с 2003 г. выпускавшегося Институтом медиаэкологии (экологии массовой информации) Львовского национального университета имени Ивана Франко и Западно-украинским центром «Новая журналистика».

2. Основная цель сайта отражается в слогане «Изменим медиа на лучшие».

3. Разделы сайта достаточно многочисленны и включают следующие: агрессия и тревога; реклама, пропаганда; фальсификация, мистификация; цензура; медиафилософия; обзоры, аналитика; онлайн – журналистика; популярные и качественные медиа; за что критикуют медиа? В перечисленных разделах располагаются статьи по указанной проблематике.

4. Медiateксты, представленные на сайте, относятся к академическому и корпоративному видам медиакритики. Поэтому можно сказать, что его пользователи – ученые, интересующиеся проблемами медиакритики, профессиональное журналистское сообщество, а также – массовая аудитория.

5. На сайте можно встретить публикации разнообразных жанров: интервью, аналитические статьи о процессах, событиях (прошлого и настоящего) в медийной сфере, заметки, комментарии на медийную тему, беседы, дискуссии с персонами медийной сферы и т.д.

Наш анализ показывает, что основные функции медиакритических текстов следующие: аналитическая; идеологическая, политическая; информационно-коммуникативная; просветительская, образовательная; регулятивно-корпоративная. Необходимо отметить, что они заданы и развиваются в

соответствии с современной украинской политической конъюнктурой, векторно ориентированной на Евросоюз и оппозиционно настроенной по отношению к России. Большинство медиатекстов излишне политизированы и идеологизированы, что не позволяет опираться на широкий спектр мнений по освещаемой проблеме.

6. Мы считаем, что данный сайт ориентирован на решение таких медиаобразовательных задач:

- развитие аналитического, критического мышления, автономии личности по отношению к медиа;
- защита от вредного влияния медиа;
- развитие способностей аудитории к политическому, идеологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры;
- подготовка аудитории к жизни в демократическом обществе;
- получение аудиторией знаний по теории медиа и медиакультуры.

Mediapsichologija ta mediaosvita [Украина, <http://mediaosvita.org.ua/>]

1. Название сайта «Медіапсихологія та медіаосвіта» – в русском варианте «Медиапсихология и медиаобразование».

2. Учредители сайта – лаборатория психологии массовой коммуникации и медиаобразования Национальной академии педагогических наук Украины. На основании этого мы можем сформулировать основную цель сайта как научно-просветительскую, популяризирующую знания о психологии массовых коммуникаций и медиаобразовании. Также сайт имеет своей целью знакомить своих пользователей с результатами реализуемой на Украине опытно-экспериментальной работы по теме «Научно-методические основы внедрения отечественной модели медиаобразования в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных учебных заведений», рассчитанной на 2011 – 2016 гг.

3. К основным разделам сайта можно отнести следующие: новости, эксперимент, журнал, библиотека, опрос, полезные ссылки. Сайт создан в поддержку проводимой опытно-экспериментальной работы по теме «Научно-методические основы внедрения отечественной модели медиаобразования в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных учебных заведений» (2011 – 2016).

4. Аудитория, на которую направлен данный сайт, подразумевает, в первую очередь, академическое сообщество. Опубликованные материалы отражают ход работы, анонсы монографий и учебных пособий по медиапсихологии и медиаобразованию и т.д. Также можно говорить о заинтересованности авторов сайта в привлечении массовой аудитории. Например, об этом свидетельствует проведенный лабораторией конкурс фотографий «Дети, медиа и мир».

Можно констатировать, что на данном сайте существует определенный уровень политизации. Например, в конкурсе «Дети, медиа и мир» (что отражают названия фотографий-призеров, размещенных на сайте: «Я защитник Украины», «Возвращайся живым», «Маленькие украинцы», «Я жду папу с войны», «Плачет моя Украина» и др.).

5. На сайте размещаются медиатексты разных жанров: аналитические статьи по медиапсихологии и медиаобразованию; дайджесты и короткие заметки о тематических событиях; анонсирование новых книг по проблематике, разрабатываемой лабораторией психологии массовой коммуникации и медиаобразования. Сюда же можно отнести и видеоуроки, презентации на различные темы, связанные с реализацией медиаобразования в украинских школах и т.д.

6. По нашему мнению, медиатексты, размещенные на сайте, направлены на решение следующих задач медиаобразования:

- развитие аналитического, критического мышления, автономии личности по отношению к медиа;
- защита от вредного влияния медиа;
- удовлетворение различных потребностей аудитории в области медиа;
- развитие способностей аудитории к восприятию, пониманию и анализу языка медиатекстов;
- развитие коммуникативных способностей личности;
- развитие умений аудитории создавать и распространять собственные медиатексты.

«Чи можна довіряти медіа?»

[Україна, <http://stopwrong.blogspot.ru>]

1. Название сайта: «Чи можна довіряти медіа?» («Можно ли доверять медиа?»).

2. Основную цель сайта авторы определяют так: каждый должен уметь отличать правду от лжи. Они поясняют, что данный блог создан для того, чтобы научить пользователей критически относиться к любым сообщениям; не доверять слухам, распространяющимся в соцсетях; находить ложные сообщения в огромном потоке разнообразной медийной информации.

3. Блог содержит ряд статей: наш социальный эксперимент; как проверяют информацию в известных СМИ; кому доверяет Украина; 10 заповедей достоверной информации; кому можно доверять?; как вами могут манипулировать; мировые истории о медиавлиянии; интернет; пресса; телевидение; радио.

4. Данный блог рассчитан на массовую аудиторию. Об этом говорят содержание текстов, заголовки статей, стиль изложения информации и др. Доказательством может служить статья «10 заповедей достоверной информации» [10 заповедей... <http://stopwrong.blogspot.ru/p/10.html>]:

«1. В интернете только 1 % достоверной информации, поэтому она нуждается в дополнительной проверке.

2. Внимательно читайте материалы с целью распознавания манипуляций.

3. Чем больше сенсационность и чудовищность картинки или информации, тем больше шансов, что это манипуляционная технология.

4. Правительственные или армейские заявления без ссылки на правительственный сайт или хотя бы на настоящий твиттер-аккаунт политика или ведомства – ложь и провокация.

5. С осторожностью относитесь к статистическим данным, к мнению политологов, которые, как правило, выполняют заказ тех или иных политических сил.

6. Ищите альтернативные источники информации. Чем больше информации, тем объективнее анализ события.

7. Попробуйте понять, кому выгодно подать информацию в том или ином свете.

8. Помните, если очевидец вдруг начинает почти дословно повторять то, что вы уже читали в других источниках, следовательно, он, скорее всего, этого не видел, это все может быть неосознанным искажением.

9. Развенчивайте ложь.

10. Не распространяйте недостоверные данные, ложь или продукции профессиональных пропагандистов».

Мы видим, что данные заповеди (в их количестве подразумевается религиозный контекст) рассчитаны на широкую аудиторию, их содержание изложено разговорным языком, не усложнено наукоемкими оборотами, ориентирует людей на умение осмысливать информацию, критически относиться к медиатекстам, снижать их манипулятивные свойства и т.д.

5. Блог не отличается жанровым разнообразием. В основном медиатексты написаны в виде статей, описания результатов социального эксперимента, телеобозрения.

6. В ходе анализа данного блога мы выявили следующие медиаобразовательные задачи:

- развитие аналитического, критического мышления, автономии личности по отношению к медиа;
- защита от вредного влияния медиа;
- развитие способностей аудитории к политическому, идеологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры;
- развитие способностей аудитории к восприятию, пониманию и анализу языка медиатекстов.

Раздел «Mediaosvita» на сайте «MediaSapiens»

[раздел «Медиаобразование», Украина,

[<http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/>]

1. Раздел «Mediaosvita» на сайте «Mediasapiens». Этот сайт был создан в 2010 г. при поддержке Интернетьюс-Нетворк (США).

2. Основная цель проекта, по мнению авторов, заключается в повышении медиаграмотности аудитории: «Мы хотим помочь потребителю ме-

дийного контента лучше понять суть медиа, ориентироваться в информационном пространстве, научиться критически относиться к СМИ, отличать качественную и достоверную информацию, выявлять манипулятивные попытки влиять на общественное мнение и не поддаваться им, узнать об информационных правах и возможности их использования» [О нас <http://osvita.mediasapiens.ua/about/editorial>].

3. Разделы сайта говорят о разнообразии предлагаемой пользователям тематики: телекритика, медиапросвещение, мониторинг, интернет, ТВ/радио, медиаправо, медиатека, тренды, взгляд и др.

4. В определении целевой аудитории сайта, по нашему мнению, заложено противоречие, поскольку заявленная на сайте цель подразумевает опору на массовую аудиторию, повышение ее медиаграмотности. В то же время в разделе «Целевая аудитория» указывается, что это «журналисты, общественные активисты, руководители и сотрудники общественных организаций, сотрудники посольств, западных фондов, регуляторных органов, владельцы и топ-менеджмент телекомпаний, печатных и электронных СМИ, сотрудники отделов маркетинга, реализации и технических служб СМИ, околосредовой сферы, а также народные депутаты Украины» [О нас, О нас. <http://osvita.mediasapiens.ua/about/editorial>]. Таким образом, возникает зазор между заявленной целью, где в качестве аудитории выступают «потребители медиапродукции» и декларируемой учредителями целевой аудиторией, представляющей собой профессиональное медиасообщество (журналисты, продюсеры и др.).

5. Жанровое разнообразие медиатекстов включает телеобзорение, статьи, медиапортреты, интервью, репортажи, очерки и пр. Публикуемые статьи не всегда носят аналитический характер, часто они констатируют какие-либо события, не вынося им оценку.

Например: *«Как сообщила Platfor.ma, украинские ученые считают, что такой закон сведет на нет закон «О научной и научно-технической деятельности» и окончательно уничтожит украинскую науку (закон «О научной и научно-технической деятельности» был принят Верховной Радой 26 ноября 2015, но он еще не подписан Президентом)... Проект бюджета может негативно повлиять на Институт социальной и политической психологии, – считает Любовь Найденова, заместитель директора по научной работе Института, заведующая лабораторией психологии массовой коммуникации и медиаобразования. Госпожа Найденова выражает опасения, что решение об оптимизации будут принимать не те люди, которые разбираются в научных психологических исследованиях, ведь сегодня наука в Украине воспринимается как «потребитель государственных расходов», а не производительная сила, способная на создание интеллектуального продукта. Напомним, что именно в Институте социальной и политической психологии функционирует единственная в Украине научная лаборатория медиаобразования. Ученые лаборатории осуществляют исследования в области психологии восприятия медиа-продукта и отслеживают уровень медиакультуры молодежи. Именно благодаря их исследованиям и монографиям в Украине с 2010 г. реализуется концепция внедрения медиаобразования. Проект бюджета +2016 ставит под угрозу*

существование института, где есть единственная в Украине лаборатория медиаобразования» [Проект... http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/proekt_byudzhetu_2016_stavit_pid_zagrozu_isnuvannya_institutu_de_e_edina_v_ukraini_laboratoriya_mediaosviti].

Особое место в материалах данного сайта отводится антироссийской направленности, что логично, поскольку обусловлено позицией учредителей сайта и укладывается в рамки существующей на Украине в настоящее время русофобии. Так, в статье «Медиаграмотность способствует борьбе с пропагандой...» говорится: «Чтобы побороть российскую пропаганду, которая на протяжении последних месяцев только усилилась, следует не допускать цензуры в СМИ, а работать над медиаграмотностью вместо того, чтобы заниматься контрпропагандой. Аудитория должна иметь навыки критической оценки информации и быть способной отличить правду...» [http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/proekt_byudzhetu2016_stavit_pid_zagrozu_isnuvannya_institutu_de_e_edina_v_ukraini_laboratoriya_mediaosviti].

6. Материалы сайта направлены на решение следующих медиаобразовательных задач:

- защита от вредного влияния медиа;
- развитие способностей аудитории к политическому, идеологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры.

«Cineast» [Украина, <http://www.cineast.com.ua>]

1. Название сайта: «Cineast».
2. Основная цель сайта – удовлетворение различных потребностей аудитории в области кино.
3. Разделы сайта: рецензии, блоги, статьи, видео, новости, киноклуб, фильмы.
4. Сайт рассчитан на массовую аудиторию, которой интересны новинки кинематографа, причем преимущественно, развлекательного.

Отметим, что анализируемый сайт не политизирован:

- в материалах, представленных на нем, нет антироссийской или проукраинской политической риторики;
- обсуждаются вопросы только кинематографического толка, даже в комментариях отсутствует политическая канва;
- на сайте представлены материалы как на украинском, так и на русском языках и т.д.

5. Жанровое разнообразие медиатекстов: кинообозрение, рецензии, интервью, статьи. На сайте предлагается раздел «блог», но активность пользователей очень низкая, существует лишь несколько человек, которые дают короткие комментарии, не способные раскрыть их позицию на ту или иную тему.

В разделе «Интервью» представлены данные о режиссерах, актерах, их мнение по тому или иному вопросу, поэтому расценивать эти материалы в чистом виде как жанр «интервью», безусловно, нельзя.

6. Сайт не претендует на решение каких-либо медиаобразовательных задач, а создан в качестве «клуба» по интересам. Тем не менее анализ размещенных на нем материалов позволяет нам выявить ориентацию на удовлетворение различных потребностей аудитории в области медиа.

**«Академия Украинской Прессы» [Украина,
http://www.aup.com.ua/?new_lang=ua]**

1. Название сайта: «Академия украинской прессы».

2. Основная цель, на которую направлена работа сайта, заключается во внедрении медиаобразования в учебный процесс через формирование и поддержку группы лидеров-медиапедагогов, привлечение мирового опыта по внедрению медиаобразования.

3. Разделы сайта: мониторинг, издание, школа социальной журналистики, медиаобразование. Раздел «Медиаобразование» включает следующие рубрики: история проекта; конкурсы; пресса о медиаобразовании; библиотека медиаобразования; презентации; руководства; программы; модели, уроки (учебный модуль «Как создать школьную газету»); электронные ресурсы; новые медиа и безопасность личности; как писать об образовании; видеолекции; бюллетень.

4. Авторами сайта подразумевается в качестве целевой аудитории корпоративное или профессиональное сообщество. То есть материалы, выкладываемые на сайт, рассчитаны на медиапедагогов, которые осуществляют практическую деятельность в школах. Для этих целей размещены презентации по созданию школьной газеты, обучению безопасному использованию интернета детьми и пр.

5. Сайт не отличается жанровым разнообразием медиатекстов.

6. Мы считаем, что материалы, выложенные на сайте, способствуют решению таких медиаобразовательных задач как:

- защита от вредного влияния медиа;

- развитие умений аудитории создавать и распространять собственные медиатексты.

Поскольку Академия украинской прессы поддерживается европейскими и американскими фондами, то некоторые медиакритические и медиаобразовательные материалы представлены западными авторами. Сайт не предусматривает обратной связи со своими пользователями: отсутствуют форумы, где люди могут высказать свою точку зрения, описать результаты проведенного медиаобразовательного занятия по предложенной на сайте схеме и пр.

«Украинский кинопортал» [<http://ukrkinno.ru/>]

1. Название сайта: «Украинский кинопортал».

2. Основная цель сайта – познакомить пользователей «с украинским кино и кино на Украине».

3. Разделы сайта: новости, персоны, фильмы, экспертиза, около кино, справочная.

4. Материалы, представленные на сайте, рассчитаны на массовую аудиторию.

5. На сайте можно отметить жанровое разнообразие медиатекстов: кинообозрение, рецензии, интервью, статьи и т.д. Но при этом необходимо указать, что в большинстве своем эти материалы, по всей видимости, представляют собой перепечатку медиатекстов из других источников без ссылки на них.

6. К реализуемым медиаобразовательным задачам, на которые направлены медиатексты, можно отнести:

- защита от вредного влияния медиа;
- удовлетворение различных потребностей аудитории в области медиа;
- получение аудиторией знаний по истории кино на Украине.

Анализ сайта показал некоторую двоякость в подаче медиаинформации для своих пользователей: редакция сайта то старательно «уходит» от политики (например, в качестве рекомендуемых фильмов предлагает российскую кинопродукцию «Воин», «Находка» и пр.), то ставит ее в качестве основополагающего компонента, что находит отражение в некоторых рецензиях и материалах по истории кинематографа на Украине. Такое лавирование можно объяснить тем обстоятельством, что пользователи сайта – русскоязычные, и, возможно, авторы боятся потерять свою целевую аудиторию. Объективно отметим, что анализируемый сайт не очень популярен среди пользователей, не несет в себе весомого образовательного потенциала, большинство выкладываемых материалов вторичны.

«О кино» [Украина, <http://www.okino.ua/>]

1. Название сайта: «О кино».

2. Основная цель сайта – предоставить информационный и развлекательный материал о современном кинематографе.

3. Разделы сайта: афиша, фильмы, новости, трейлеры, конкурсы, кинотеатры.

4. Публикуемые на сайте медиатексты подразумевают массовую аудиторию, не обладающую специальными знаниями в области медиа, киноискусства.

5. Жанровое разнообразие медиатекстов включает: кинообозрение, рецензии, интервью, статьи. Но анализ опубликованных текстов показывает, что, как правило, они поверхностны и малосодержательны.

6. Мы констатировали отсутствие медиаобразовательных задач в текстах, размещенных на сайте.

«Телекритика» [Украина, <http://www.telekritika.ua>]

1. Название данного украинского сайта: «Телекритика».

2. Основная цель сайта направлена на развитие телевизионной критики как на профессиональном, так и на массовом уровнях.

3. Разделы сайта: темы; контент; рынок; профессия; право; контекст; мир; каналы; новости; статьи; интервью; мониторинги; авторы; опрос; рейтинги; чат; телепрограмма.

4. Аудитория, на которую направлены медиатексты, включает в себя как массовое, академическое, так и корпоративное (профессиональное) сообщество. Вот выдержка из интервью с Ю. Макаровым, в котором поднимается одна из проблем – становление новой украинской журналистики. На вопрос журналиста: «Почему, с вашей точки зрения, у нас так и не появилось своих крупных политических ведущих, кроме Куликова, который работает в формате, предложенном Шустером?», он ответил:

«Это всего лишь, среди прочего, означает, что наша журналистика как профессия, с ее представлениями о том, что такое профессиональное и непрофессиональное, – чрезвычайно незрелая. Например, до тех пор, пока один американский журналист русского происхождения не побывал в аэропорту и не рассказал об этом в русской программе на «Эхо Москвы», собственно, факт героической обороны Донецкого аэропорта не существовал в наших мозгах. Это означает, что никто из наших журналистов не сумел рассказать... Леся Ганжа ездила в Донецк. Как акт мужества это было невероятно. Но такое впечатление, что она хотела только сама для себя выяснить, что там происходит, потому что того рассказа, которого ожидал от нее во всех подробностях, я не получил. А меня реально интересует, что там происходит, причем не только в масштабах жертв и разрушений, а что происходит внутри этих людей, какая динамика их прозрения или, наоборот, углубления в этот ментальный ужас. Для меня это важно – они по-прежнему мои соотечественники, даже если они мне не сильно нравятся... Я не говорю о новостях – они бедненькие, но чистенькие» [Макаров, 2015].

5. На сайте размещены медиатексты разных жанров: аналитические статьи о процессах, событиях (прошлого и настоящего) в медийной сфере; заметки; комментарии на медийную тему; интервью; беседы; дискуссии с персонами медийной сферы; кино/телеобозрение; очерки и репортажи о медийных событиях и т.д.

6. Сайт ориентирован на решение следующих медиаобразовательных задач: защита от вредного влияния медиа; развитие способностей аудитории к политическому, идеологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры; подготовка аудитории к жизни в демократическом обществе; получение аудиторией знаний по теории медиа и медиакультуры.

В табл. 1 мы приводим сравнительные данные, отражающие наличие/отсутствие медиаобразовательных задач в медиатекстах, размещенных на сайтах по медиакритике.

Таблица 1

**Наличие/отсутствие медиаобразовательных задач на белорусских
и украинских сайтах по медиакритике**

Наличие конкретных медиаобразовательных задач в медиатекстах, размещенных на сайте	Белоруссия		Украина							
	Медиакритика	Кинокритик	Медиакритика	Телекритика	Чи можна довіряти медіа?	Медіаосвіта	Сінеаст	Академія української преси	Український кінопортал	О кіно
Воспитание хорошего эстетического восприятия, вкуса, понимания, оценки художественного качества медиатекстов	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Развитие аналитического, критического мышления, автономии личности по отношению к медиа	-	-	+		+	-	-	-	-	-
Защита от вредного влияния медиа	-	-	+	+	+	+	-	+	+	-
Удовлетворение различных потребностей аудитории в области медиа	+	-	-	-	-	-	+	-	+	-
Развитие способностей аудитории к политическому, идеологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры	-	-	+	+	+	+	-	-	-	-
Развитие способностей аудитории к восприятию, пониманию и анализу языка медиатекстов	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-
Развитие способностей аудитории к моральному, нравственному, психологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Развитие способностей аудитории к анализу медиатекстов в широком культурологическом, социокультурном контексте	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-
Подготовка аудитории к жизни в демократическом обществе	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-
Развитие коммуникативных способностей личности	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Развитие умений аудитории создавать и распространять собственные медиатексты	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
Получение аудиторией знаний по истории медиа, по истории медиакультуры	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Получение аудиторией знаний по теории медиа и медиакультуры	-	-	+	+	-	-	-	-	+	-

Выводы. Изучение и анализ Интернет-ресурсов по медиакритике в Белоруссии и Украине в рамках определенной нами репрезентационной выборки позволяет говорить как о сходствах (аудитория, используемые жанры медиакритики и пр.), так и о различиях (дифференцированность целевых установок, аспектов выбираемых проблем, степень политизированности и др.).

Как в анализируемых российских Интернет-ресурсах, так и в белорусских, украинских можно встретить различных жанры медиакритических публикаций, которые включают: аналитические статьи о процессах, событиях (прошлого и настоящего) в медийной сфере; заметки, комментарий на медийную тему; интервью, беседы, дискуссии с персонами медийной сферы; кинообозрение, телеобозрение; очерки о медийном событии; рецензии на медиатексты; эссе. Это говорит о разнообразии предлагаемой пользователям сайтов тематики.

Отметим, что изученные медиакритические материалы предназначены как для научного и журналистского сообщества, так и для широкого круга читателей.

5.3. Блоговая медиакритика: медиаобразовательная функция

Мы согласны с тем, что «новая гипертехнологичная окружающая среда, углубление коммуникативной глобализации, не только изменили наше восприятие и использование времени и пространства, они также изменили суть нашей повседневной жизни и нашей культуры, породили множественные цепные реакции, создали огромные конгломераты людей, подключенных к мобильным сетям, которые стали еще более изошренными и активными. Возможно, мы ещё не готовы полностью объяснить эти изменения, но мы должны исследовать их, потому что это отражается на всём нашем существовании: беспрецедентные мутации не только решительно влияют на нашу окружающую среду, но и на нашу психику и наш характер» [Perez Tornero, Varis, 2010, p.13].

В самом деле, медийная интерактивность, вовлекающего пользователя в творческий процесс, все чаще превращая его не только в транслятора, но и в создателя медиатекстов, поистине стала прорывом «к личной свободе в массово-информационной сфере, резко снижая степень зависимости индивида от диктата производителя и распространителя сообщений, расширяя границы выбора, повышая статус личности и меру самоуважения и т.п.» [Жоркуносенко, 2013, с.38].

С.В. Ушакова классифицировала формы участия медиа в деятельности по формированию медиакомпетентности граждан, объединив их в две группы – косвенного и прямого участия.

Среди форм косвенного участия выделены:

- самообучение аудитории в процессе потребления медиатекстов, сопровождаемом расширением коммуникативного опыта;
- повышение медиакомпетентности аудитории вследствие их сотрудничества с медийными редакциями в качестве внештатных корреспондентов, источников журналистской информации, участников теле/радиопрограмм;
- выпуск периодических изданий и теле/радиопрограмм в школах юных журналистов и других культурно-образовательных учреждениях;
- блогерство – участие интернет-пользователей в создании индивидуальных блогов – информационных сетевых ресурсов;
- «самиздат» – участие в выпуске альтернативных (неформальных) периодических изданий;
- публичное вне редакционное общение журналистов и других творческих работников медийной сферы с представителями аудитории (в форме творческих вечеров, встреч журналистов с читателями, телезрителями и т.п.).

Среди форм прямого участия выделены:

- медиаобразовательные публикации и программы в средствах массовой коммуникации;
- публикация произведений медиажурналистики/медиакритики, содержащих анализ, интерпретацию и оценку содержания средств массовой коммуникации и проблем их социального функционирования;
- выпуск периодических изданий теле- и киногоидов, ориентирующих массовую аудиторию и формирующих у неё базовые навыки восприятия и оценки аудиовизуальных медиатекстов (в итоге прочтения публикаций, посвященных разбору телепрограмм и кинофильмов);
- публикация произведений и образовательных программ, генерированных общественными медиамониторинговыми организациями и медиаактивистами – представителями гражданского общества;
- разделы и рубрики в средствах массовой информации, предназначенные для поддержания связей редакций с аудиторией, где даются пояснения о внутриредакционной журналистской «кухне», деятельности журналистов по сбору, оценке, верификации и проверке информации;
- колонки омбудсменов («читательских редакторов», «защитников читателей»), где подвергаются разбору спорные случаи журналистской практики [Ушакова, 2006].

При этом, если говорить о профессиональной медиакритике, то своеобразие нынешней ситуации связано с тем, что ряд медиакритиков, активно работающих в прессе, успешно развивают свою деятельность и в электронных медиа (телевидение, интернет), а телекритика «стала обретать некие синтетические формы, ибо соединяла в себе политическую аналитику и разбор внутрикорпоративных проблем, кремлевскую ангажированность и авторское, читай независимое, начало, теоретизирование вокруг формы и ме-

тода и поверхностную, с «желтоватым» оттенком нахватанность» [Гуреев, 2004].

Казалось бы, такие активные медиакритики как Д.Л. Быков, чуть ли не 24 часа в сутки работающие в прессе, на телевидении и в сети, должны были полностью захватить внимание аудитории. Однако этого не произошло – в сети благополучно существуют сайты медиакритиков-блогеров, порой привлекающие большое внимание аудитории.

В чем причина полярности блогерской медиакритики?

Мы полагаем, что можно выделить следующие причины популярности или, наоборот, непопулярности блогерской медиакритики:

1) **адресность:** медиатексты популярных медиакритиков-блогеров могут быть предназначены как для самой широкой аудитории (и тогда они могут быть очень популярными), либо на узкий круг, связанный с теми или иными тематическими увлечениями; тексты медиакритиков-профессионалов – помимо направленности на широкую аудиторию – могут быть корпоративными, т.е. «оказывать влияние на сравнительно небольшие, но стратегически важные аудиторные группы (журналистов и руководителей медийных организаций, преподавателей и студентов факультетов и отделений журналистики, журналистов-практиков, исследователей из разных областей гуманитарных и общественных наук, активистов общественных организаций), вооружая их новыми идеями и подходами, новым видением привычных проблем функционирования СМИ» [Короченский, 2003, с.33].

2) **длительность:** медиатексты популярных медиакритиков-блогеров, как правило, короткие, а медиатексты медиакритиков-профессионалов, напротив, часто требуют длительного чтения/слушания, что, разумеется, не способствует привлечению внимания нетерпеливой части аудитории (особенно – молодежной);

3) **интерактивность, мультимедийность:** медиатексты популярных медиакритиков-блогеров по большей части интерактивны: короткие тексты сопровождаются фотографиями, видеофрагментами, ссылками на другие сайты и порталы и пр. (что, конечно же, привлекает внимание аудитории); медиатексты медиакритиков-профессионалов, даже в сети, напротив, как две капли воды похожи на газетно-журнальные (даже фото там – редкость);

4) **язык:** медиатексты популярных медиакритиков-блогеров написаны простым, понятным широкой публике языком, нередко – без глубокого анализа и логической последовательности, тогда как тексты медиакритиков-профессионалов – четко структурированные, логичные – часто предназначены в значительной мере медиакомпетентной аудитории, имеющей представление о социокультурном контексте и проблематике, языке медиа, специализированной медийной терминологии, функциях медийных агентств, манипуляционных воздействиях, творчестве тех или иных мастеров медийного цеха и пр.;

5) **эмоциональность:** медиатексты популярных медиакритиков-блогеров в основном несут ясную информационно-эмоциональную нагрузку с резкими и однозначными оценками-советами, тогда как тексты медиакритиков-профессионалов в большей степени концентрируются на сдержанной по эмоциям, взвешенной, доказательной, но нередко амбивалентной и наполненной (скрытой) иронией базе оценок этических, эстетических и иных категорий (не говоря уже о том, что медиакритики старшего поколения часто действуют в русле просветительства и воспитания «хорошего вкуса»);

6) **развлекательность:** медиатексты популярных медиакритиков-блогеров часто эксплуатируют развлекательную функцию, а тексты медиакритиков-профессионалов порой слишком серьезны, пафосны;

7) **степень конформизма:** неконформистские медиатексты популярных медиакритиков-блогеров часто выступают против любых авторитетов, обрушиваются с критикой на (медийные) персоны любого ранга и должности, в то время как тексты медиакритиков-профессионалов часто избегают «перехода на личности», используют «фигуры умолчания», не нарушают принятые в обществе табу.

При этом как блогеры, так и профессиональные журналисты, сплошь и рядом нарушают этические нормы [Муратов, 2001], ничуть не стыдясь никаких своих резких (включая матерную лексику), политических, пропагандистских высказываний.

Для практики медиаобразования всё это значит, что «помимо теории массовой коммуникации, в содержании подготовки медиапедагогов должны появиться теоретические блоки, рассматривающие немассовые формы медиатизированной коммуникации – от аутомедиакоммуникации и межличностной медиакоммуникации до лично-групповой и межгрупповой форм медиакоммуникации. Эта теоретическая посылка должна стать отправной точкой для разработки новой концепции медиаобразования как в школе, так и в вузе [Шариков, 2012]. Медиатексты блогеров должны стать таким же материалом для современного педагога, как традиционные медиатексты, созданные профессионалами прессы, телевидения и радио.

5.4. Медийный имидж жизненных ценностей: поле для медиаобразования и медиакритики

В руководстве политикой и стратегией развития медийной и информационной грамотности, разработанной ЮНЕСКО в 2013 г., такого рода грамотность рассматривается в поле межкультурного диалога, предполагающего культурное разнообразие в реализации задач, связанных с информацией, распространением образования и культуры, культурного самосознания, критического мышления, межкультурного сопереживания. Ключевые аспекты здесь – «воспитание межкультурной компетентности, культурная осведом-

ленность, политическая образованность, способность к критическому оцениванию перспектив, практик и продуктов культур и стран, включая личную культуру» [Grizzle, Torras Calvo, 2013, p.162-164].

В другом исследовании, опубликованном ЮНЕСКО, Х.М. Перес Торнеро и Т. Варис настаивают на том, что медиаобразование и медиаграмотность надо обязательно связывать с гуманистической составляющей, тогда это повлечет за собой принятие ценностей, основанных на уважительном отношении к человеку как физическому и социальному существу, гармонии людей и технологий. Только тогда «человек станет гибким, умным, умелым, обладающим высоким моральным и гражданским сознанием, готовым осмысленно взаимодействовать с другими людьми через (медиа)технологии и самими (медиа)технологиями. При этом такой человек мыслит критически, он знает, как анализировать медиатексты, как выявить их внутреннюю, скрытую цель; знает, как быть творческим и продуктивным. ...Эта рефлексия применяется к себе и к своей ситуации и становится своего рода постоянным диалогом. Его результат – ясное осознание себя и своей (медиа)среды, умение анализировать убеждения и идеологию, сеть стереотипов, знаков, клише, манипуляций, мотивов и структур, входящие в состав медиакультуры; понимание, что прочтение медиатекста имеет множество аспектов и возможностей» [Perez Tornero, Varis, 2010, p.92-97].

В этом контексте Т.Г. Добросклонская подчеркивает, что в настоящее время общая методология анализа медиатекстов включает следующие наиболее значимые и распространённые группы методов:

- методы лингвистического анализа, позволяющие выявить базовые свойства и характеристики текста на различных языковых уровнях: лексическом, синтагматическом (сочетаемость), стилистическом (использование тропов, сравнений, метафор и прочих стилистических приёмов), социолингвистическом;

- метод контент-анализа, или анализа содержания, основанный на статистическом подсчёте специально выбранных текстовых единиц;

- метод дискурсивного анализа, основанный на концепции дискурса, и позволяющий проследить взаимосвязь между языковой и экстралингвистической стороной текста;

- метод критической лингвистики, позволяющий выявить скрытую политико-идеологическую составляющую медиатекста и основанный на выявлении оценочных, отражающих определённые идеологические взгляды и установки компонентов;

- метод когнитивного анализа, основанный на изучении концептуального аспекта медиатекстов, сопоставлении различных вариантов интерпретации событий в СМИ и направленный на выявление соотношения реальной действительности и её медиарепрезентаций;

- метод лингвокультурологического анализа, основанный на выявлении культурозначимых компонентов текста, как-то: реалий, заимствований, иностранных слов, единиц безэквивалентной лексики и т.п., позволяющий составить представление о культурологическом аспекте того или иного произведения медиаречи, его национально-культурной специфике;

- медиалингвистический метод, предполагающий анализ текста с точки зрения устойчивой системы параметров описания медиатекста, таких как способ его создания и воспроизведения, канал распространения, функционально-жанровый тип, тематическая доминанта и пр. [Добросклонская, 2013, с.19–20].

Высокий уровень медиаграмотности / медиакомпетентности может помочь самой широкой аудитории: понять, как медиатексты создают смысл; определить, кто создал медиасообщение; понять, что медиапроизводитель хочет от аудитории (в какие ценности поверить, что сделать); определить «инструменты убеждения», используемые медийным агентством (автором), включая подтасовки, дезинформацию и ложь; уметь дать оценку медиатекстам, основываясь на собственном опыте, убеждениях и ценностях; создавать и распространять собственные медиасообщения; выступать за конструктивные изменения в системе медиа [Collins et al., 2010, с.159].

Вероятно, умения, имеющие отношение к медиакомпетентности, можно структурировать в логике определенной иерархии – с четким выделением ключевых компонентов:

- *доступ* (поиск и использование медиа и (медиа)технологий, инструментов, обмен соответствующей информацией с другими людьми);

- *анализ и оценка* (анализ медиатекста с учетом качества медиасообщений, их достоверности, надежности, точки зрения, рассмотрения потенциальных последствий от их воздействия);

- *создание* (составление или создание медиатекста с опорой на творческий потенциал и уверенность в самовыражении, с осознанием методов назначения и целевой аудитории);

- *осмысленность* (применение социальной ответственности и этических принципов в собственной идентичности и жизненного опыта, поведении, действиях);

- *действие* (индивидуальная и совместная работа, чтобы делиться знаниями и решать проблемы на индивидуальном, семейном, профессиональном, местном, региональном, национальном и международном уровнях [Hobbs, 2010, с.19].

Один из ведущих медиапедагогов и исследователей медиа Дж. Поттер существенно конкретизирует один из ключевых компонентов медиакомпетентности – *анализ и оценку медиатекста*, выделяя здесь семь базовых составляющих:

- 1) анализ: деконструкция значимых элементов (медиа)сообщений, в том числе – скрытых;
- 2) оценка: вывод о значимости объекта путем его сравнения с определенным критерием;
- 3) группировка: определение и систематизация объектов по степени их сходства и различия;
- 4) дедукция: использование общих принципов для объяснения частных подробностей;
- 5) индукция: выведение общих закономерностей из наблюдений частных;
- 6) синтез: способность собрать элементы в новую структуру;
- 7) абстрагирование: способность составить краткое, ясное и точное описание медиатекста [Potter, 2014, p.16].

Таким образом, человек, обладающий высоким уровнем медиаккомпетентности, понимает, что, к примеру, даже газетные заметки на актуальные (или иные) темы и текущие выпуски теле/радионовостей – «не передача «искаженной» или «правдивой» информации, это – серийное воспроизводство назидательно-торжествующей парадигмы, демонстрирующей свои железные правила на старательно отобранных примерах. Главная задача мира новостей – социально-педагогическая: напомнить о том, что важно, а что нет, и заставить зрителя, слушателя, читателя еще раз присягнуть на верность этим ценностям. Неважно каким – коммунистическим, либеральным, экологическим; главное, что мир новостей каждый час (полчаса, пятнадцать минут) структурирует бесформенное сознание потребителя» [Кобрин, 2003].

Так, американский медийный мейнстрим в тех же социально-педагогических целях год за годом транслирует аудитории такие ценности как индивидуализм, деловую и социальную активность, инициативность, ответственный капитализм, лидерство, горизонтальную и вертикальную мобильность, скептицизм, провинциальные добродетели, стремление к общественному порядку и демократии (разумеется, в представлении о них США), этноцентризм (о других странах судят в соответствии с американскими стандартами). В большинстве американских медиатекстов пропагандируются уважение к частной собственности, к труду, к инициативе, к творчеству, к знаниям, правам человека, расам, национальным и сексуальным меньшинствам [Potter, 2014, p.174; Дондурей, 2003]. В похожем формате (правда, без претензий на мировое лидерство) выстраивают свою политику и медиа всех крупных стран Европейского союза, в целом идущих в фарватере США.

Правда, здесь стоит отметить, что западные медиа (включая американские), если они не относятся к мейнстриму, в последние годы все чаще моделируют негативный виртуальный мир, где все упомянутые выше ценности

практически отрицаются или подвергаются сомнению, а человек изображается как воплощение пороков и низменных инстинктов.

А если же речь идет об имидже стран не американской, не западной, а какой-то иной, «неправильной» ориентации, то здесь используется отработанный механизм информационных войн, где инструментами (медийного) политического давления становятся нарушенные (с точки зрения Западного мира) права человека и демократические принципы, «слова журналистов отливаются в пули, новостная псевдореальность «репортажей с места событий» конвертируется в бомбардировки, а ... целенаправленные медийные атаки приводят к разрушению целых государств. ... «Неправильные» страны с точки зрения западных СМИ всегда и всё делают плохо и в ущерб правам человека. Стабильность истолковывается как застой, укрепление обороноспособности – как агрессивный милитаризм, желание сохранить культурный стержень общества – как возмутительное варварство, стремление защитить отечественный бизнес – как вызов рыночным «свободам» [Бабиченко, Алексейчук, 2014, с. 118-119]. Зато «правильным странам» в понимании Запада позволено всё и всегда. Именно так – с массивной медийной пропаганды – начинались войны и бомбардировки западными войсками мирных граждан в Сербии (1999), Ираке (2003) и др. странах.

Что же касается основного российского медийного потока, то, несмотря на набирающую в последние годы патриотическую державность и этноцентризм (в отношении этноцентризма можно заметить явное сходство с американской медийной моделью), когда наша страна предстает чуть ли не последним оставшимся форпостом классических гуманистических, гендерных и христианских ценностей, ситуация во многом противоположная: в медиатекстах зачастую доминируют иные образцы. Если лидерство, индивидуализм, инициативность, мобильность и деловая активность, то зачастую – в криминальной сфере. Если капитализм, то преступный. Если провинция, то разруха и алкоголизм. Отсюда и почти никакого (медийного) уважения к частной собственности, к честному труду, творчеству, знаниям, интеллектуальным способностям, к таким государственным институтам, как парламент, полиция, суд, система образования и пр.

Вместе с тем события на Украине 2013–2014 гг., на наш взгляд, дали толчок развороту ключевых российских медиа к пропагандистским моделям информационного противоборства, где медийное отражение мира (как и в американских идеологизированных медиатекстах) снова стало (почти) черно-белым, контрастным, часто лишенным дифференциации и нюансов.

Думается, отсюда во многом и растут корни растущего недоверия аудитории к медиа в целом и к российским медиа в частности. Так, в результате социологического исследования, проведенного группой «Циркон» в 2013 г., выяснилось, что у 58 % респондентов (в 2012 г. их было 54 %) при просмотре телепередач, прослушивании радио, чтении газет и журналов до-

вольно часто складывалось ощущение, что их обманывают, т.е. дают ложную, непроверенную информацию, пытаются навязать определенную точку зрения [Циркон, 2013].

Профессор А.П. Короченский полагает, что к числу главных причин подобного недоверия аудитории к сообщениям средств массовых коммуникаций относятся:

- широкое использование СМИ для манипулятивного воздействия на граждан, особенно в период предвыборных кампаний;

- влияние вне рыночных факторов на деятельность многих медийных организаций, которые так и не стали действительно самостоятельными субъектами информационного рынка;

- чрезмерная коммерциализация медийных организаций, действующих по рыночным законам, приводит к утрате ими функций «общественной службы» (при этом запросы аудитории игнорируются, например, потребность в создании развивающего контента для детей). Сугубо прагматический подход принуждает редакторов и журналистов отказываться от освещения спорных, «неудобных» и коммерчески невыигрышных тем и проблем, что в свою очередь усиливает монотонность медийного содержания;

- синдром асоциальности средств массовой информации;

- низкий уровень профессионально-этической культуры журналистов, незрелость системы саморегулирования журналистского сообщества в России [Короченский, 2006].

В данном контексте возможны два основных пути повышения медиакомпетентности населения.

Во-первых, в процессе медиаобразовательных занятий (в учебных заведениях и вне их – например, в домах культуры, центрах детского творчества). И здесь медиапедагогу рекомендуется вовлечь учащихся в дискуссию для обоснования, защиты и объяснения полученных ими выводов, поощрять усилия команды учащихся (сотрудничество, групповые дискуссии, мозговой штурм); добиваться от учащихся максимума самостоятельной генерации вместо куда менее эффективного выбора готовых ответов из списка; предоставление студентам всех критериев оценки их учебной деятельности (например, рубрикам). Развитию медиакомпетентности личности способствуют также ведение медиадневника, активная работа с медийной информацией, мультимедийными компонентами (поиск, оценка и т.д.), чтение, просмотр, прослушивание, обсуждение, тщательный анализ медиатекста, сравнение медиатекстов, игры (например, ролевые) [Hobbs, 2010, с.23; Worsnop, 2013]. И здесь одно из самых важных умений – «деконструкция», т.е. внимательное рассмотрение и «разборка» медиатекстов. Это поможет нам понять, кто создал сообщение, и для кого оно предназначено, как в нем используются слова, изображения, звуки, дизайн и другие элементы; как в этом медиатексте отражена точка зрения медиаагентства, ценности, преду-

беждения, если в нем скрытый смысл и т.д. Нет ни одного «правильного» способа деконструировать медиасообщения, каждый из нас интерпретирует их по-разному, на основе наших собственных знаний, убеждений, опыта и ценностей» [Collins at all, 2010, с.159].

Мы разделяем точку зрения известного американского медиапедагога и исследователя Р. Хоббс – «поиск, оценка и совместное использование контента из различных источников помогает людям исследовать различные источники информации. Использование стратегии поиска, соответствующей своим потребностям, помогает людям принимать решения относительно качества и актуальности медиатекстов. Активность интерпретация медиатекстов помогает людям приобрести новые идеи, перспективы и знания, соотнести это с жизненным опытом. А диалог и обмен мнениями способствует углублению понимания и оценки. Тщательное изучение медиатекстов связано с использованием критического анализа намерений и представлений автора. Например, сравнение двух медиатекстов, которые касаются одной темы, помогает людям развивать навыки критического мышления. Здесь важно исследовать жанры, цели, форму и содержание медиатекстов, а также точку зрения их авторов. Игровая деятельность развивает воображение, мышление, творческие способности и навыки принятия решений, выбора и понимания его последствий. Создание медиасообщения (с использованием комбинации изображения, звука, музыки, спецэффектов и интерактивности) предоставляет реальный опыт адресации конкретной аудитории в определенном контексте для достижения заявленной цели. Работа в команде, сотрудничество и обмен знаниями расширяют творческие возможности и углубляют уважение к разнообразным талантам людей» [Hobbs, 2010, с.23].

Во-вторых, в процессе само(медиа)образования человека, которому может оказать существенную помощь медиакритика. И здесь мы полностью согласны с А.П. Короченским: «В условиях современного информационного производства и рынка деятельность средств массовой информации представляет собой сложный сплав творчества, коммерческого расчета и технологического детерминизма, соотношение которых варьируется в зависимости от конкретного социального, экономического, правового, культурного и профессионального контекста функционирования печатной и электронной прессы. Поэтому *адекватное критическое познание продукта информационного производства* – медийного содержания – сегодня затруднительно или даже невозможно без пристального рассмотрения актуальных экономических, технологических и правовых аспектов деятельности СМИ, существенно влияющих на характеристики медиатекстов и выбор форматов их презентации. Изучая и оценивая как творчество создателей медийных произведений и содержание СМИ, так и подвижный комплекс многообразных взаимоотношений печатной и электронной прессы с аудиторией и обществом в целом, медиакритика оказывает *ориентирующее влияние* на аудито-

рию. Произведения критиков СМИ способствуют выработке у публики представлений о нормативности различных аспектов функционирования печатной и электронной прессы, что необходимо для определения общественной оценки тех или иных медийных феноменов, для формирования у граждан *навыков самостоятельного рационального анализа и оценки* медиатекстов, творческой деятельности их создателей, различных проявлений взаимодействия средств массовой информации с социальной средой» [Короченский, 2004].

Итак, медийная трансляция жизненных ценностей может и должна стать важным полем для медиаобразования и медиакритики. И здесь велика роль гуманистической и этической [Gibbons, 2012, p.263] составляющих, без которых и медиаобразование, и медиакритика могут превратиться (в лучшем случае) в инструмент релятивистских интеллектуальных упражнений или, опять-таки, ремесленных практических навыков в области медийных технологий.

5.5. Технология проведения занятий со студентами по тематике синтеза медиакритики и медиаобразования

Развитие медиавосприятия выступает важным фактором медиакомпетентности личности, понимаемой как «интегративное качество личности, проявляющееся в готовности к выбору, использованию, критическому анализу, оцениванию, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме. Медиакомпетентность как интегративное качество личности проявляется через показатели: мотивационный (мотивы контакта с медиа и медиатекстами); контактный (частота контакта с медиатекстами); информационный (знания теории медиакультуры, массовой коммуникации); перцептивный (способности к восприятию медиатекстов); интерпретационный/ оценочный (умения критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме и медиатексты); практико-операционный – умения выбирать медиа и медиатексты, создавать/распространять собственные медиатексты); креативный – проявление творчества, связанного с функционированием медиа» [Федоров, 2007].

На основании проведенного анализа научных трудов по проблематике развития аудитории в области медиакультуры с опорой на труды Ю.Н.Усова [Усов, 1989] были выделены несколько уровней медиавосприятия: уровень «первичной идентификации»; уровень «вторичной идентификации»; уровень «комплексной идентификации» [Федоров, 2000, с. 125]. Так, к уровню первичной идентификации (варианты: «низкий», «фабульный», «элементарный», «наивно-реалистический», примитивный», фрагментарный») относятся следующие характеристики: «эмоциональная, психоло-

гическая связь с медиасредой, фабулой (цепью событий) повествования, т.е. способность воспринимать цепь событий в медиатексте (к примеру, отдельные эпизоды и сцены фабулы), наивное отождествление действительности с содержанием медиатекста, ассимиляция среды (эмоциональное освоение реальности, представленной в медиатексте и т.п.)» [Федоров, 2004, с. 125].

К уровню «вторичной идентификации» (варианты: «средний», «сюжетно- синтаксический», «отождествления с героем» медиатекста и др.), относятся следующие признаки: «отождествление с персонажем медиатекста. То есть способность сопереживать, поставить себя на место героя (ведущего), понимать его психологию, мотивы поступков, восприятие отдельных компонентов медиаобраза (деталь и т.д.)» [Федоров, 2004, с. 126].

И, наконец, к уровню «комплексной идентификации» (варианты: «высокий», «авторско-концептуальный» отнесены «отождествление с автором медиатекста при сохранении «первичной» и «вторичной» идентификации (с последующей интерпретацией увиденного). То есть способность соотношения с авторской позицией, что позволяет предугадать «системный», «адекватный», «отождествление с автором» медиатекста и др.) ход событий медиатекста «на основе эмоционально-смыслового соотношения элементов сюжета», восприятия «авторской мысли в динамике звукозрительного образа», синтеза «мыслей и чувств зрителя в образных обобщениях» [Усов, 1989, с.314].

С целью выявления уровней медиавосприятия на начальном этапе занятий студенческой аудитории было предложено выполнение нескольких творческих заданий.

Первое творческое задание, данное студентам, заключалось в следующем. Аудитории было предложено написать небольшие (объемом до 2-х страниц) минисочинения на одну из тем по выбору: 1) «Медиатекст, который произвел на меня сильное впечатление»; 2) «Медиатекст, который повлиял на мое отношение к себе и окружающим»; 3) «Анализ одного эпизода из запомнившегося медиатекста».

При анализе работ студентов мы опирались на положение о том, что «выбор той или иной темы в какой-то степени помогает педагогу предположить степень медиакомпетентности учащегося. Первую тему обычно выбирает аудитория, склонная к простому пересказу событий произведения (таких, как правило, большинство). Вторая тема в значительной степени интересует аудиторию, для которой больше всего важны социальные и моральные проблемы, затронутые в медиатексте. Третья тема (теоретически) должна привлечь только самых «продвинутых» в области медиакультуры людей – аудиторию с достаточно развитым медийным восприятием, аналитическим мышлением» [Федоров, 2011].

Анализ студенческих работ осуществлялся с опорой на классификацию уровней интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности личности [Федоров, 2007, с. 46-47].

Большинство работ, выполненных студентами, было посвящено первой теме: «Медiateкст, который произвел на меня сильное впечатление». В данных работах значительная часть текста представляет собой пересказ сюжета того или иного фильма.

Значительная часть работ, посвященных данной теме, основана на эмоциональных оценках медиатекаста, о котором идет речь в работе. Так, например, в работе Алины О., посвященной телевизионному сериалу «Великолепный век», подробно перечислены события данного медиатекаста практически без опоры на термины и понятия, что свидетельствует о незнании языка медиа. В данной работе можно констатировать достаточно поверхностную интерпретацию позиции героев. Об этом может свидетельствовать следующий фрагмент данной работы: *«Ввиду того что Александра была необычайно красива, ее одной из первых купили на невольничьем рынке в качестве подарка султану. Она стала не только любимой наложницей, но и душевным собеседником и другом».*

Попытки интерпретировать идею авторов медиатекаста в данной работе не предпринимается. В работе присутствует неустойчивость, путанность суждений о медиатекасте, не выделены главные идеи и замысел автора. Оценка актёрской игры также отсутствует.

В конце работы автором предпринята попытка сделать вывод о просмотренном медиатекасте с опорой на личностную оценку происходящих в нем событий: *«Посмотрев этот сериал, я влюбилась в историю Турции, ее героев и героинь. Я очень рада, что год назад узнала о таком замечательном проекте. Также я считаю, что для современной молодежи подобные исторические сериалы очень полезны».*

Еще одна студенческая работа по данной теме была посвящена фильму «Неприкасаемые». В данной работе также подробно описаны события, происходящие с героями фильма. Но вместе с тем, автором предпринимается попытка представить анализ позиции героев фильма. Например, говоря о героях фильма, автор работы отмечает, что события в фильме помогли понять, как нужно относиться к людям с ограниченными возможностями: *«Многие люди, находящиеся в таком же положении, считают, что жизнь для них кончена, а мир и вовсе теряет краски. Они стесняются своего вида, некоторые и вовсе становятся озлобленными. И как тут не отчаяться и не потерять самого себя?».*

Несмотря на неустойчивость, несвязность суждений, отсутствие умений критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме, автором работы все-таки предпринимается не очень удачная попытка сформулировать идею автора медиатекаста: *«Этот фильм – кино, которое показывает, насколько важно иметь силу духа и человека, который может вас встряхнуть и заставить смотреть на мир по-другому».*

Таким образом, большинство работ, выполненных на тему «Медиатекст, который произвел на меня сильное впечатление», соответствуют уровню первичной идентификации. Для данных работ характерна ярко выраженная эмоциональная, психологическая связь с медиасредой, фабулой медиатекста, наивное отождествление действительности с содержанием медиатекста, ассимиляция среды.

Часть работ была посвящена теме «Медиатекст, который повлиял на мое отношение к себе и окружающим». Нужно сказать, что в данных работах, выполненных в основном девушками, авторами предпринимаются более удачные попытки представить анализ медиатекста с опорой на характеристики поступков и психологических состояний персонажей медиатекста на основе умений рассказать об отдельных компонентах медиаобраза.

Так, к примеру, представление анализа радиопередачи в одной из студенческих работ, сопровождается рассуждениями автора об истинных ценностях жизни человека: *«Люди гонятся за деньгами, за новыми приобретениями, и при этом забывают, что намного важнее провести больше времени с дорогими людьми. Нет ничего дороже, чем вечера, проведенные в кругу семьи. Ничего дороже счастья близких быть не может».*

Среди анализируемых творческих заданий незначительную часть работ можно отнести к уровню, близкому к «комплексной идентификации». К числу таких работ можно отнести эссе Светланы М., которая представила анализ фильма «Список Шиндлера». В данной работе прослеживается умение автора дать самостоятельную, критическую оценку медиатексту, умение соотносить события, происходящие в фильме с собственными мировоззренческими установками.

Приведем небольшой отрывок из данной работы:

«После фильма я стала задумываться над многими жизненно важными проблемами. Мировоззрение человека складывается благодаря многим жизненным факторам – воспитанию, обществу, в котором живет человека, а также влиянию любимых книг и фильмов. Самосовершенствоваться нужно не только физически и интеллектуально, но и духовно. Нужно прийти к осознанию того, что нет ничего ценнее человеческой жизни. И не только своей, но и тех людей, которые тебя окружают. Иногда нужно жертвовать своим положением в обществе, своим статусом, своими принципами ради спасения жизней – одной или многих. Никакая война не должна уничтожить «человека в человеке».

Возьмем еще одну работу студентки Дарьи П., которая в своем эссе предприняла достаточно удачную попытку представить анализ документальных фильмов. Работу студентки отличает самостоятельность рассуждений, умение интерпретировать медиатекст, связывать собственные рассуждения с авторской позицией: *«Циклы документальных фильмов об истории, музыке, гениальных людях, физиологических и психических процессах, природе и животном мире, о человечестве – они, словно части головоломки складываются в воображении людей, зачастую создавая стереотипы».*

В подобных студенческих работах, относящихся к высокому уровню интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности и близким к уровню «комплексной» идентификации, демонстрируется умение авторов не только интерпретировать авторскую идею медиатекста, но и связывать контекст, представленный в медиатексте, с «моральной, эмоциональной, эстетической, социальной значимостью медиатекста, умение соотносить эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры/виды медиакультуры, связать медиатекст со своим опытом и опытом других людей и т.д.» [Федоров, 2011].

Об этом могут свидетельствовать развернутые умозаключения, представленные в студенческих работах. Так, к примеру, в вышеупомянутой нами работе делается следующий вывод, позволяющий судить о достаточно высоком уровне критичности и самостоятельности рассуждений: *«Документалистика в средствах массовой информации – это источник не только интересных фактов об окружающем нас мире и о самом человеке, но и база для возникновения вопросов, ответы на которые можно найти, обратившись к фундаментальным наукам».*

Анализ медиатекстов на основе способности к медиавосприятию, близкому к «комплексной идентификации», способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание и интерпретация аудиовизуального медиатекста тесно связана с умением связать события, происходящие в произведении медиакультуры с социальными, моральными общественными представлениями и личными ценностями, такими как доброта, справедливость, честность, сопереживание. Именно такую взаимосвязь мы смогли увидеть в одной из студенческих работ, посвященной телевизионной программе жанра ток-шоу.

Не секрет, что во многих подобных телевизионных программах, основной акцент делается на сенсационности, конфликтности, стремлении героев программы обратить на себя внимание. В программе, о которой идет речь в работе Александра О., затрагивалась тема, которую довольно редко можно увидеть на телевидении. Она рассказывала о неравнодушных людях, которые решили помочь пенсионерке, оставшейся волею судьбы без средств к существованию. Рассуждая о данной программе, студенту удалось не только довольно интересно и образно представить фабулу происходящих событий, подробно охарактеризовать главную героиню программы, но и представить анализ контекста анализируемого произведения медиакультуры, сопровождаемый личностной оценкой происходящего. Об этом может свидетельствовать представленный ниже фрагмент:

«Мы забыли, что добро живет внутри нас. Быть может, кто-то нуждается в моей помощи, стоит только оглянуться. Просто нужно делать добрые поступки, дарить свое добро окружающим, и тогда жизнь наша непременно изменится к лучшему».

Еще одно творческое задание с целью выявления уровней медиавосприятия студенческой аудитории состояло в написании рецензии к фильму по выбору студентов. Анализ студенческих работ позволяет заключить, что

опять-таки большинство эссе, представляют собой пересказ того или иного медиатекста с неоднозначными попытками сделать выводы на основе эмоциональной оценки происходящих событий. Лишь в нескольких работах, в большинстве своем, выполненных студентами женского пола, делается попытка охарактеризовать художественное своеобразие медиатекста с опорой на актерскую игру, музыкальное сопровождение и т.п.

Например, в работе Марины Г., посвященной фильму «Хатико: самый верный друг», внимание уделяется музыкальному сопровождению фильма: *«Музыка, звучащая на протяжении фильма, с легкостью может в один момент порадовать зрителя, а в другой – расстроить. Звуковой ряд фильма весьма сентиментален и до безумия прекрасен».*

Как можно заметить, в попытке оценить музыкальное сопровождение медиатекста, автор демонстрирует достаточно наивное истолкование с опорой на эмоциональное освоение реальности, представленной в медиатексте. Об этом может свидетельствовать следующий вывод автора работы о данном фильме: *«Этот фильм невозможно смотреть без слез. Его сюжет незатейлив, он дает волю чувствам, глубже осознать такое понятие, как собачья верность. Мне кажется, что после просмотра фильма многим захотелось иметь такого друга».*

В ряде студенческих работ были предприняты попытки сопереживать героям медиатекста, ставить себя на место героя, понять его психологию, мотивы поступков. Например, в рецензии Марины Е. к одному из сериалов, представлена достаточно подробная характеристика главного героя медиатекста: *«Он по-настоящему гениален, гениальность его заключается в отточенности ума, взаимоотношения с людьми для него – занимательная игра, в которой он всегда выигрывает. Но за маской счастья и веселья скрывается страдающая душа. Глубокая, еле уловимая скорбь главного героя проникает в душу, пробуждая сожаление и печаль...».*

Как можно заметить, в данной оценке героя медиатекста демонстрируется «умение дать характеристику поступкам и психологическим состояниям персонажей медиатекста на основе фрагментарных знаний, способность объяснить логику последовательности событий в сюжете, умение рассказать об отдельных компонентах медиаобраза» [Федоров, 2011], что соответствует среднему уровню интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности.

Попытка оценить и проанализировать актерскую игру также нашли отражение в студенческих работах. Однако в большинстве работ актерская игра охарактеризована студентами довольно поверхностно, на уровне личностных оценок, таких как, например: «Актеры сыграли свои роли на «отлично», «Мне понравилась игра актеров», «главную героиню сыграла моя любимая актриса» и т.п. Иными словами, можно констатировать неразвитость умений студентов осуществлять самостоятельный, критический анализ.

Еще одно задание, которое выполнили студенты, заключалось в том, чтобы составить монолог или письмо от имени одного из представителей дифференцированной (с различными возрастными, социальными, профес-

сиональными, образовательными и иными данными) аудитории с различными уровнями медиавосприятия. Данное задание, как правило, вызывает живой интерес студенческой аудитории. Как показывает анализ работ, многие студенты подготовили «письма» от имени людей разных возрастов, социального положения, разного уровня образования и т.д. Аналогично выполнению других творческих заданий, многие студенты в своих работах представили пересказ фабулы медиатекстов, сопроводив их краткими оценками просмотренного фильма или телепрограммы.

К примеру, Наталья Б. подготовила такое письмо от имени пенсионерки о программе «Жди меня»:

«Пишет Вам пенсионерка из Санкт-Петербурга. Хотела бы выразить благодарность ха программу «Жди меня», потому что с помощью этой программы многие люди нашли своих близких. Ваша программа дает надежду даже самым отчаявшимся вновь обрести своих любимых и родных. Я с удовольствием каждый раз смотрю вашу передачу и с нетерпением жду новых выпусков. Спасибо вам!».

В ряде работ студенты представили вполне удачную идентификацию с героями медиатекстов, смогли передать их характер, особенности речи, и предложив свои варианты продолжения известных художественных и анимационных фильмов. Приведем пример таких работ:

Марина Е. (письмо от имени главной героини фильма «Золушка»):

«Сегодня я проснулась самой счастливой. Я уже несколько дней живу во дворце, я замужем за принцем. Вечером во дворец приезжает много гостей, мы устраиваем праздники, балы. Здесь я всегда придумываю все сама, мне это очень нравится. Иногда, конечно, я советуюсь с принцем, но его часто не бывает дома, он пропадает на службе. Я очень рада, что моя жизнь изменилась, что я смогла воплотить в жизнь все свои мечты в реальность».

Екатерина З. (Письмо от имени Кота Матроскина из мультфильма «Трое из Простоквашино»):

«Здравствуйте, наши родители! Мы живем хорошо, дружно. Мурка дает молоко, вот какая хорошая у меня корова! Шарик так и занимается своей фотоохотой. Теперь он с бобрим подружился, вместе на охоте пропадают. Печкин работает почтальоном, вечно у всех документы требует. Дядя Федор поступил в МГУ. Я им горжусь, но лучше бы он пошел в моряки, я бы вместе с ним в море ходил. Дом мы отремонтировали, теперь у нас и печка работает, и телевизор. Приезжайте к нам, в Простоквашино! Ваш Кот Матроскин».

Несколько работ, выполненных в рамках данного задания, представляли собой предложения студентов по съемке телепрограмм и фильмов, как новых, так и уже довольно известных на телевидении.

Анализ студенческих работ показал, далеко не всем студентам удалось подробно и аргументировано представить свои творческие идеи, демонстрируя при этом креативность и самостоятельность мышления.

К примеру, в одном из таких «писем» Максим Б. предложил редакции новый телепроект «Жизнь армейская», в которой предполагается рассказывать телезрителям о том, как служитя в армии сегодняшним призывникам.

В данном письме, как нам кажется, автору не удалось достаточно подробно и доказательно аргументировать актуальность и важность данного телевизионного проекта. В данной работе отсутствует собственное видение проблемы, которую предполагается раскрыть в телепроекте, а описание идеи ограничено лишь описанием тематики будущей программы.

Более интересную, на наш взгляд, творческую идею предложила в своей работе Людмила Г. Студентка выбрала в качестве проекта хорошо известную программу «Жди меня». В отличие от предыдущей работы описательного характера, в данном проекте была достаточно хорошо аргументирована актуальность, в рассуждениях автора видна самостоятельность и доказательность суждений. Приведем небольшой фрагмент данной работы: *«В наше непростое время люди не всегда могут найти старых друзей, родственников, уехавших когда-то в другие города и страны. Именно эта телепередача смогла бы дать им надежду на долгожданную встречу, на осуществление своей мечты! Ведь всем людям так важно знать, что где-то на свете живет родной и близкий человек, который тебя любит и помнит, с нетерпением ждет встречи!»*

Как можно заметить, в работе студентка смогла эмоционально и образно пережить главную идею данной телепрограммы, смогла выразить свои чувства и отношение к такой важной проблеме как поиск пропавших или потерявших друг друга людей.

Еще одна интересная творческая идея была предложена в работе Анастасии Ж. Она предложила проект телевизионной программы «Доброе утро в нашем городе», представив в работе довольно развёрнутую сценарную разработку с описанием декораций, музыкального оформления, тематики будущей программы, целевой аудитории. Так, по мысли автора проекта, данная программа будет предназначена для всех жителей города:

«Участниками программы будут и известные, и самые обычные жители города – люди разных возрастов, профессий, чтобы привлечь большую аудиторию. Для того чтобы зрителям была интересна тематика программы, можно создать сайт, где бы все зрители смогли оставлять свои заявки».

Следует отметить, что в данной работе можно увидеть заинтересованность автора в реализации творческого медиапроекта, проследить интерес к жизни родного города.

Ряд творческих работ студентов был посвящен созданию телевизионных программ для детей. Например, в одной из работ Марины Е. был предложен сценарий телепроекта «Спорт глазами подростков», основная цель которой – мотивировать подрастающее поколение заниматься физкультурой и спортом, вести здоровый образ жизни. Данный проект представляет собой довольно подробное описание сценария с включением процедуры опроса для школьников и взрослых.

Еще один проект для детской и молодежной аудитории, представленный Анной Е., имел социальную направленность. В данном проекте студентка представила поэтапную работу по созданию конкурса социальных роликов.

Оригинальность идеи данной работы состоит в том, что все этапы конкурса проводятся в режиме непрерывной съемки и представляются в виде видеодневников, благодаря которым и зрители, и члены жюри будущего конкурса могут подробно отследить вклад каждого участника в создание социального ролика на ту или иную социальную тему.

Как нам представляется, важность и актуальность подобных проектов в том, что их создание не только способствует развитию креативности аудитории в медиасфере (что, как известно, выступает важным показателем медиакомпетентности), но и способствует формированию социальной активности студенческой аудитории, что, в свою очередь, выступает неотъемлемым фактором гражданского воспитания подрастающего поколения.

Таким образом, анализ студенческих работ с целью выявления уровней медиавосприятия показал, что большинство студентов продемонстрировали невысокий уровень развития медиакомпетентности по интерпретационному /оценочному показателю. Далеко не все студенты проявили умение представлять развернутый анализ произведений медиакультуры, проявляя самостоятельную критическую оценку.

Удачные попытки интерпретировать авторскую позицию представлены лишь в некоторых работах, большинство студентов ограничиваются пересказом фабулы произведений и краткой оценкой происходящих в нем событий.

Большинство работ студентов (на начальном этапе нашего эксперимента) выявило неумение их авторов самостоятельно и критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учетом разнообразных факторов на основе высокоуровневого критического мышления.

Анализ студенческих работ показал также, что многие студенты, имеющие достаточно богатый опыт общения с медиа, в попытках представить анализ медиатекстов, демонстрируют неплохие знания медиатехнологий, которые используются при создании фильмов. Об этом могут свидетельствовать используемые в студенческих работах такие термины и понятия как «спецэффекты», «компьютерная графика», «анимация» и другие. Однако, вместе с тем, данные знания не сопровождаются в большинстве работ самостоятельной оценкой авторской позиции медиатекста, отсутствует интерпретация и контекстуальное представление произведения медиакультуры. Наряду с неплохим владением терминологией, связанной с технологическим аспектом медиа, многие студенты продемонстрировали незнание языка медиа в контексте изложения образных, художественных компонентов медиатекстов.

Во многих студенческих работах прослеживается подверженность авторов внешнему влиянию при попытке проанализировать медиатекст. Об этом может свидетельствовать выбор наиболее рейтинговых и популярных медиатекстов.

Выполнение творческих заданий у значительной части работ студентов сопровождается попытками интерпретировать характеры и поступки героев произведений медиакультуры, однако интерпретация авторской позиции в историческом и культурном контекстах практически не представлена.

Анализ работ, выполненных в студенческой аудитории, также может свидетельствовать о том, что многие авторы при выполнении заданий не используют аргументацию, сравнение, доказательства. Оценка медиатекстов в большинстве случаев связана с эмоциональным фактором и опорой на личностный опыт. Лишь немногие студенты пытаются связать свои оценочные представления с контекстом, социальными, моральными, эстетическими, художественными компонентами произведений медиакультуры.

В рамках экспериментального исследования со студентами Таганрогского института им. А.П. Чехова нами проводились занятия, синтезирующие медиакритику и медиаобразование. На них студенты выполняли следующие виды работ:

- анализировали медиакритические сайты таких стран, как Россия, Белоруссия, Украина;
- создавали макет медиаобразовательного сайта, его основных разделов и пр.;
- изучали и анализировали медиаобразовательные статьи;
- анализировали предоставление информации об одном и том же событии в различных медийных источниках;
- формировали банк заданий для школьников (различных возрастных групп), выполнение которых было направлено на развитие их медиакомпетентности и т.д.

Итак, темой одного из занятий стал анализ студенческой аудиторией медиакритических сайтов в России, Белоруссии и Украине. Приведем ход его проведения и кратко раскроем основные результаты.

Студенты были разбиты на группы, каждой из которых необходимо было изучить по одному сайту из перечисленных нами выше стран: российских – «Персональный сайт Р. Баканова», «Мегакритик»; белорусских – «Медиакритика», Кинокритик»; украинских – «Медиакритика», «Телекритика».

При проведении анализа мы предположили базироваться на следующих опорных точках: определение цели медиакритического сайта; основные разделы сайта; целевая аудитория и ее основные характеристики (социальное положение, возраст и пр.); медиаобразовательный потенциал материалов, представленных на сайте.

Для удобства мы предложили студентам представить основные результаты анализа в виде таблиц, в каждой из которых содержалась информация о медиакритическом сайте одной из стран.

В итоге работы студентов с онлайн-источниками ими были созданы следующие таблицы:

Таблица 1

**Характеристика медиакритического сайта
«Персональный сайт Р. Баканова» (Россия)**

Критерии для анализа	Изученный материал и основные выводы
Цель медиакритического сайта	Образование аудитории в области медиакритики. Цель отражена в слогане: "читайте, вдумывайтесь, изучайте медиакритику"
Основные разделы сайта	О себе; мои научные статьи; тезисы докладов; учебные материалы; полезные ссылки; электронная хрестоматия; все о медиакритике; мои фотоальбомы
Целевая аудитория и ее основные характеристики	Материалы, представленные на сайте, будут интересны в первую очередь научному и профессиональному сообществам. Т.е. основные пользователи сайта – журналисты (или будущие журналисты), профессионалы медийной сферы хотя информация интересна и широкому кругу пользователей, в том числе – самим студентам
Медиаобразовательный потенциал материалов, представленных на сайте	<p>Р. Баканов заявляет сайт в качестве образовательного ресурса, поэтому он направлен на решение следующих медиаобразовательных задач:</p> <ul style="list-style-type: none"> - воспитание эстетического восприятия, вкуса, понимания, оценки художественного качества медиатекстов; - развитие аналитического, критического мышления, автономии личности по отношению к медиа; - развитие способностей аудитории к политическому, идеологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры; - развитие способностей аудитории к восприятию, пониманию и анализу языка медиатекстов; - развитие способностей аудитории к моральному, нравственному, психологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры; - развитие способностей аудитории к анализу медиатекстов в широком культурологическом, социокультурном контексте; - подготовка аудитории к жизни в демократическом обществе; - получение аудиторией знаний по истории медиа, по истории медиакультуры - получение аудиторией знаний по теории медиа и медиакультуры.

Таблица 2

Характеристика медиакритического сайта «Мегакритик» (Россия)

Критерии для анализа	Изученный материал и основные выводы
Цель медиакритического сайта	Предоставить ориентиры зрителям в современном кинопрокате и на телевидении. Учредители сайта отмечают, что зрители не пропустят лучшие новинки кино, поскольку им предоставляется список фильмов вместе с рейтингами отзывов и рецензий: «Вы легко сможете узнать про недавно вышедшие в российский кинопрокат основные новинки кино, а также ожидаемые вскоре к показу картины»
Основные разделы сайта	«Мегакритик», «Рейтинг фильмов», «Новые фильмы», «Лучшие фильмы», «Скоро», «Сериалы», «Киноафиша», «18+»
Целевая аудитория и ее основные характеристики	Рассчитан на массовую аудиторию. На сайте для кино/телефильмов существует рейтинг, складывающийся из рецензий критиков и отзывов зрителей. Характер написания рецензий доказывает, их авторы, в большинстве своем не профессиональные кинокритики, а люди, увлеченные кинематографом. Цель таких работ – рекомендовать или не рекомендовать какой-либо фильм или сериал к просмотру пользователями сайта. Отмечается, что часто рецензии «критиков» и отзывы зрителей расходятся
Медиаобразовательный потенциал материалов, представленных на сайте	Практически не выражен

Анализ группами студентов белорусских сайтов по медиакритике позволил им представить полученные данные в виде табл. 3 и 4.

Таблица 3

Характеристика медиакритического сайта «Медиакритика» (Беларусь)

Критерии для анализа	Изученный материал и основные выводы
Цель медиакритического сайта	Позиционируется как всесторонний независимый критический анализ деятельности медиа в Беларуси, что находит отражение в слогане «Истина любит критику». При этом сайт ведет оппозиционную политику по отношению к белорусскому правительству, его материалы опираются на западную модель журналистики, политического, социального, экономического развития страны. Авторы статей резко критикуют белорусских президента и правительство.

Критерии для анализа	Изученный материал и основные выводы
Основные разделы сайта	Спецпроекты, календарь событий, мастерская, мнения аналитика, медиатренеры и медиаэксперты
Целевая аудитория и ее основные характеристики	Авторы сайта рассчитывают как на массовую, так и на профессиональную аудиторию. Отмечается, что «Медиакритика» стремится содействовать повышению качества белорусской журналистики через создание профессионального критического медиа о медиа для профессионалов в области СМИ, медиаменеджеров, а также для широкой аудитории, которую интересуют процессы развития белорусского медиапространства. «Медиакритика» также стремится, чтобы белорусские журналисты ежедневно помнили про свои профессиональные стандарты и чувствовали социальную ответственность перед собственной аудиторией». Несмотря на достаточно широкий круг пользователей, анализ активности (комментарии, отзывы и т.д.) показал низкий интерес людей к представляемым материалам, причем не только в Белоруссии, но и пользователей из других стран. Число авторов медиатекстов немногочисленно
Медиаобразовательный потенциал материалов, представленных на сайте	Выявлена одна медиаобразовательная задача, которую выполняет сайт: удовлетворение различных потребностей аудитории в области медиа. На сайте дано определение «медиаграмотности», которое сопряжено только с профессиональной журналистикой

Таблица 4

Характеристика медиакритического сайта «Кинокритик» (Беларусь)

Критерии для анализа	Изученный материал и основные выводы
Цель медиакритического сайта	Развлекательно-информационная, поскольку на нем представлена информация о новинках в области кино и ТВ
Основные разделы сайта	Соответствуют жанрам кинематографа: аниме, боевик, вестерн, война, детектив, драма, исторический, комедия, мелодрама, мультфильм, мюзикл, приключения, сериал, триллер, ужасы, фантастика, фильм-катастрофа, фэнтези
Целевая аудитория и ее основные характеристики	Предполагается опора на основных зрителей кинотеатров. Это молодежь, студенты, люди, не имеющие специальных знаний об истории и теории киноискусства
Медиаобразовательный потенциал материалов, представленных на сайте	Не выявлен

В табл. 5 и 6 размещены результаты анализа студентами медиакритических сайтов Украины.

Таблица 5

Характеристика медиакритического сайта «Телекритика» (Украина)

Критерии для анализа	Изученный материал и основные выводы
Цель медиакритического сайта	Развитие телевизионной критики не только на профессиональном уровне, но и на массовом
Основные разделы сайта	Каналы; новости; статьи; интервью; мониторинги; авторы; опрос; темы; контент; рынок; профессия; право; контекст; мир; рейтинги; чат; телепрограмма
Целевая аудитория и ее основные характеристики	Прежде всего, академическое и корпоративное (профессиональное) сообщество, а также есть постоянные отсылки к широкому кругу пользователей
Медиаобразовательный потенциал материалов, представленных на сайте	Анализ показал, что материалы сайта направлены на решение таких медиаобразовательных задач: - защита от вредного влияния медиа; - развитие способностей аудитории к политическому, идеологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры; - подготовка аудитории к жизни в демократическом обществе; - получение аудиторией знаний по теории медиа и медиакультуры

Таблица 6

Характеристика медиакритического сайта «Медиакритика» (Украина)

Критерии для анализа	Изученный материал и основные выводы
Цель медиакритического сайта	Находит отражение в слогане «Изменим медиа на лучшие»
Основные разделы сайта	Фальсификация, мистификация; цензура; медиа-философия; обзоры, аналитика; агрессия и тревога; порно; реклама, пропаганда; онлайн - журналистика; популярные и качественные медиа; за что критикуют медиа?
Целевая аудитория и ее основные характеристики	Представители журналистского сообщества, ученые, занимающиеся проблемами функционирования медиа в обществе – специалисты, занимающиеся проблемами медиакритики. Также учредители предполагают, что размещаемые материалы будут интересны массовой аудитории (что, однако, не нашло подтверждения в процессе изучения студентами данного сайта)

Критерии для анализа	Изученный материал и основные выводы
Медиаобразовательный потенциал материалов, представленных на сайте	<p>Анализ материалов, размещенных на сайте, их направленность, смысловая нагрузка указывают, что данный интернет-ресурс направлен на решение следующих медиаобразовательных задач:</p> <ul style="list-style-type: none"> - развитие аналитического, критического мышления, автономии личности по отношению к медиа; - защита от вредного влияния медиа; - развитие способностей аудитории к политическому, идеологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры; - подготовка аудитории к жизни в демократическом обществе; - получение аудиторией знаний по теории медиа и медиакультуры

Следующим этапом проведения занятий, синтезирующих медиакритику и медиаобразование, стало создание студентами презентаций, отражающих итоги проведенного анализа. При этом, в презентации они должны были представить доказательную базу, то есть аргументировать полученные результаты, например, выдержками, цитатами из медиатекстов, размещенных на анализируемых сайтах по медиакритике. Затем каждая из созданных студентами презентаций была обсуждена, студенты ответили на вопросы, возникшие у аудитории.

Далее предполагалось коллективное обсуждение, в ходе которого аудитория должна была сформулировать тезисы о сущности, смысловой нагрузке медиакритических сайтов в России, Украине и Беларуси, выявить сходства и различия.

В результате студентами были сформулированы следующие тезисы:

- на всех медиакритических сайтах (украинских, белорусских, российских) представлено жанровое разнообразие медиатекстов: аналитические статьи о процессах, событиях (прошлого и настоящего) в медийной сфере; заметки и комментарии на медийные темы; интервью, беседы, дискуссии с медийными персонами; кинообозрение, телеобозрение; очерки о медийных событиях; рецензии на фильмы, телесериалы, эссе. Таким образом, жанровое разнообразие должно привлечь пользователей, чтобы каждый из зашедших на сайт, мог найти интересную информацию для себя;

- медиакритика, представленная в интернет-пространстве России, Белоруссии и Украины, заинтересована во всех видах аудитории: научном (академическом) сообществе, корпоративных пользователей и, безусловно, в самой многочисленной – массовой;

- различия между медиакритическими сайтами России, Украины и Белоруссии заключаются в разности целей, акцентов рассмотрения и анализа какой-либо темы или проблемы. Так, для отечественных интернет-ресурсов по медиакритике цели ориентированы на информационный, обра-

зовательный, просветительский аспекты. На украинских и в белорусских медиакритических сайтах присутствует акцентированная политизированность медиатекстов;

- на сайтах украинской медиакритики студенты в ряде материалов отметили отчетливый антироссийский акцент;

- белорусский сайт «Медиакритика» содержит материалы, которые направлены на критику официальной власти этой страны. Сайт «Кинокритик» содержит информационно-развлекательные материалы и пользуется популярностью у аудитории;

- медиакритические сайты в России, Украине и Белоруссии активно развиваются, стремясь расширить круг аудитории за счет размещения материалов, интересных как можно большему количеству пользователей.

Один из выводов анализа интернет-ресурсов по медиакритике, а именно, касающийся проявления медиаобразовательного потенциала в материалах сайтов, позволил нам сформулировать и предложить студентам для выполнения следующего задания: сгруппировать сайты по медиакритике (изученные на предыдущем занятии) по видам, предложив основание для классификации, обозначить медиаобразовательные задачи, которые находят отражение в этих интернет-материалах и сделать выводы об их возможном их использовании на медиаобразовательных занятиях с учащимися разных возрастов.

Технология проведения данного занятия предполагала групповую и коллективную формы работы. При этом мы опирались на собственный опыт и выводы психологов об эффективности использования данных форм деятельности. Коллективная деятельность по решению задач способствует усилению познавательных функций людей, в частности, улучшению их восприятия и памяти. Аналогичные поиски в психологии мышления привели ученых к выводу о том, что «в некоторых случаях, за исключением, пожалуй, сложной, индивидуальной творческой работы, групповая умственная работа может способствовать развитию индивидуального интеллекта. Было установлено, например, что коллективная работа помогает генерированию и критическому отбору творческих идей» [Немов, 2001, с.304].

Итак, технология проведения занятия предполагала, в первую очередь, поиск основания для классификации сайтов относительно проявления медиаобразовательного потенциала в размещенных на них материалах. Для достижения этой цели мы использовали метод мозгового штурма, предполагающий оперативный (мы заложили ограничение времени для нахождения вариантов) поиск путей решения проблемы на основе стимулирования творческой активности студентов.

В итоге студенты в качестве основания для классификации медиакритических сайтов, включающих их медиаобразовательный ресурс, заложили ценностно-целевой компонент.

Далее в процессе организованного в группе обсуждения был сделан вывод о том, что на изученных сайтах по-разному представлен медиаобразовательный потенциал. Есть сайты, которые не предполагают решение просветительских, образовательных задач, а направлены на развлечение аудитории, получение коммерческой прибыли (продажа рекламных площадей и пр.). Изученные медиакритические сайты студенты условно (в соответствии с предложенным ими основанием) разделили на три вида.

Технология проведения занятия со студентами предполагала групповую работу. Поэтому аудитория разделилась на группы для предоставления характеристики каждого из видов. Результаты проведенной работы приведены нами ниже.

Первый вид: интернет-ресурсы, такие как «Мегакритик» (Россия) и «Киннокритик» (Беларусь) не предполагают образовательных задач по отношению к своей целевой аудитории. Их главная цель – развлекательно-информационная, направленная на популяризацию медиатекстов (кинематографических, телевизионных) массовой культуры, развитие «всеядности», консюмеризма по отношению к медиа в повышении коммерческой прибыли.

Студенты отметили, что данные сайты не могут быть использованы на медиаобразовательных занятиях с аудиторией любого возраста (как школьной, так и студенческой). Но медиатексты, представленные на сайте, могут быть стать основой для сравнительного анализа по отношению к публикациям других сайтов, которые содержат медиаобразовательный потенциал.

Второй вид: сайты «Медиакритика» (Украина), «Медиакритика» (Белоруссия), «Телекритика» (Украина), содержащие медиакритические материалы и обладающие медиаобразовательным потенциалом. Содержание публикаций, размещенных на данных ресурсах, находится в большой зависимости от политической конъюнктуры (в том числе – от политической ориентации учреждений).

Ценностный компонент ориентирован на разную аудиторию:

- для профессионального медийного сообщества (что находит отражение в умении подавать и распространять материалы в необходимом контексте);

- для массовой аудитории (анализ информации, прежде всего, с идеологических и политических позиций). На данных сайтах присутствуют постоянные отсылки к широкому кругу пользователей, но студентам не удалось увидеть особой активности пользователей, обратной связи с аудиториями. Излишняя политизированность этих сайтов не дает оснований говорить об объективности предоставляемых ими медиатекстов.

Материалы данных сайтов могут использоваться с детьми подросткового и старшего школьного возраста только в процессе сравнительного анализа с другими медиатекстами по медиакритике, предполагающими иные целевые установки.

В процессе медиаобразовательных занятий со студентами вузов данные сайты и их материалы могут быть использованы с обязательным анализом текста и контекстов, содержащихся в них. Возможно использование приема, когда проводится сравнительный анализ информации, переданной в различных масс-медиа, об одном и том же событии, явлении, персоне и т.д.

Спектр предполагаемых медиаобразовательных задач, достаточно широк, поэтому определим основные:

- для украинских сайтов это: защита от вредного влияния медиа; развитие способностей аудитории к политическому, идеологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры; подготовка аудитории к жизни в демократическом обществе; получение аудиторией знаний по теории медиа и медиакультуры;

- белорусский сайт включает в себя одну задачу, а именно, – удовлетворение различных потребностей аудитории в области медиа.

Третий вид: сайты по медиакритике с высоким медиаобразовательным потенциалом, ориентированные, прежде всего, на образовательные задачи. К данному виду студентами был отнесен персональный сайт Р. Баканова (Россия). Материалы и публикации, представленные на нем, четко отвечают данным требованиям. Хотя студентами отмечается их ориентация на исследовательскую и журналистскую аудиторию, но при разъяснении понятий, такого рода информация может быть использована и для учеников старших классов. То есть самостоятельное изучение школьниками медиатекстов данного сайта затруднительно, но в рамках организованной медиаобразовательной работы будет эффективным. Более того, для старшеклассников работа с материалами сайта будет отвечать и профориентационным целям, поскольку в данном возрасте выбор профессии приоритетен.

Поскольку сайт позиционирует себя в качестве образовательного ресурса, то спектр предполагаемых медиаобразовательных задач достаточно широк и включает в себя: воспитание эстетического восприятия, вкуса, понимания, оценки художественного качества медиатекстов; развитие аналитического, критического мышления, автономии личности по отношению к медиа; развитие способностей аудитории к политическому, идеологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры; развитие способностей аудитории к восприятию, пониманию и анализу языка медиатекстов; развитие способностей аудитории к моральному, нравственному, психологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры; развитие способностей аудитории к анализу медиатекстов в широком культурологическом, социокультурном контексте; подготовку аудитории к жизни в демократическом обществе; получение аудиторией знаний по теории и истории медиа, по истории медиакультуры.

После работы в группах студенты презентовали полученные результаты, обсудили их, приняли совместное решение о достижении целей

занятия. Они подошли к выводу, что итоги занятия позволили им лучше понять задачи современной медиакритики в разных странах; выявить очевидные и латентные цели медиатекстов, размещаемых на сайтах. Также ими было отмечен практический потенциал проведенных занятий, синтезирующих медиакритику и медиаобразование, заключающийся в возможном использовании данных знаний и умений при работе со школьниками. Например, они отметили полезную значимость проведенной работы, поскольку она позволила им пополнить банк заданий для школьников различных возрастных групп, выполнение которых будет способствовать развитию их медиакомпетентности и т.д.

Выводы. Итак, в ходе проведенных нами занятий студенты сделали заключения:

- проанализированные медиакритические сайты отличаются жанровым разнообразием: статьи о процессах, событиях (прошлого и настоящего) в медийной сфере; заметки и комментарии на медийные темы; интервью, беседы, дискуссии с медийными персонами; кинообозрение, телеобозрение; очерки о медийных событиях; рецензии на фильмы, телесериалы, эссе;

- медиакритические интернет-ресурсы заинтересованы в разных видах аудитории: научной, корпоративной и массовой;

- различия между медиакритическими сайтами России, Украины и Белоруссии заключаются в разности целей, акцентов рассмотрения и анализа по какой-либо теме или проблеме и т.д.

В итоге студенты пришли к выводу, что результаты занятий позволили им лучше узнать задачи современной медиакритики в разных странах, явные и скрытые цели медиатекстов, размещаемых на сайтах; они отметили практический потенциал этих занятий, синтезирующих медиакритику и медиаобразование, заключающийся в возможном использовании полученных знаний и умений при работе со школьниками.

Глава 6. Анализ результатов формирующего эксперимента по внедрению в учебный процесс модели, синтезирующей задачи медиаобразования и медиакритики

А.А. Левицкая, А.В. Федоров, Е.В. Мурюкина

Итоговое выявление уровней развития медиакомпетентности студентов Таганрогского института управления и экономики и Таганрогского института им. А.П. Чехова (в соответствии с пятью показателями) опиралось на вопросы тестирования, проведенного нами на этапе констатирующего эксперимента. Логика составления блоков вопросов и заданий была разработана А.В. Федоровым и А.А. Левицкой. Также материалом для педагогического анализа стали: письменные и творческие работы, беседы, медиатексты, созданные в студенческих группах (рецензии на фильм/телепередачу/сайт/газетную статью; мультимедийные презентации на тему, связанной с актуальными проблемами медиакритики или медиаобразования; сравнительный анализ какого-либо события, освещенного в различных медийных агентствах и др.).

Итак, выявление уровней развития медиакомпетентности подразумевало опору на такие показатели как: контактный, мотивационный, информационный, интерпретационный/оценочный, деятельностный [Федоров, 2011].

В проведенном нами тестировании участвовали:

- 57 студентов второго и третьего курсов Таганрогского института управления и экономики (респонденты, задействованные только в констатирующем эксперименте – начальном (2014) и итоговом (2016), из них – 35 девушек и 22 юноши ;

- 53 студента второго и третьего курсов Таганрогского института им. А.П.Чехова (респонденты, задействованные в начальном и итоговом констатирующем (2014 и 2016) и формирующем экспериментах (2014-2016), из них – 37 девушек и 16 юношей.

Целью выявления уровней развития контактного показателя медиакомпетентности на этапе формирующего эксперимента стал анализ частоты контактов аудитории с различными видами медиа. При этом представленные в данном блоке вопросы, позволяют определить степень приобщенности студентов к медиакультуре, медиакритическим и медиапедагогическим текстам. Так, каждому из респондентов предлагалось сформулировать частоту контактов с интересующим его видом/видами медиа: прессой, ТВ, радио, интернетом, компьютерными играми и др.

Отметим, что итоги тестирования студентов Таганрогского института управления и экономики показали незначительную корреляцию в ответах на вопросы блока 1, направленного на определение уровней развития контакт-

ного показателя медиакомпетентности. По итогам их анализа можно констатировать, что респонденты ТИУиЭ продемонстрировали аналогичные (в сравнении с результатами 2014 г.) уровни развития контактного показателя. Результаты повторного тестирования представлены нами в табл. 1 – 3.

Таблица 1

Классификация выявленных уровней контактного показателя развития медиакомпетентности студентов ТИУиЭ по отношению к медиатекстам любых видов и жанров

Уровни контактного показателя по отношению к медиатекстам любых видов и жанров	Студенты Таганрогского института управления и экономики. Результаты 2014 г.			Студенты Таганрогского института управления и экономики. Результаты 2016 г.		
	Девушки	Юноши	Общее число студентов, обнаруживших данный уровень	Девушки	Юноши	Общее число студентов, обнаруживших данный уровень
высокий	73,7 %	95,7 %	82,0 %	80,0 %	95,4 %	86,0 %
средний	23,7 %	4,3 %	16,4 %	14,2 %	4,6 %	10,4 %
низкий	2,6 %	0,0 %	1,6 %	5,8 %	0 %	3,6 %

Таблица 2

Классификация выявленных уровней контактного показателя развития медиакомпетентности студентов ТИУиЭ по отношению к текстам медиакритиков

Уровни контактного показателя по отношению к текстам медиакритиков	Студенты Таганрогского института управления и экономики. Результаты 2014 г.			Студенты Таганрогского института управления и экономики. Результаты 2016 г.		
	Девушки	Юноши	Общее число студентов, обнаруживших данный уровень	Девушки	Юноши	Общее число студентов, обнаруживших данный уровень
высокий	10,4 %	8,7 %	9,8 %	8,5 %	9,1 %	8,8 %
средний	44,8 %	43,5 %	44,2 %	42,9 %	40,9 %	42,1 %
низкий	44,8 %	47,8 %	46,0 %	48,6 %	50,0 %	49,1 %

Таблица 3

Классификация выявленных уровней контактного показателя развития медиакомпетентности студентов ТИУиЭ по отношению к медиаобразовательным текстам

Уровни контактного показателя по отношению к медиаобразовательным текстам	Студенты Таганрогского института управления и экономики. Результаты 2014 г.			Студенты Таганрогского института управления и экономики. Результаты 2016 г.		
	Девушки	Юноши	Общее число студентов, обнаруживших данный уровень	Девушки	Юноши	Общее число студентов, обнаруживших данный уровень
высокий	2,6 %	13,1 %	6,6 %	8,5 %	13,8%	10,5 %
средний	21,1 %	17,4 %	19,6 %	17,2 %	18,2 %	17,6 %
низкий	76,3 %	69,5 %	73,8 %	74,3 %	68,0 %	71,9 %

Таким образом, мы отмечаем, что контактный показатель большинства респондентов Таганрогского института управления и экономики невысок. Существует определенное противоречие между наблюдаемой высокой степенью ориентации в медийном пространстве, выбором медиатекстов различных видов и жанров и низким уровнем развития образовательной, аналитической сторон обращения к медиаматериалам. Более того, у 42,1 % студентов отмечен интерес к медиакритическим текстам.

Результаты повторного тестирования указывают на положительные изменения в контактном показателе развития медиакомпетентности студентов Таганрогского института им. А.П.Чехова. Мы напрямую связываем эти итоги с реализацией комплекса занятий, синтезирующего медиакритику и медиаобразование. В основу проведения данных занятий заложены различные виды анализа студентами медиатекстов (автобиографический (личностный); герменевтический; идентификационный; идеологический; иконографический; культивационный; семиотический; структурный; сюжетный / повествовательный; эстетический; этический; анализ культурной мифологии, стереотипов; персонажей; культурного контекста).

Итоги тестирования студентов Таганрогского института им. А.П.Чехована представлены нами в табл. 4 - 6.

Таблица 4

Классификация выявленных уровней контактного показателя развития медиакомпетентности студентов ТИ им. А.П. Чехова по отношению к медиатекстам любых видов и жанров

Уровни контактного показателя по отношению к медиатекстам любых видов и жанров	Студенты Таганрогского института им. А.П. Чехова (констатирующий этап)			Студенты Таганрогского института им. А.П. Чехова (формирующий этап)		
	Девушки	Юноши	Общее число студентов, обнаруживших данный уровень	Девушки	Юноши	Общее число студентов, обнаруживших данный уровень
высокий	84,5 %	80,0 %	83,1 %	83,8 %	81,2 %	83,2 %
средний	12,9 %	15,0 %	13,5 %	13,5 %	18,8 %	15,0 %
низкий	2,6 %	5,0 %	3,4 %	2,7 %	0 %	1,8 %

Таблица 5

Классификация выявленных уровней контактного показателя развития медиакомпетентности студентов ТИ им. А.П. Чехова по отношению к текстам медиакритиков

Уровни контактного показателя по отношению к текстам медиакритиков	Студенты Таганрогского института им. А.П. Чехова (констатирующий этап)			Студенты Таганрогского института им. А.П. Чехова (формирующий этап)		
	Девушки	Юноши	Общее число студентов, обнаруживших данный уровень	Девушки	Юноши	Общее число студентов, обнаруживших данный уровень
высокий	12,8 %	10,0 %	11,9 %	16,2 %	12,5%	15,0 %
средний	61,6 %	45,0 %	55,9 %	70,3 %	62,5 %	68,0 %
низкий	25,6 %	45,0 %	32,2 %	13,5 %	25,0 %	17,0 %

Таблица 6

Классификация выявленных уровней контактного показателя развития медиакомпетентности студентов ТИ им. А.П. Чехова по отношению к медиаобразовательным текстам

Уровни контактного показателя по отношению к медиаобразовательным текстам	Студенты Таганрогского института им. А.П. Чехова (констатирующий этап)			Студенты Таганрогского института им. А.П. Чехова (формирующий этап)		
	Девушки	Юноши	Общее число студентов, обнаруживших данный уровень	Девушки	Юноши	Общее число студентов, обнаруживших данный уровень
высокий	0,0 %	15,0%	5,1 %	10,8 %	6,3%	9,5%
средний	33,3 %	20,0 %	28,8 %	51,4 %	62,4 %	54,6 %
низкий	66,7 %	65,0 %	66,1 %	37,8 %	31,3 %	35,9 %

Итак, анализ проведенных занятий со студентами, повторное тестирование по окончании формирующего эксперимента, убедительно доказывают положительную динамику в контактном показателе медиакомпетентности студентов. Из представленных табл. 4 – 6 становится очевидным возросший интерес к текстам по медиакритике и медиаобразованию. По данным критериям уровень развития контактного показателя медиакомпетентности (табл. 5, 6) характеризуется нами как средний, в то время как результаты констатирующего эксперимента выявили низкий уровень.

Сравнение итогов повторного тестирования реципиентов ТИУиЭ (табл. 1-3) и ТИ им. А.П. Чехова (табл. 4-6) доказывают, что основным фактором, повлиявшим на положительную динамику развития контактного показателя медиакомпетентности, стало проведение комплекса занятий, синтезирующих медиакритику и медиаобразование со студентами Таганрогского института им. А.П. Чехова.

Второй блок вопросов в тестировании был направлен на выявление уровней развития мотивационного показателя медиакомпетентности аудитории. При этом мы опираемся на предположение о том, что частота контактов с медиа не определяет широту мотивов данного контакта [Федоров, 2011].

Целью выявления уровней развития мотивационного показателя медиакомпетентности стало определение наиболее популярных в студенческой аудитории мотивов (жанровых, тематических, психологических, терапевти-

ческих, эмоциональных, гносеологических, моральных, интеллектуальных, эстетических, функциональных) в выборе текстов по медиакритике и медиаобразованию. При этом результаты тестирования студентов ТИУиЭ позволят нам наиболее полно представить тенденцию развития медиакомпетентности с использованием медиаобразовательной деятельности (ТИ им. А.П. Чехова) и без нее (ТИУиЭ).

Представим в табл. 7 обобщенные данные об уровнях развития мотивационного показателя медиакомпетентности среди студентов Таганрогского института управления и экономики.

Таблица 7

Классификация выявленных уровней мотивационного показателя развития медиакомпетентности студентов Таганрогского института управления и экономики

Уровни мотивационного показателя:	Студенты Таганрогского института управления и экономики. Результаты 2014 г.			Студенты Таганрогского института управления и экономики. Результаты 2016 г.		
	Девушки	Юноши	Общее число студентов, обнаруживших данный уровень	Девушки	Юноши	Общее число студентов, обнаруживших данный уровень
высокий	15,8 %	17,4 %	16,4 %	17,1 %	18,2 %	17,6 %
средний	28,9 %	30,4 %	29,5 %	28,6 %	22,8 %	29,8 %
низкий	55,3 %	52,2 %	54,1 %	54,3 %	50,0 %	52,6 %

Итак, сравнительный анализ результатов 2014 и 2016 гг. тестирования контрольной группы студентов (ТИУиЭ) не выявил значительных изменений в мотивационном показателе медиакомпетентности. Большая часть из них по-прежнему демонстрирует низкий уровень развития мотивационного показателя: 54,1 % в 2014 г. и 52,6 % юношей и девушек в 2016 г. Данный уровень характеризуется [Федоров, 2007]:

- узким спектром мотивов (жанровых, тематических, эмоциональных, гедонистических, психологических), которые направлены на выбор только развлекательного жанрового и тематического спектра медиатекстов;

- стремлением к компенсации;
- направленностью общения с медиакритическими и медиаобразовательными текстами сводится к психологической терапии;
- стремлением к острым ощущениям;
- стремлением к развлечению, рекреации;
- отсутствием эстетических, интеллектуальных, креативных мотивов контактов с медиакритическими и медиаобразовательными текстами.

В табл. 8 мы привели сравнительные данные в экспериментальной группе ТИ им. А.П. Чехова, которые отражают уровни развития мотивационного показателя на этапах констатирующего и формирующего экспериментов.

Таблица 8

Классификация уровней мотивационного показателя развития медиакомпетентности студентов Таганрогского института им. А.П. Чехова

Уровни мотивационного показателя:	Студенты Таганрогского института им. А.П. Чехова (констатирующий этап)			Студенты Таганрогского института им. А.П. Чехова (формирующий этап)		
	Девушки	Юноши	Общее число студентов, обнаруживших данный уровень	Девушки	Юноши	Общее число студентов, обнаруживших данный уровень
высокий	17,9 %	15,0 %	17,0 %	27,0 %	25,0 %	26,4 %
средний	25,7 %	30,0 %	27,1 %	48,7%	43,7 %	47,2 %
низкий	56,4 %	55,0 %	55,9 %	24,3 %	31,3 %	26,4 %

Из данных, полученных в результате проведенного тестирования студентов ТИ им. А.П. Чехова, становится очевидна положительная динамика, которая нашла отражение в следующем:

- на этапе констатирующего эксперимента выявлено 55,9 % студентов, находящихся на низком уровне развития мотивационного показателя, в то время как повторное тестирование выявило только 26,4 % юношей и деву-

шек. При этом отметим, что студенты (и ТИУиЭ, и ТИ им. А.П. Чехова), демонстрирующие низкий уровень мотивационного показателя, проявляют слабый интерес к медиакритическим и медиаобразовательным текстам. Этот уровень развития мотивационного показателя опирается на развлекательные медиатексты, стремление к психологической «разгрузке», опору на потребности в острых ощущениях, отсутствие эстетических, интеллектуальных, креативных мотивов для контактов с медиатекстами;

- в то же время средний уровень был выявлен у 27,1 % студентов ТИ им. А.П. Чехова, а при повторном тестировании (в конце формирующего эксперимента) количество реципиентов увеличилось до 47,2 %;

- высокий уровень мотивационного показателя зафиксирован у 17,0 % (констатирующий этап) и 26,4 % (формирующий этап) юношей и девушек. Их ответам на вопросы теста, выполнении ряда творческих заданий присущи следующие характеристики [Федоров, 2007]:

- использование целого комплекса разнообразных и разнонаправленных мотивов общения с медиатекстами (не ограничивающихся только развлекательными жанрами): жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, интеллектуальных, психологических, творческих, эстетических и т.д.;

- демонстрация стремления к философскому/ интеллектуальному, эстетическому спору или диалогу с авторами медиакритических и медиаобразовательных текстов, критике их позиции;

- идентификация и сопереживание;

- стремление к эстетическим впечатлениям;

- направленность на получение новой информации;

- подтверждение собственной компетентности в сфере медиакритики и медиаобразования.

Выявленная нами динамика обусловлена рядом факторов, среди которых мы хотим выделить следующие:

- полученные на этапе констатирующего тестирования результаты позволили определить и учесть в практической деятельности (со студентами ТИ им. А.П. Чехова) предпочтения и мотивы аудитории; определить конкретные медийные жанры и темы, популярные у реципиентов (в том числе в ходе сравнительного анализа результатов тестирования в ТИУиЭ и ТИ им. А.П. Чехова), т.е. оказывающие на них максимальное воздействие (психологическое, нравственное и т.д.). Отметим, что эти данные сопоставлялись с выполненными письменными и творческими работами студентов, беседами;

- организацию и проведение комплекса занятий со студентами Таганрогского института им. А.П. Чехова, интегрирующих такие отрасли знания как медиакритику и медиаобразование. А.В. Федоров справедливо утверждает, что как «у медиаобразования, так и у медиакритики огромный потенциал в плане поддержки усилий образовательных и просветительских институтов в развитии медиакомпетентности аудитории» [Федоров, 2015, с.85].

Отметим, что в результате проведенного формирующего эксперимента нашла подтверждение гипотеза, согласно которой знание медийной жанровой и функциональной направленности, выбранной респондентом, позволяет с большой долей вероятности предположить тип наиболее важных для него мотивов контактов с медиа. Итоги проведенного тестирования и анализ проведенного комплекса занятий, синтезирующих медиакритику и медиаобразование, наглядно доказывают прямую взаимосвязь между, например, стремлением студента к развлекательным, зрелищным жанрам медиатекстов и основными мотивами, которые опираются на развлечение, рекреацию, жажду острых ощущений.

Целью определения уровней развития информационного показателя медиакомпетентности на этапе формирующего эксперимента стало выявление знаний студентов в области терминологии, истории и теории медиакультуры, медиаобразования и медиакритики. Повторное тестирование включало 22 вопроса. Безусловно, опираться только на результаты тестирования было бы неверным. Поэтому итоги сформированы нами с учетом тестирования и анализа комплекса выполненных студентами заданий и работ (индивидуальных и творческих проектов) собеседований и пр.

При подведении результатов тестирования мы опирались на критерии, выдвинутые в ходе эксперимента А.В. Федоровым и А.А. Левицкой:

- высокий уровень информационного показателя – более 75 % правильных ответов реципиента;
- средний уровень информационного показателя – более 50 % правильных ответов реципиента;
- низкий уровень информационного показателя – менее 50 % правильных ответов реципиента на предложенные вопросы.

Итоги проведенных исследований, направленных на выявление уровней развития информационного показателя медиакомпетентности студентов ТИУиЭ и ТИ им. А.П. Чехова, показаны в табл. 9, 10.

Таблица 9

**Классификация выявленных уровней информационного показателя
развития медиакомпетентности студентов Таганрогского
института управления и экономики**

Уровни информационного показателя:	Студенты Таганрогского института управления и экономики. Результаты 2014 г.			Студенты Таганрогского института управления и экономики. Результаты 2016 г.		
	Девушки	Юноши	Общее число студентов, обнаруживших данный уровень	Девушки	Юноши	Общее число студентов, обнаруживших данный уровень
высокий	0,0 %	0,0 %	0,0 %	2,8 %	0,0 %	1,7 %
средний	55,3 %	52,2 %	54,1 %	57,2 %	54,6 %	56,2 %
низкий	44,7 %	47,8 %	45,9 %	40,0 %	45,4 %	42,1 %

Таблица 10

**Классификация уровней информационного показателя развития
медиакомпетентности студентов Таганрогского института
им. А.П. Чехова**

Уровни информационного показателя:	Студенты Таганрогского института им. А.П. Чехова (констатирующий этап)			Студенты Таганрогского института им. А.П. Чехова (формирующий этап)		
	Девушки	Юноши	Общее число студентов, обнаруживших данный уровень	Девушки	Юноши	Общее число студентов, обнаруживших данный уровень
высокий	0,0 %	0,0 %	0,0 %	59,5 %	56,3 %	58,5 %
средний	51,3 %	55,0 %	52,5 %	32,5 %	37,5 %	34,0 %
низкий	48,7 %	45,0 %	47,5 %	8,0 %	6,2 %	7,5 %

Проведем сравнительный анализ данных, полученных в ходе повторного тестирования студентов ТИУиЭ (контрольная группа) и ТИ им. А.П. Чехова (экспериментальная группа). Приведем ответы на некоторые вопросы проведенного тестирования.

1. Продолжая фразу «Медиакритика – это...», 73,7 % (студенты ТИУиЭ) и 86,8 % (студенты ТИ им.А.П. Чехова) опрошенных выбрали правильный ответ из четырех возможных.

2. Продолжая фразу «Медиакультура – это...», 80,7 % (студенты ТИУиЭ) и 92,5 % (студенты ТИ им.А.П. Чехова) опрошенных смогли выбрать верный ответ из предложенных.

3. Продолжая фразу «Медиаобразование – это...», 79,0 % (студенты ТИУиЭ) и 92,5 % (студенты ТИ им.А.П.Чехова) опрошенных выбрали правильный ответ из предложенных вариантов.

4. Продолжая фразу «Медиавосприятие – это...», 71,9 % (студенты ТИУиЭ) и 94,3 % (студенты ТИ им.А.П. Чехова) опрошенных выбрали правильный ответ из предложенных вариантов.

5. Продолжая фразу «Язык медиа – это...», 84,2 % (студенты ТИУиЭ) и 96,2% (студенты ТИ им.А.П. Чехова) опрошенных выбрали верный ответ из четырех вариантов.

6. Продолжая фразу «Медиакомпетентность – это...», 71,9 % (студенты ТИУиЭ) и 92,5 % (студенты ТИ им.А.П. Чехова) опрошенных выбрали верный вариант ответа.

7. Продолжая фразу «Медiateкст – это...», 80,7 % (студенты ТИУиЭ) и 92,5% (студенты ТИ им.А.П. Чехова) опрошенных выбрали верный ответ из четырех вариантов.

8. Продолжая фразу «Фабула медиатекста – это...», 70,2 % (студенты ТИУиЭ) и 92,5 % (студенты ТИ им.А.П. Чехова) опрошенных выбрали правильный ответ из предложенных вариантов.

9. Продолжая фразу «Манипулятивное воздействие произведений медиакультуры — это ...», 38,6 % (студенты ТИУиЭ) и 84,9 % (студенты ТИ им.А.П. Чехова) опрошенных выбрали правильный ответ из предложенных вариантов.

10. Отвечая на вопрос об основном месте работы медиакритика, 75,4 % (студенты ТИУиЭ) и 90,6 % (студенты ТИ им.А.П. Чехова) опрошенных сумели выбрать верный ответ из четырех вариантов. Студенты Таганрогского института им. А.П. Чехова в беседах представили развернутые ответы по данному вопросу.

11. Выбирая фамилию ученого, впервые обосновавшего теоретическую концепцию «глобальной деревни» по отношению к медиа, только 49,1 % (студенты ТИУиЭ) и 88,7 % (студенты ТИ им.А.П. Чехова) опрошенных смогли выбрать верный ответ из четырех возможных.

12. Выявляя термин, не относящийся к медиакультуре, медиаобразованию и медиакритике, 49,1 % (студенты ТИУиЭ) и 86,8 % (студенты ТИ им.А.П. Чехова) опрошенных смогли выбрать верный ответ из четырех.

13. При определении умения, не относящегося к медиакультуре, медиаобразованию и медиакритике, только 21,1 % (студенты ТИУиЭ) и 86,8% (студенты ТИ им.А.П. Чехова) опрошенных выбрали верный ответ из четырех возможных.

14. Довольно низким получился результат выбора студентами ТИУиЭ ошибочной фразы (из 4-х предложенных вариантов), связанной с медиакритикой и медиаобразованием: только 36,9 % студентов ТИУиЭ ответили верно. В то время как количество правильных ответов у участников экспериментальной группы ТИ им.А.П. Чехова составляет 94,3 %, что говорит о положительном эффекте проведенных занятий, синтезирующих медиакритику и медиаобразование.

15. Показательны и ответы на вопрос, какая из перечисленных теорий медиакультуры, медиаобразования основана на предположении о сильном и прямом воздействии любого медиатекста на аудиторию, вызывающем немедленную ответную реакцию (выбор из 4-х предложенных вариантов ответов): 50,9 % верных ответов у студентов ТИУиЭ и 86,6 % у студентов ТИ им.А.П. Чехова.

16. Отвечая на вопрос, какая из нижеследующих теорий медиакультуры, медиаобразования основана на изучении знаковых систем, только 42,2% студентов ТИУиЭ ответили верно, в то время как у студентов ТИ им.А.П. Чехова (участвовавших в формирующем эксперименте) процент верных ответов составил 81,1 %.

17. Выбирая из 4-х предложенных вариантов верную фразу, связанную с медиакритикой, лишь 19,4 % студентов ТИУиЭ определили правильный ответ. Среди участников экспериментальной группы ТИ им.А.П. Чехова этот процент значительно выше и составляет 86,8 %.

18. Об этом же выводе свидетельствуют и количество правильных ответов о том, кто из перечисленных медиакритиков регулярно пишет статьи о телевидении. Только 17,6 % участников контрольной группы ТИУиЭ сумели выбрать верный ответ из четырех возможных вариантов, в то время как в Таганрогском институте им. А.П. Чехова этот процент равен 75,5.

19. 42,2 % студентов ТИУиЭ, выполняя задания на расположение этапов создания аудиовизуального или письменного произведения медиакритика в порядке логической последовательности, ответили верно. В тоже время на аналогичный вопрос тестирования были получены правильные ответы 92,5% участников экспериментальной группы ТИ им.А.П. Чехова.

Мы обнаружили, что многие реципиенты контрольной группы в беседе затруднялись дать определение указанных выше терминов, не имея готовых вариантов ответов. Довольно значительная часть студентов ТИУиЭ затруд-

нилась выбрать его из предложенных. Студенты Таганрогского института им. А.П. Чехова, напротив, продемонстрировали знание определения, что в совокупности с выполненными ими заданиями и проектами демонстрирует положительную динамику в развитии информационного показателя медиакомпетентности.

В процессе организации и проведения экспериментальной части нашего исследования нашла подтверждение гипотеза, согласно которой высокий уровень контактного и мотивационного показателей медиакомпетентности может быть совместим с низким или средним уровнем информационного показателя и наоборот.

Значительный рост правильных ответов в экспериментальной группе (Таганрогского института им. А.П. Чехова) находится, по нашему мнению, в прямой зависимости от реализованного комплекса занятий, синтезирующих медиакритику и медиаобразование, в рамках которых студентами выполнялись многочисленные задания, связанные с изучением, анализом медиатекстов, созданием собственных медиакритических и медиаобразовательных проектов.

Для изучения уровней развития интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности нами были проведены беседы; обсуждение медиакритических статей на выбранное нами произведение; написание письменных работ на одну из медийных тем (по выбору студента). Для экспериментальной группы данные задания были включены в комплекс занятий, синтезирующих медиакритику и медиаобразование, дополнены многочисленными индивидуальными и групповыми проектами, в которых студенты проводили анализ, оценивали медиатексты, выявляли заложенную в них авторскую идею и т.д.

Итоги проделанной работы по выявлению уровней развития интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности представлены нами в табл. 11 и 12. Их данные позволяют утверждать, что результаты, выявленные в контрольной группе, не претерпели значительных изменений. Значительное число студентов демонстрируют средний уровень, который определяется следующими характеристиками [Федоров, 2007]:

- в основе оценки медиатекста лежит отождествление себя с героем;
- наблюдается умение аргументировать поступки и психологическое состояние выбранных персонажей медиатекста;
- фрагментарные знания позволяют объяснить логику последовательности развития событий в сюжете;
- способность рассказать об отдельных компонентах медийного образа;
- понимание авторской позиции отсутствует или не продемонстрировано.

В табл. 11 и 12 приведены результаты первичного и итогового уровней развития интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности студентов контрольной и экспериментальной групп.

Таблица 11

Классификация выявленных уровней интерпретационного/оценочного показателя развития медиакомпетентности студентов Таганрогского института управления и экономики

№	Уровни интерпретационного Показателя:	Студенты Таганрогского института управления и экономики. Результаты 2014 г.			Студенты Таганрогского института управления и экономики. Результаты 2016 г.		
		Девушки	Юноши	Общее число студентов, обнаруживших данный уровень	Девушки	Юноши	Общее число студентов, обнаруживших данный уровень
1	высокий	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	4,5 %	1,8 %
2	средний	76,3 %	73,9 %	75,4 %	71,4 %	68,2 %	70,1 %
3	низкий	23,7 %	26,1 %	24,6 %	28,6 %	27,3 %	28,1 %

Таблица 12

Классификация уровней интерпретационного /оценочного показателя развития медиакомпетентности студентов Таганрогского института им. А.П. Чехова

№	Уровни интерпретационного показателя:	Студенты Таганрогского института им. А.П. Чехова (констатирующий этап)			Студенты Таганрогского института им. А.П. Чехова (формирующий этап)		
		Девушки	Юноши	Общее число студентов, обнаруживших данный уровень	Девушки	Юноши	Общее число студентов, обнаруживших данный уровень
1	высокий	0,0 %	0,0 %	0,0 %	21,5 %	25,0 %	22,7 %
2	средний	76,9 %	75,0 %	76,3 %	65,0 %	62,5 %	64,2 %
3	низкий	23,1 %	25,0 %	23,7 %	13,5 %	12,5 %	13,1 %

Данные, представленные в табл. 12, подтверждают позитивные изменения в интерпретационном/оценочном показателе медиакомпетентности у студентов Таганрогского института им. А.П. Чехова. Мы видим, что число реципиентов, находящихся на низком уровне, снизилось с 23,7 до 13,1 %; высокий уровень развития демонстрируют 22,7 % аудитории, в то время как на констатирующем этапе этот процент равнялся нулю. Большая часть студентов, по-прежнему, отвечает характеристикам среднего уровня развития интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности: 76,3 % – в начале эксперимента и 64,2 % – по его окончании. При этом очевидна наметившаяся динамика от низкого уровня развития интерпретационного показателя медиакомпетентности к среднему – с одной стороны, и от среднего уровня развития к высокому – с другой.

Отметим, что студентов, демонстрирующих высокий уровень развития интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности, характеризует:

- умение анализировать медиатекст, включая отождествление с позицией его автора;
- способность анализировать и синтезировать пространственно-временную форму медиатекста;
- способность понимать, интерпретировать и давать оценку авторской концепции в контексте всей структуры текста;
- навыки соотнесения эмоционального восприятия с понятийным суждением, перенесением этого суждения на другие медиатексты;
- способность связать конкретный медиатекст с собственным опытом и опытом других людей.

Таким образом, повторное выявление уровней интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности определило стагнацию его развития у студентов контрольной группы Таганрогского института управления и экономики; положительную динамику у участников экспериментальной группы Таганрогского института им. А.П. Чехова. Итоговые результаты в ходе сравнения двух групп следующие:

- высокий уровень продемонстрировали 22,7 % студентов ТИ им. А.П. Чехова и 1,8 % реципиентов ТИУиЭ;
- средний уровень продемонстрировали 64,2 % студентов ТИ им. А.П. Чехова и 70,1 % реципиентов Таганрогского института управления и экономики;
- низкий уровень продемонстрировали 13,1 % студентов ТИ им. А.П. Чехова и 28,1 % реципиентов ТИУиЭ.

Целью выявления уровней развития деятельностного показателя медиакомпетентности стало выявление практических или технологических уме-

ний создавать и распространять медиакритические и медиаобразовательные тексты.

Для повторного определения уровней развития деятельностного показателя мы предложили студентам Таганрогского института управления и экономики выполнить ряд практико-ориентированных заданий: написать рецензию на фильм/телепередачу/сайт/ газетную статью и пр.; создать презентацию на тему, связанную с актуальными проблемами медиакритики или медиаобразования; провести сравнительный анализ какого-либо события, освещенного в различных медиаагентствах (например, в российских и зарубежных), разработав для этого критерии оценивания. Анализ этих заданий позволил нам выявить уровни развития деятельностного показателя медиакомпетентности.

Студенты экспериментальной группы Таганрогского института им. А.П. Чехова в рамках комплекса занятий, синтезирующих медиакритику и медиаобразование, выполняли ряд практико-ориентированных заданий, результаты которых позволили нам определить уровни развития деятельностного показателя медиакомпетентности. Среди них можно выделить анализ медиакритических сайтов; создание макета медиаобразовательного сайта; изучение и анализ медиаобразовательных проектов/статей; написание статьи по медиакритике/медиаобразованию; анализ подачи медийной информации о каком-либо событии в стране/мире; формирование банка заданий для школьников (различного возраста), выполнение которых будет способствовать развитию их медиакомпетентности и пр.

При выявлении уровней деятельностного показателя медиакомпетентности, мы опирались на их характеристику, представленную в трудах А.В. Федорова [Федоров, 2007]:

- высокий уровень: совокупность знаний и практических умений по самостоятельному созданию текстов по медиакритике и медиаобразованию;
- средний уровень: совокупность знаний и практических умений по созданию текстов по медиакритике и медиаобразованию с помощью консультаций педагогов/специалистов;
- низкий уровень: отсутствие практических умений создания текстов по медиакритике и медиаобразованию или нежелание их создания.

Результаты выявления уровней развития деятельностного показателя медиакомпетентности в контрольной группе представлены нами в табл. 13.

Итак, большинство студентов продемонстрировали средний уровень развития – 49,3 %, что в общем соответствует результатам 2014 года – 55,7%. То есть большинство юношей и девушек ответственно отнеслись к выполнению предложенных им заданий, но в силу отсутствия необходимых знаний и навыков не могли самостоятельно их выполнить, поэтому обращались за помощью и консультациями к педагогам, проводившим занятие.

Таблица 13

**Классификация выявленных уровней деятельностного показателя
развития медиакомпетентности студентов Таганрогского
института управления и экономики**

№	Уровни деятельностного показателя:	Студенты Таганрогского института управления и экономики. Результаты 2014 г.			Студенты Таганрогского института управления и экономики. Результаты 2016 г.		
		Девушки	Юноши	Общее число студентов, обнаруживших данный уровень	Девушки	Юноши	Общее число студентов, обнаруживших данный уровень
1	высокий	28,9 %	34,8 %	31,2 %	31,4 %	36,4 %	33,2 %
2	средний	55,3 %	56,5 %	55,7 %	48,6 %	50,0 %	49,3 %
3	низкий	15,8 %	8,7 %	13,1 %	20,0 %	13,6 %	17,5 %

Количество студентов, находящихся на высоком уровне деятельностного показателя, также не подверглось серьезным изменениям со времени проведения констатирующих исследований и составляет 33,2 %, в то время как в 2014 г. этот процент составил 31,2.

Низкий уровень продемонстрировали 17,5 % студентов ТИУиЭ, что практически идентично данным 2014 г. – 13,1 %. Эту группу отличает отсутствие необходимых знаний, практических умений и навыков по созданию медиакритических и медиаобразовательных текстов.

Данные, представленные нами в таблице 13 констатируют, что уровни развития деятельностного показателя у студентов Таганрогского института управления и экономики не подверглись значительной корреляции за наблюдаемое время.

Результаты выявления уровней развития деятельностного показателя медиакомпетентности в экспериментальной группе представлены нами в табл. 14.

Таблица 14

**Классификация уровней деятельностного показателя развития
медиакомпетентности студентов Таганрогского института
им. А.П. Чехова**

№	Уровни деятельностного показателя:	Студенты Таганрогского института им. А.П. Чехова (констатирующий этап)			Студенты Таганрогского института им. А.П. Чехова (формирующий этап)		
		Девушки	Юноши	Общее число студентов, обнаруживших данный уровень	Девушки	Юноши	Общее число студентов, обнаруживших данный уровень
1	высокий	25,6 %	30,0 %	27,1 %	43,2 %	25,0 %	56,2 %
2	средний	56,4 %	60,0 %	57,6 %	43,2 %	62,5 %	37,5 %
3	низкий	18,0 %	10,0 %	15,3 %	13,6%	12,5 %	6,3 %

Итоги нашего исследования констатировали следующие результаты у студентов экспериментальной группы Таганрогского института им. А.П. Чехова:

- высокий уровень развития деятельностного показателя медиакомпетентности (практические умения по самостоятельному созданию текстов по медиакритике и медиаобразованию) в среднем были выявлены у 56,2%, что на 29,1% выше, чем было зафиксировано во время констатирующего эксперимента. Отметим, что на указанную положительную динамику повлияли такие факторы как реализация комплекса занятий, синтезирующих медиакритику и медиаобразование; творческие задания, которые во многом были направлены на повышение познавательного интереса студентов, развитие их активной позиции по отношению к поступающей по каналам медиа информации; опора на различные методы анализа медиатекстов (иконографический, эстетический и пр.);

- средний уровень развития деятельностного показателя медиакомпетентности был выявлен у 37,5 % аудитории, в то время как результаты констатирующего эксперимента зафиксировали его у 57,6 % студентов. Снижение процентного отношения среднего уровня деятельностного показателя медиакомпетентности характеризуется нами как положительное явление, поскольку часть студентов (в ходе формирующего эксперимента) «перешла»

на высокий уровень. Продемонстрировавшие средний уровень деятельностного показателя участники экспериментальной группы владеют совокупностью знаний, практических умений и навыков по созданию текстов по медиакритике и медиаобразованию, но не способны пока выполнять работу самостоятельно, не обращаясь за помощью к педагогам;

- результаты формирующего эксперимента доказывают, что реализованный комплекс занятий, синтезирующих медиакритику и медиаобразование, эффективен в условиях вуза, способен оказать позитивное влияние на развитие показателей медиакомпетентности студентов. Так, на констатирующем этапе мы выявили 15,3 % студентов, находящихся на низком уровне, в то время как результаты формирующего эксперимента зафиксировали только 6,3 %.

Мы считаем, что на отмеченную положительную динамику в деятельностном показателе медиакомпетентности повлияли такие факторы как:

- реализация комплекса занятий, синтезирующих медиакритику и медиаобразование;
- творческие задания, которые во многом были направлены на повышение познавательного интереса студентов, развитие их активной позиции по отношению к поступающей по каналам медиа информации;
- опора на различные виды анализа медиатекстов (иконографический, эстетический и пр.) и т.д.

На рис. 1 мы представили сравнительные результаты уровней развития деятельностного показателя медиакомпетентности студентов контрольной (Таганрогского института управления и экономики) и экспериментальной групп (Таганрогского института им. А.П. Чехова).

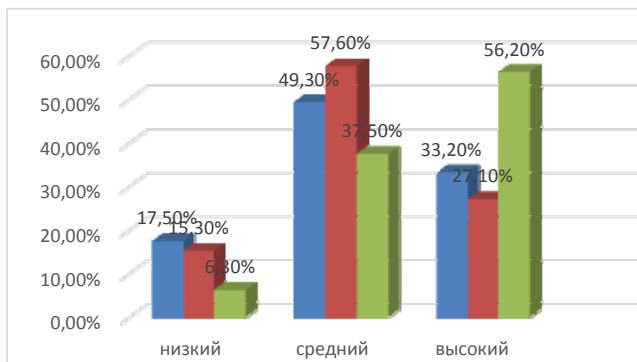


Рис. 1. Сравнение уровней развития деятельностного показателя медиакомпетентности студентов контрольной и экспериментальной групп

Выводы. Определение уровня медиакомпетентности студентов контрольной (Таганрогского института управления и экономики) и экспериментальной групп (Таганрогского института им. А.П. Чехова) опиралось на:

- повторное тестирование; письменные и творческие работы;
- беседы; «медийные продукты», созданные контрольной группой: написание рецензии на фильм/телепередачу/сайт/газетную статью; создание презентации на тему, связанную с актуальными проблемами медиакритики или медиаобразования; проведение сравнительного анализа какого-либо события, освещенного в различных медиаагентствах (например, в российских и зарубежных), разработав для этого критерии оценивания;
- медийные продукты, созданные экспериментальной группой: анализ медиакритических сайтов; создание макета медиаобразовательного сайта; изучение и анализ медиаобразовательных проектов/статей; написание статьи по медиакритике/медиаобразованию; анализ подачи медийной информации о каком-либо событии в стране/мире; формирование банка заданий для школьников (различного возраста), выполнение которых будет способствовать развитию их медиакомпетентности и пр.

Итоговое выявление уровней развития показателей медиакомпетентности определило, с одной стороны стагнацию у студентов контрольной группы Таганрогского института управления и экономики, а с другой – положительную динамику у участников экспериментальной группы Таганрогского института им. А.П. Чехова.

Итоги формирующего эксперимента доказывают значительные положительные изменения пяти показателей медиакомпетентности в экспериментальной группе студентов Таганрогского института им. А.П. Чехова. Мы считаем, что на отмеченную положительную динамику повлияли следующие факторы: реализация комплекса занятий для студентов, синтезирующих медиакритику и медиаобразование; выбор заданий, направленных на повышение познавательного интереса студентов, развитие их активной позиции по отношению к поступающей по каналам медиа информации; использование различных видов анализа медиатекстов (автобиографический, герменевтический, идентификационный, идеологический, иконографический, культуривационный, семиотический, структурный, сюжетный, эстетический, этический, анализ культурной мифологии, стереотипов, персонажей, культурного контекста) и т.д.

Отметим, что в результате проведенного формирующего эксперимента нашли подтверждение гипотезы:

- знание медийной жанровой и функциональной направленности, выбранной респондентом, позволяет с большой долей вероятности предположить тип наиболее важных для него мотивов контактов с медиа. Итоги проведенного тестирования и анализ комплекса занятий, синтезирующих меди-

акритику и медиаобразование, наглядно доказывают прямую взаимосвязь между, например, стремлением студента к развлекательным, зрелищным жанрам медиатекстов и основными мотивами, которые опираются на развлечение, рекреацию, жажду острых ощущений;

- высокий уровень контактного и мотивационного показателей медиакомпетентности может быть совместим с низким или средним уровнем информационного показателя и наоборот.

Итак, проведенное исследование доказало, что реализация занятий, синтезирующих медиакритику и медиаобразование, со студентами Таганрогского института им. А.П. Чехова, способствовала интенсивному развитию показателей (мотивационного, информационного, интерпретационного/оценочного, деятельностного) медиакомпетентности.

Заключение

А.А. Левицкая

Итак, наш проект был основан на **противоречии** между недостаточным уровнем исследований в области синтеза медиаобразования и медиакритики (в том числе и в процессе подготовки будущих педагогов) и актуальностью развития медиакомпетентности и аналитического мышления студентов педагогического профиля путем не только медиаактивности/ медиадеятельности, т.е. создания, использования и распространения медийной информации (разных видов, жанров и форм), но и ее всестороннего анализа, определения экономических, политических, социальных и/или культурных интересов, которые с ней связаны.

В частности, мы проследили **противоречие** между журналисткой моделью медиаобразования (Дзялошинский, 2012; Жилавская, 2008 и др.), направленной на развитие медиаактивности аудитории в сфере практического создания и распространения аудиторией медиатекстов, моделью интегрированного медиаобразования (Зазнобина, 1996; Журин, 2004 и др.), где основной акцент сделан на медиаобразовательную поддержку в изучении обязательных школьных дисциплин, и необходимостью выхода за эти довольно узкие рамки путем создания более важной для широкой аудитории модели развития медиакомпетентности и аналитического мышления, построенной на синтезе медиаобразования и медиакритики.

Кроме того, нами выявлено **противоречие** в теоретических и практических подходах сторонников «защитной теории» медиаобразования, призывающей оградить аудиторию от вредных медийных манипулятивных влияний, в том числе путем воспитания подрастающего поколения на образцах «высокого искусства» (О.А. Баранов, С.Н. Пензин и др.), и сторонниками культурологической и социокультурной теорий медиаобразования, рассматривающих задачи медиаобразования в широком социальном, культурном и жанрово-тематическом спектре медиатекстов (Buckingham, 2003; Silverblatt, 2000; Шариков, 2006 и др.).

В ходе выполнения проекта нами было доказано (путем теоретического моделирования, проведения констатирующего и формирующего экспериментов), что успешному разрешению этого противоречия может помочь теоретическое обоснование, разработка, апробация и внедрение модели, синтезирующей задачи медиаобразования и медиакритики (в том числе – в процессе подготовки будущих педагогов).

Основную **научную значимость решения проблемы** исследования мы видим в том, что нами теоретически обоснована, разработана и практически апробирована (в результате констатирующего и формирующего экспери-

мента) инновационная теоретическая модель, синтезирующая задачи медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов, что, как было доказано формирующим экспериментом и итоговым констатирующим экспериментом, способствовало эффективному развитию медиакомпетентности и аналитического мышления будущих учителей, их целенаправленной подготовке к медиаобразованию школьников.

Таким образом, нами были выполнены следующие **задачи проекта**:

- сформулирована и обоснована совокупность теоретических положений, составляющих основу проекта; разработаны методы, технологии решения проблем исследования;

- осуществлены теоретическое обоснование и разработка графически представленной инновационной теоретической модели (включая определение существенных признаков, качеств и свойств, разработку структуры, целей, задач, содержания данной модели, условий ее реализации), синтезирующей задачи медиаобразования и медиакритики для эффективного развития медиакомпетентности и аналитического мышления будущих педагогов, их целенаправленной подготовки к медиаобразованию школьников;

- разработаны показатели и способы оценивания эффективности внедрения упомянутой выше модели (пакеты социологических анкет, тестов);

- разработаны и опубликованы учебные программы по теме проекта;

- проведены констатирующие (начальный и итоговый) и формирующий (внедрение разработанной модели в учебный процесс вуза) эксперименты по теме проекта;

- написаны и опубликованы серия статей и монография по теме проекта.

Масштаб проекта связан с тем, что его результаты (теоретическая модель, учебные программы, технологии) могут быть, по нашему мнению, широко использованы во всех гуманитарных вузах страны для повышения уровня медиакомпетентности студентов, а также на курсах повышения квалификации учителей и преподавателей вузов).

Научная новизна нашего исследования заключается в том, что впервые в мировой науке разработана и апробирована на практике инновационная теоретическая модель, синтезирующая задачи медиаобразования и медиакритики для эффективного развития медиакомпетентности и аналитического мышления будущих педагогов, их целенаправленной подготовки к медиаобразованию школьников. Таким образом, получен принципиально новый результат, позволяющий решать новые задачи медиаобразования.

Методологию исследования составили ключевые положения о связи, взаимообусловленности и целостности явлений действительности (в том числе – органической связи образовательных процессов с социокультурным контекстом), о единстве исторического и социального в педагогическом познании, теория диалога культур М.М. Бахтина – В.С. Библера, культурологические, семиотические теоретические концепции Ю.М. Лотмана, У. Эко,

Д. Бэкингэма, концепции развития критического и антимаанипулятивного мышления С. Заир-Бека, С. Кара-Мурзы, Л. Мастермана, Д. Халперн и др.

Проект опирался на исследовательский содержательный подход (выявление содержания изучаемого процесса с учетом совокупности его элементов, взаимодействия между ними, их характера, обращения к фактам, анализа и синтеза теоретических заключений и т.д.).

В ходе проекта нами были использованы следующие методы исследования:

- теоретический анализ научной литературы, имеющий отношение к теме проекта, синтез теоретических и практических концепций в области медиаобразования, развития медиакомпетентности и аналитического мышления, медиакритики. При этом по отношению к продуктам медиакритики (медиатекстам в прессе, интернете, на радио и ТВ) и их медиаобразовательному потенциалу нами были использованы следующие исследовательские методы: типологический метод анализа особенностей медиакритики с учетом конкретных типов медийных агентств, жанров медиатекстов; метод контент-анализа произведений медиакритического профиля, что позволило отследить различные содержательно-тематические аспекты творческой деятельности медиакритиков, выявить тематические линии, способствующие формированию медиакомпетентности массовой аудитории в её общении с медиа, выявить содержательные и жанровые приоритеты и пр.; социологические методы изучения реакций аудитории на произведения медиакритики – в целях исследования эффективности медиаобразовательных аспектов этих медиатекстов (этот аспект стал составной частью начального и итогового констатирующего экспериментов, выявивших уровни медиакомпетентности аудитории);

- сравнительный анализ и обобщение описаний практического опыта ведущих деятелей медиаобразования и медиакритики с использованием метода теоретического моделирования для обоснования и разработки графически представленной инновационной теоретической модели, синтезирующей задачи медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов, включая определение существенных признаков, качеств и свойств, разработка структуры, целей, задач, содержания данной модели, условий её реализации;

- разработка способов выявления показателей качества результатов медиаобразовательной деятельности;

- экспериментальная апробация разработанной модели в учебном процессе вуза – констатирующий и формирующий эксперименты; анализ результатов констатирующего и формирующего экспериментов (здесь применялся статистический метод для обработки результатов начального, итогового констатирующего и формирующего экспериментов).

Итоги нашего исследования констатировали следующие результаты у студентов экспериментальной группы:

- высокий уровень развития деятельностного показателя медиакомпетентности (практические умения по самостоятельному созданию текстов по медиакритике и медиаобразованию) в среднем были выявлены у 56,2 %, что на 29,1 % выше, чем было зафиксировано во время констатирующего эксперимента. Отметим, что на указанную положительную динамику повлияли такие факторы, как реализация комплекса занятий, синтезирующих медиакритику и медиаобразование; творческие задания, которые во многом были направлены на повышение познавательного интереса студентов, развитие их активной позиции по отношению к поступающей по каналам медиа информации; опора на различные методы анализа медиатекстов (иконографический, эстетический и пр.);

- средний уровень развития деятельностного показателя медиакомпетентности был выявлен у 37,5 % аудитории, в то время как результаты констатирующего эксперимента зафиксировали его у 57,6 % студентов. Снижение процентного отношения среднего уровня деятельностного показателя медиакомпетентности характеризуется нами как положительное явление, поскольку часть студентов (в ходе формирующего эксперимента) «перешла» на высокий уровень. Продемонстрировавшие средний уровень деятельностного показателя участники экспериментальной группы владеют совокупностью знаний, практических умений и навыков по созданию текстов по медиакритике и медиаобразованию, но не способны пока выполнять работу самостоятельно, не обращаясь за помощью к педагогам;

- результаты формирующего эксперимента доказывают, что реализованный комплекс занятий, синтезирующих медиакритику и медиаобразование, эффективен в условиях вуза, способен оказать позитивное влияние на развитие показателей медиакомпетентности студентов. Так, на констатирующем этапе мы выявили 15,3 % студентов, чей уровень медиакомпетентности находится на низком уровне, в то время как результаты формирующего эксперимента зафиксировали только 6,3 %.

Мы считаем, что на отмеченную положительную динамику в деятельностном показателе медиакомпетентности повлияли такие факторы, как:

- реализация комплекса занятий, синтезирующих медиакритику и медиаобразование;
- творческие задания, которые во многом были направлены на повышение познавательного интереса студентов, развитие их активной позиции по отношению к поступающей по каналам медиа информации;
- опора на различные виды анализа медиатекстов (иконографический, эстетический и пр.) и т.д.

Определение уровня медиакомпетентности студентов контрольной и экспериментальной групп опиралось:

- на повторное тестирование; письменные и творческие работы;

- беседы; «медийные продукты», созданные контрольной группой: написание рецензии на фильм/телепередачу/сайт/газетную статью; создание презентации на тему, связанную с актуальными проблемами медиакритики или медиаобразования; проведение сравнительного анализа какого-либо события, освещенного в различных медиаагентствах (например, в российских и зарубежных), разработав для этого критерии оценивания;

- медийные продукты, созданные экспериментальной группой: анализ медиакритических сайтов; создание макета медиаобразовательного сайта; изучение и анализ медиаобразовательных проектов/статей; написание статьи по медиакритике/медиаобразованию; анализ подачи медийной информации о каком-либо событии в стране/мире; формирование банка заданий для школьников (различного возраста), выполнение которых будет способствовать развитию их медиакомпетентности и пр.

Заключительное выявление уровней развития показателей медиакомпетентности определило, с одной стороны, стагнацию у студентов контрольной группы, а с другой – положительную динамику у участников экспериментальной группы.

Итоги формирующего эксперимента доказывают значительные положительные изменения пяти показателей медиакомпетентности в экспериментальной группе студентов.

На отмеченную положительную динамику повлияли следующие факторы: реализация комплекса занятий для студентов, синтезирующих медиакритику и медиаобразование; выбор заданий, направленных на повышение познавательного интереса студентов, развитие их активной позиции по отношению к поступающей по каналам медиа информации; использование различных видов анализа медиатекстов (автобиографический, герменевтический, идентификационный, идеологический, иконографический, культивационный, семиотический, структурный, сюжетный, эстетический, этический, анализ культурной мифологии, стереотипов, персонажей, культурного контекста) и т.д.

Сфера использования результатов проекта – образовательные учреждения (вузы, колледжи), учреждения дополнительного образования. Круг пользователей – преподаватели, аспиранты, студенты, школьные учителя, аудитория, интересующаяся проблемами медиаобразования и медиакомпетентности. Результаты проекта были внедрены в образовательный процесс вуза: в конкретных учебных дисциплинах, лекциях, групповых практических занятиях, лабораторных работах в рамках дисциплин медиаобразовательного цикла. Результаты проекта нашли свое отражение в курсовом и дипломном проектировании.

Мы полагаем, что полученные нами результаты проекта повлияют на развитие научных, технологических направлений в области медиаобразования, на планирование последующих НИР по данной тематике, на интенсив-

ность развития медиаобразования и его эффективность в плане формирования медиакомпетентности и антиманипулятивного аналитического мышления различных слоев населения, на разработку рекомендаций и предложений по использованию результатов в уже реализующихся медиаобразовательных проектах.

В частности, можно выделить необходимые действия, направленные на расширение и углубление процесса синтеза медиаобразования и медиакритики:

- создание концептуальной основы для развития медиакомпетентности, на базе этого введение нового образовательного стандарта: учебные планы (в том числе и подготовки педагогов) должны включать как элементы медиаобразования, так и медиакритики;

- рассмотрение медиаграмотности / медиакомпетентности в качестве ключевого элемента в понятии гражданина глобализированного мира, значительной части политической и социальной сферы;

- процесс медиаобразования (на пересечении медиапедагогике и медиакритики) аудитории должен включать как можно более широкий политический, экономический, этнографический, социокультурный, религиозный, гендерный, эстетический анализ; интенсивное вовлечение аудитории в процесс создания и распространение гуманистически ориентированных медиатекстов разных видов и жанров;

- выявление уровня медиаграмотности / медиакомпетентности различных групп населения – очень важная задача, однако требующая существенного изменения акцентов: на первом месте по значимости должны быть показатели умений аудитории анализировать и оценивать медиасферу и ее роль в социуме (включая анализ медиатекстов) и только потом такие умения, как создание и распространение собственной медийной продукции и умения пользоваться медийной аппаратурой. В противном случае подведение итогов социологических опросов на тему медиакомпетентности могут привести к привычному изъяду – доминанте пользовательских навыков.

Библиографический список

Абдурахманов К.П., Бекназарова С.С. Из истории развития медиаобразования в Узбекистане // Медиаобразование. – 2011. – № 2. – С. 20-25.

Аблазов Э.Э. Медиакультура и медиаобразование в обеспечении модернизации системы высшего образования в Узбекистане // Credo new. – 2013.

Академія української преси. http://www.aup.com.ua/?new_lang=ua, <http://www.aup.com.ua/?cat=about&subcat=mission>.

Аничкин А. Виртуозы Москвы // Журналист. – 2015. – № 8. <http://journalist-virt.ru/archive/2015/08/2015/07/28/Virtuozy-Moskvy.phtml>

Афанасьева О. Публицистическая картина мира: к вопросу о методах исследования // Меди@льманах. – 2015. – № 2. http://medialmanah.ru/upload/iblock/700/2015_2_afanasjeva.pdf

Ахметова Л.С. Медиаобразование в Казахстане // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 3. – С. 37–38.

Ахметова Л.С., Ахметов С.Н., Баранова Д.Д., Веревкин А.В., Лифанова Т.Ю. Наихудшие формы детского труда в Республике Казахстан. – Алматы, 2008. – С. 282 – 286.

Бабиченко К.Н., Алексейчук С.Г, Medium is the message: дискурсивные войны в современном мире // Медиаобразование. – 2014. – № 1. – С.114 – 128.

Багиров Э.Г., Кацев И.Г. Телевидение. XX век. Политика. Искусство. Мораль. – М.: Искусство, 1968. – 304 с.

Баканов Р.П. Гражданская медиакритика в информационном пространстве России // Тонус. – 2010 (а). – № 18. – С. 9 – 26.

Баканов Р.П. К вопросу о назначении телевизионной критики в современной российской журналистике // Журналистика и медиаобразование – 2007. Т.1 / Ред. А.П. Короченский. – Белгород: Изд-во Белгород. гос ун-та, 2007.

Баканов Р.П. Картографирование системы медиакритики в общероссийской печати последнего десятилетия XX века // Тонус. – 2006. – № 13. С. 5 – 48.

Баканов Р.П. Критерии оценки качества освоения профессиональных компетенций студентами отделения журналистики при изучении ими дисциплины «Медийная критика» // Теория и методика современного журналистского образования: проблемы диагностики знаний. – Казань: Изд-во Казанского гос. ун-та, 2011. – С. 51 – 61. <http://old.kpfu.ru/f13/rbakanov/index.php?id=3&idm=0&num=62>.

Баканов Р.П. Критика СМИ как форма медиапросвещения населения // Журналистика и информационная политика в регионе: теория и практика функционирования / Сост. Н.Ф.Федотова. – Набережные Челны: Филиал Казанского гос. ун-та, 2007. – С. 192 – 196.

Баканов Р.П. Масс-медиа глазами газет: Практические рекомендации в помощь начинающему медийному критику: учебно-методическое пособие. – Казань: Изд-во Казанского гос. ун-та, 2008. – 256 с.

Баканов Р.П. Медийная критика в российской прессе: проблемы становления // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия Гуманитарные науки. – 2010. – Вып. 7. – № 18 (89). – С. 183 – 198. <http://old.kpfu.ru/f13/rbakanov/index.php?id=3&idm=0&num=56>.

Баканов Р.П. Медийная критика в федеральной периодической печати 1990-х годов // Информационное поле современной России: практики и эффекты / Под. ред. В.З. Гарифуллина. – Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2009. – С.109–116.

Баканов Р.П. Проявление информационно-коммуникативной функции в творчестве Ирины Петровской (на примере материала в «Известиях» «Убитые подо Ржевом») // Русский язык в современном медиапространстве: сб. научных трудов Междунар. науч.–практ. конф. Т.1 / Под ред. А.П. Короченского, А.В.Полонского. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2009. – С. 255–262.

Баканов Р.П. Роль телекритики в процессе повышения медиакомпетентности личности (филологический аспект) // Ученые записки Казанского государственного университета. Серия Гуманитарные науки. – 2009. – Т. 151. – Кн. 5. – Ч. 2. – С.273 – 281.

Баканов Р.П. Телевидение сквозь призму газет 1990-х годов (на материалах изданий Москвы и Татарстана): Автореф.... канд.фил. наук. – Казань, 2006.

Баканов Р.П. Телевизионная критика в отечественной печати 1960-1980 годов: становление направления // Ученые записки Казанского государственного университета. – Серия Гуманитарные науки. – 2008 (б). – Т. 150. – Кн. 4. – С. 116–129.

Баканов Р.П. Телевизионная критика в российских СМИ первого десятилетия XXI века // Актуальные проблемы коммуникативистики в условиях глобализации информационного пространства. – Челябинск: Изд. центр ЮУрГУ, 2010(б). – С.9 – 14.

Баканов Р.П. Формы самостоятельной работы студентов при освоении ими дисциплины «Медийная критика» // Инновации в системе высшего образования. – Челябинск: Челяб. ин-т экономики и права им. М.В. Ладوشина, 2011. – С. 174 – 178.
<http://old.kpfu.ru/fl3/rbakanov/index.php?id=3&idm=0&num=60>

Баканов Р.П. Функции телекритики в «Комсомольской правде» // Мультимедийная журналистика Евразии-2012: международные медиапроекты, глобальные сети и информационное пространство Востока и Запада. – Казань: Изд-во Казанского гос. ун-та, 2012. – С. 5 – 18.

Бекназарова С. О создании и функционировании медиаобразовательного портала. – 2011. <http://mediaedu.uz>

Блюм А.В. Рукописи не горят? К 80-летию основания Главлита СССР и 10-летию его кончины // Звезда. – 2002. – № 6. – С.201-211.

Бодрунова С.С. Медиарынок Великобритании и газетный кризис: стратегии выживания газет в период дигитализации медиапроизводства // Экономическое возрождение России. –2013. – № 4 (38). – С.129 – 142.

Быков Д.Л. Великая пирамида. Леонид Леонов как певец Апокалипсиса // Русская жизнь. – 2009 (а). <http://rulife.ru/old/mode/article/1137/>

Быков Д.Л. Величие и падение русского скандала // Русская жизнь. – 2008 (а). <http://rulife.ru/old/mode/article/1093/>

Быков Д.Л. Времечко и максимум. Падение народного жанра // Русская жизнь. 2008 (б). <http://rulife.ru/old/mode/article/820/>

Быков Д.Л. Всех утопить. Русская утопия как антиутопия для всех остальных // Русская жизнь. – 2007 (а). <http://rulife.ru/old/mode/article/257/>

Быков Д.Л. Выход Слуцкого. Поэт, который не стремился к гармонии // Русская жизнь. – 2009 (б). <http://rulife.ru/old/mode/article/1283/>

Быков Д.Л. Груз 2007 // Огонек. 08.04. 2007 (б). <http://kommersant.ru/doc/2298679>

Быков Д.Л. Дрожь коня. Из личного опыта // Русская жизнь. – 2008 (в). <http://rulife.ru/old/mode/article/929/>

Быков Д.Л. Душа под счастьем спит, как спит земля под снегом. – 1997 // <http://www.askbooka.ru/stihi/dmitriy-bykov/dusha-pod-schastem-spit-kak-spit-zemlya-pod-snegom.html>

Быков Д.Л. Кончаловский, Шекспир и Тряпицин // Новая газета. – 2014. – № 28. <http://www.novayagazeta.ru/arts/62709.html>

Быков Д.Л. Логово мокрецов. Подмосковная писательская резервация вчера и сегодня // Русская жизнь. – 2007 (в). <http://rulife.ru/old/mode/article/82/>

Быков Д.Л. Массолит. Культуру для бедных надо уважать // Русская жизнь. – 2008 (г). <http://rulife.ru/old/mode/article/706/>

Быков Д.Л. Матрица 37. Самоистребление – норма жизни // Русская жизнь. – 2007 (г). <http://rulife.ru/old/mode/article/320/>

Быков Д.Л. Московское зияние. Обрушение мифа // Русская жизнь. – 2008 (д). <http://rulife.ru/old/mode/article/909/>

Быков Д.Л. На пороге Средневековья. Россия – Эстония: каков вопрос, таков ответ // Русская жизнь. – 2007 (д). <http://rulife.ru/old/mode/article/14/>

Быков Д.Л. Настройщик // Сеанс. – 2005. – № 21/22. <http://gomanbook.ru/book/7459130/?page=12>

Быков Д.Л. Небедные люди. Русской литературе чуждо сострадание // Русская жизнь. – 2008 (е). <http://rulife.ru/old/mode/article/525/>

Быков Д.Л. Падение последних. Союз кинематографистов как модель // Русская жизнь. – 2009 (в). <http://rulife.ru/old/mode/article/1155/>

Быков Д.Л. Правила поведения в аду. Набоков как учитель жизни // Русская жизнь. – 2007 (е). <http://rulife.ru/old/mode/article/126/>

Быков Д.Л. Проспи, художник. Русский лузер как литературный тип. // Русская жизнь. – 2008 (ж). <http://rulife.ru/old/mode/article/1070/>

Быков Д.Л. Пространство полемики. Честная моя Родина // Русская жизнь. – 2008 (з). <http://rulife.ru/old/mode/article/879/>

Быков Д.Л. Русские звезды, или Вот мы и дома // Новая газета. – 2015. – № 140. <http://www.novayagazeta.ru/arts/71215.html>

Быков Д.Л. Смерть народника. Из цикла «типология». – 2007 (ж) // <http://rulife.ru/old/mode/article/388/>

Быков Д.Л. Смеющиеся души. Зошенко и страх // Русская жизнь. – 2009 (г). <http://rulife.ru/old/mode/article/1224/>

Быков Д.Л. Странная жизнь Вениамина Кнопкина. Возраст, я и «Бенджамин Баттон» // Русская жизнь. – 2009 (д). <http://rulife.ru/mode/article/1179/>

Быков Д.Л. Уродов и людей прибыло. В Москве и Петербурге проходят закрытые показы фильма «Груз 200» // Русская жизнь. – 2007 (з). <http://rulife.ru/old/mode/article/41/>

Бэээлгэт К. Ключевые аспекты медиаобразования. – М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1995. – 51 с.

В Киеве создан центр «Медиареформы» // Электронные вести. 26.06.2002. <http://elvisti.com/node/25933>.

Варганов А.С. Страсти-мордасти: теперь дважды в день // Журналист. – 2015. – № 8. <http://journalist-virt.ru/archive/2015/08/2015/07/28/Strasti-mordasti-teper-dvazhdy-v-den.phtml>

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

Вартанова Е.Л., Матвеева Л.В., Собкин В.С., Солдатова Г.У., Шариков А.В. и др. Стратегия, цели, задачи и методы информационного образования детей и подростков // Концепция информационной безопасности детей. — М.: Роскомнадзор, 2013. — 108 с.

Вартанова Е.Л. Медиаэкономика зарубежных стран. — М.: Аспект Пресс, 2003.

Вензюв, В. Интервјуса. Кад би В92 био В92!?! — 2015.

<http://www.vaseljenska.com/kategorija/intervju/>

Веревкин А.В. Медиаобразование Казахстана: учебно-методическое пособие. — Алматы: Казак университети, 2013. — 254 с.

Веревкин А.В., Лифанова Т.Ю. Саморегулирование: потребности и приоритеты // Вестник КазНУ. Серия Социология. Психология, 2012. — № 2 — С. 46 — 51.

Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. — М.: Либроком, 2009. — 176 с.

Волохонский В.Л. Личность и межличностное взаимодействие в сети «Internet». — СПб.: СПбГУ, 2007. — 196 с.

Волошенко О.В. В Украине и Николаеве внедряется медиаобразование // Николаевская информационно-аналитическая интернет-газета. 18.01.12.

<http://www.mk.mk.ua/rubric/social/2012/01/18/05864>

Вырковский А.В., Шароян С.В. Отношение к качеству материалов в СМИ у производителей и потребителей контента // Медиаскоп. — 2015. — № 3.

<http://www.mediascope.ru/node/1772>

Гапонова Е.С. Публичная личность как проект СМИ на примере Ангелы Меркель // Медиа. Информация. Коммуникация. — 2015. — № 13. <http://mic.org.ru/13-nomer-2015/441-publichnaya-lichnost-kak-proekt-smi-na-primere-angely-merkel>

Геруля М.Н. Гражданское общество и средства массовой информации на местном уровне: взгляд из Польши // Журналистика и медиаобразование-2010. — Белгород: Изд-во БелГУ, 2010. — С. 44 — 53.

Геруля М.Н. Политическая система и система СМИ в Польше: взаимозависимость // Гуманитарный вектор: История, политология. — 2012. — № 2.

<http://cyberleninka.ru/article/n/politicheskaya-sistema-i-sistema-smi-v-polshe-vzaimozavisimost>

Глазырина Л.Д. Пространство медиа в социокультурном измерении // Вестник Полочкого государственного университета. — 2009. — № 11. — С. 19 — 23.

Глазырина Л.Д., Колбышева С.И. Основы медиатизации: значение медиа в социокультурном пространстве // Проблемы управления. — 2009. — № 3.

Глинчевский Э.И. Аргументативное речевое воздействие в СМИ как средство влияния на внутренний мир человека // Global Media Journal. — 2015. http://www.global-media.pglu.ru/plugins/aacgc_pnews/News_Details.php?det.50

Гольбрайх В.Б. Экологический конфликт на российском телевидении: дискурсивные возможности протестного движения // Медиаскоп. — 2015. — № 3.

<http://www.mediascope.ru/node/1774>

Гонне Ж. Как издавать газету: практические советы. — М., 2000. <http://www.ynpress.ru>

Гостюшева Е. Доклад эксперта ЮНЕСКО «Доступ к образованию в странах третьего мира». — Тюмень. 2009.

Гуреев М. Существует ли современная телевизионная критика? // Культура. – 2004. – № 44.

Дана. Отзыв на фильм В. Бортко «Тарас Бульба». – 2009. <http://critic.by/drama/tarasbulba>.

Десять заповедей достоверной информации. <http://stopwrong.blogspot.ru/p/10.html>.

Дзялошинский И.М., Дзялошинская М.И. Десять «смертных грехов» журналистики глазами будущих журналистов // Медиаскоп. – 2011. – № 4.

Дзялошинский И.М., Пильгун М.А. Медiateкст: особенности создания и функционирования. Монография. – М.: НИУ - ВШЭ, 2011. – 377 с.

Добросклонская Т.Г. Методология анализа медиатекстов в условиях конвергентных СМИ // Развитие русскоязычного медиапространства: коммуникационные и этические проблемы. – М.: АПК и ППРО, 2013. – С.18-27

Долинин К.А. Интерпретация текста: франц. язык. – М.: КомКнига, 2010. – 304 с.

Дондурей Д.Б. Кинопрокат: жемчужина индустрии развлечений. – 2005 (а). <http://www.strana-oz.ru/2005/4/kinoprokat-zhemchuzhina-industrii-razvlecheniy>

Дондурей Д.Б. «Сверхценности» опять останавливают Россию? – 2015. <http://gefter.ru/archive/14175>

Дондурей Д.Б. «Я не могу выпить море». <http://kinoart.ru/editor/ya-ne-mogu-vypit-more>

Дондурей Д.Б. Все согласны на моральную катастрофу. – 2011 (а). <http://www.novayagazeta.ru/society/49355.html>

Дондурей Д.Б. Медиа – взаимодействие и репрезентативность. – 2009. <http://www.inop.ru/files/Chapter14.pdf>

Дондурей Д.Б. Моральное обезвоживание России. – 2013. http://www.radiorus.ru/brand/episode/id/57068/episode_id/911759/

Дондурей Д.Б. Неотвратимость перезагрузки. Системный кризис в кино. – 2011. (б). <http://kinoart.ru/archive/2011/07/n7-article2>

Дондурей Д.Б. О конструктивной роли мифотворчества. – 1995. http://ecsocman.hse.ru/data/891/679/1219/039_dondurej.pdf

Дондурей Д.Б. Основные потребители кино в России – девочки 12 – 17 лет. – 2014. <http://kinoart.ru/editor/daniil-dondurej-osnovnye-potrebiteli-kino-v-rossii-devochki-12-17-let>

Дондурей Д.Б. Почему модернизация зависит от культуры. – 2010. (а). <http://www.rg.ru/2010/11/03/manifest.html>

Дондурей Д.Б. Прогноз на завтра отменяется. – 2012 (б). <http://kinoart.ru/editor/prognoz-na-zavtra-otmenyaetsya>

Дондурей Д.Б. ТВ в механизме террора. – 2005 (б). http://magazines.russ.ru/oz/2005/3/2005_3_22.html

Дондурей Д.Б. Телевизор – главный инструмент управления страной. – 2012 (а). <http://www.nsad.ru/articles/daniil-dondurej-televizor-glavnyj-instrument-upravleniya-stranoj>

Дондурей Д.Б. Тотальное недоверие. – 2004 // <http://viperson.ru/wind.php?ID=378413>

Дондурей Д.Б. Фабрика страхов. – 2003. http://magazines.russ.ru/oz/2003/4/2003_4_14.html

Дондурей Д.Б. Цифровая – значит креативная. <http://kinoart.ru/editor/fromeditor5>

Дондурей Д.Б. Что советского в российском кино. 2010 (б). <http://www.svoboda.org/content/article/2169804.html>

Дондурей Д.Б., Роднянский А.Е., Радзиховский Л.А. Война за смысл. Телевидение не только информация, но и механизм террора. – 2004. <http://kinoart.ru/archive/2004/09/n9-article1>

Дьяченко В. Охота к научению – признак силы // Журналист. – 1967. – № 9. – С. 38.

Европейский центр журналистов. http://ejc.nl/media_landscapes/.

Евтушенко А. Информационные жанры во французской теории журналистики и на страницах периодики Франции // Журналистика и медиаобразование в XXI веке. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2006. – 368 с.

Елишев С.О. Австрийский фашизм. – 2011. http://www.hrono.ru/statii/2011/elish_avstr.php

Емец-Доброносова Ю. «Медиаосвіта» за кремлівським рецептом // Критика. – 2014. <http://krytyka.com/ua/community/blogs/mediaosvita-za-kremliivskym-retseptom>

Ефременко А.А. Кинокритика и киножурналистика: дифференциация творческой деятельности журналиста // Сборник работ 68-й научно-практической конференции студентов и аспирантов Белорусского государственного университета. Ч. 3. – Минск: БГУ, 2011. – С. 88-91. <http://elib.bsu.by/handle/123456789/30251>

Жилавская И.В. Медиаобразование молодежной аудитории. – Томск: Изд-во ТИИТ, 2009. – 322 с.

Жилинская Т.С. Медиаобразование научных кадров высшей квалификации: теоретические концепции и методические подходы // Мат-лы междунар. научно-практической конференции «Инновации и подготовка научных кадров высшей квалификации в Республике Беларусь и за рубежом» / Под ред. И.В. Войтова. – Минск: ГУ «БелИСА», 2008. – 316 с.

Жуманов Ж. О повышении компьютерной грамотности населения Казахстана. – 2008а. <http://www.gosbook.ru/node/24144>

Жуманов Ж. Программа повышения компьютерной грамотности населения Республики Казахстан. Т-СОММ // Телекоммуникации и транспорт. – 2008. – № 5. – С. 49 – 52.

Журин А.А. Интегрированное медиаобразование в средней школе. – М.: Бином, 2012.

Журналист. <http://journalist-virt.ru>

Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1998. – № 3. – С. 26 – 34.

Иванов В.Ф. Массовая коммуникация. Киев: Академия украинской прессы, Центр свободной прессы, 2013. – 902 с.

Ильина О.В. Медиакритика в современном образовательном пространстве // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 21. Филология. – С. 243 – 248.

Интервью с Ю. Макаровым. – 2015. <http://dusia.telekritika.ua/intervju/29416>

Кабицова, Е.В., Лётина Н.Н. К.Э. Разлогов: современный универсальный ученый, журналист, руководитель // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 1. – Т. I. – Гуманитарные науки. – С. 216 – 221.

Капцев В.А. Интертекстуальность в газетном материале: на примере спорт-издания «Прессбол» // *Время. Личность. Критика* / под ред. Л. П. Саенковой. — Минск: Изд-во БГУ, 2010.

Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. — М., 2004. — 390 с.

Каримова Н.Г. Молодой герой узбекского игрового кино 1960 — 1990 гг.: автореф. дис. ... канд. искусств. — Ташкент, 2013.

Кинокритик (Белоруссия). <http://critic.by>

Кириллова К. Как действует российская пропаганда. — 2015.

<http://snip.net.ua/20151006/ksenyuya-kyryllova-kak-dejstvet-rossyjskaya-propaganda/>

Климук И.Я., Колбышева С.И. Искусство кино // Программа курса по выбору для учащихся IX класса общеобразовательных учреждений с русским (белорусским) языками обучения. http://academy.edu.by/materials/official/NIO_programm2007/muzika/iskustvokino.doc

Кобрин К.Р. Фабрикация событий // *Отечественные записки*. — 2003. — № 4.

Колбышева С.И. Анимационное кино как средство формирования навыков аудиовизуального (экранного) восприятия у учащихся старших классов. — Минск: Бестпринт, 2009. — 194 с.

Колесниченко В.Л. Становление и развитие медиаобразования в Канаде: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2007. — 22 с.

Концепция внедрения медиаобразования на Украине. — Киев, 2010.

http://ispp.org.ua/news_44.htm.

Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Утверждено Правительством РФ 17.11.2008.

Концепция информационной безопасности Республики Казахстан. 2006. <http://www.zonakz.net/articles/15875>.

Кордуэлл М. Психология. А—Я: словарь-справочник. — М.: Фаир-пресс, 2000. — 448 с.

Корконосенко С.Г. *Bazele teoriei jurnalisticii*. — Кишинев, 1993.

Корконосенко С.Г. Введение в журналистику: учебное пособие. — Кишинев, 1990.

Корконосенко С.Г. *Журналист и общество*. — СПб., 1993.

Корконосенко С.Г. Журналистское образование: потребность в педагогической концептуализации // *Международ. журнал экспериментального образования*. — 2013. — № 1.

Корконосенко С.Г. Культура чтения как основа медиаобразования специалиста // *PR, бизнес, СМИ: партнерство и конкуренция*. — СПб., 2007. — С. 118 — 125.

Корконосенко С.Г. Массовое медиаобразование как путь культурного развития молодежи. — 2004. <http://refdb.ru/look/1108289.html>

Корконосенко С.Г. Медиаполис: другое измерение современного мегаполиса // *Лабиринт*. — 2013. — № 1. — С. 15-27.

Корконосенко С.Г. *Основы журналистики: учебник для вузов*. — М., 2004.

Корконосенко С.Г. *Основы журналистской деятельности: учеб. пособие*. — М.: Юрайт, 2013.

Корконосенко С.Г. *Основы теории журналистики: учеб. пособие*. — СПб., 2003.

Корконосенко С.Г. *Печать, управление и самоуправление*. — Тула, 1992.

Корконосенко С.Г. *Политическая журналистика: учебное пособие*. — М.: Юрайт, 2015.

Корконосенко С.Г. *Правовой статус СМИ: учеб. пособие*. — СПб., 2009.

Корконосенко С.Г. *Преподаем журналистику в высшей школе*. — СПб.: Свое

издательство, 2015.

Корконосенко С.Г. Преподаем журналистику: Профессиональное и массовое медиаобразование: учебное пособие. – СПб., 2004.

Корконосенко С.Г. Проблема ценностного потенциала современной отечественной журналистики // Вестник Нижегород. ун-та им. Н.И. Лобачевского. – 2012. – № 1 (2). – С. 38.

Корконосенко С.Г. Системный анализ журналистской деятельности. – СПб., 1993.

Корконосенко С.Г. Современный российский медиаполис / Под ред. С.Г. Корконосенко. – СПб., 2012.

Корконосенко С.Г. Социальное функционирование журналистики. – СПб., 1994.

Корконосенко С.Г. Социология журналистики. – М., 2013.

Корконосенко С.Г. Средства массовой информации в современном мире. Петербургские чтения. УМО: Северо-Запад: Бюллетень. – 2014. – № 11. – 170 с.

Корконосенко С.Г. Теория журналистики: моделирование и применение: учебное пособие. – М., 2010.

Корконосенко С.Г. Теория и практика СМК: учебное пособие. – СПб., 1999.

Корконосенко С.Г., Кудрявцева М.Е., Слуцкий П.А. Свобода личности в массовой коммуникации. – СПб., 2010.

Короченский А.П. Источники кризиса доверия. Главные причины недоверия к СМИ // Журналистика и медиарынок. – 2006. – № 12.

Короченский А.П. Медиакритика в теории и практике журналистики: автореф. дис. ... д-ра фил. наук. – СПб, 2003. – 41 с.

Короченский А.П. Медиакритика в теории и практике журналистики: дис. ... д-ра фил. наук. – СПб, 2003. – 467 с.

Короченский А.П. Медиакритика в теории и практике журналистики. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростов. ун-та, 2003. – 284 с.

Короченский А.П. Медиакритика и медиаобразование // Высшее образование в России. – 2004. – № 8. – С. 40–46.

Короченский А.П. Медиакритика и система медиаобразования // Медиаобразование и медиакомпетентность: слово экспертам / Под ред. А.В.Федорова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. – 232 с.

Короченский А.П. Медиаобразование в России: не только внешние трудности и препятствия // Медиаобразование. – 2005. – № 3. – С.37– 42.

Короченский А.П. Мировая журналистика: история, теория, практика. – Белгород: БелГУ, 2015. – 240 с.

Короченский А.П. «Пятая власть»? Феномен медиакритики в контексте информационного рынка. Междунар. инс-т журналистики и филологии. – Ростов-на-Дону, 2002. – 272 с.

Короченский А.П. Регулятивная роль медиакритики // Саморегулирование журналистского сообщества. Опыт. Проблемы. Перспективы становления в России. – М.: Галерея, 2004.

Кремер И.Ю. Лингвистика текста. Анализ дискурса. Репрезентация межличностного аспекта «рецензент – читатель» в немецком критическом тексте // Современная коммуникативистика. – 2015. <http://naukaru.ru/journal/article/view/11533>

- Левицкая А.А. Современная медиакритика в США: актуализация образовательного компонента // Дистанционное и виртуальное образование. – 2015. – № 5. – С.85 – 104.
- Леонгард К. Акцентуированные личности. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 544 с.
- Леонтьев Д.А. Я – последняя инстанция в личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2002.
- Лифанова Т.Ю. Анализ информационно-коммуникативного пространства Казахстана: СМИ и информационная политика в условиях развития современного глобального общества: итоги социологического исследования // Теоретико-методологическое введение к концепции медиаобразования. КазНУ. – 2012. – № 2. – С. 234 – 310.
- Лихачев Д.С. Письма о добром. <http://www.e-reading.club/chapter.php/34608/22>
- Ломова О.Е. Речевое поведение актеров в автобиографических текстах (на материале русского и немецкого языков): дис. ... канд. филол. наук. – Ростов-на-Дону, 2004. – 159 с.
- Лотман Ю.М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. – Таллин: Ээсти Раамат, 1973. – 92 с.
- Любимов Б.И. Британская модель вещания в конце XX – начале XXI вв. // Медиаскоп. – 2008. – №1. <http://mediascope.ru/node/47>.
- Макаров Ю. Интервью. – 2015. <http://dusia.telekritika.ua/intervju/29416>
- Мальцев Г. Выбор за вами. – 2015. <http://journalist-virt.ru/archive/2015/08>
- Маслоу А. Мотивация и личность // Психология личности: хрестоматия / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Бахрах, 2001. – Т.1. – С. 391–416.
- Матвеева Г.Г. Скрытые грамматические значения и идентификация социального лица («портрета») говорящего: дисс. ... д-ра филол. наук. – СПб., 1993. – 322 с.
- Матвеева Г.Г., Бутусова А.В., Ломова О.Е., Моисеенко Л.А., Одарюк И.В., Чигридова Н.Ю. Теория и практика анализа текста в аспекте скрытой прагмалингвистики // под ред. Г.Г. Матвеевой. – Ростов-на-Дону: ИУБиП, 2007. – 196 с.
- Матвеева Г.Г., Ленец А.В., Петрова Е.И. Основы прагмалингвистики. – М.: Флинта: Наука, 2013. – 232 с.
- Мегакритик (Россия). <http://www.megacritic.ru>
- Медведев О. Если вы узнали себя... Экспертный опрос о практике журналистского образования // Медиа. Информация. Коммуникация. – 2015. – № 13. <http://mic.org.ru/13-pomer-2015/456-esli-vy-uznali-sebya-ekspertnyj-opros-o-praktike-zhurnalistского-obrazovaniya>
- Меди@льманах. <http://mediaalmanah.ru>
- Медиа. Информация. Коммуникация. <http://mic.org.ru>
- Медиакритика (Белоруссия). <http://mediakritika.by>
- Медиакритика (Украина). <http://www.mediakrytyka.info>
- Медиаобразование. Журнал. <http://www.medigram.ru/mediaed/journal>
- Медиаскоп. <http://www.mediascope.ru>
- Медийная и информационная грамотность: программа обучения педагогов. – М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2012. – 200 с.
- Медіапсихологія та медіаосвіта <http://mediaosvita.org.ua/>.
- Мельников Э. Не играйте в наперстки. – 2014. <http://mediakritika.by/article/1505-ne-igrayte-v-napuyorstki>
- Мельников Э. Проверка на дорогах. – 2014. <http://mediakritika.by/article/1799/proverka-na-dorogah>
- Михалева Г.В. Медиаобразование в Великобритании: история и современность. – Таганрог, 2015.

- Михалева Г.В. Социально-педагогический опыт массового медиаобразования в Великобритании в XX - начале XXI вв.: дис. ... канд. пед. наук. – Ростов–на–Дону, 2014.
Млад журналист. <http://www.sbj-bg.eu/index.php?t=11822>
- Московская декларация о медиа- и информационной грамотности. – М., 2012.
<http://www.ifapcom.ru/news/1347/?returnto=0&n=1>
- Муратов С.А. ТВ – эволюция нетерпимости. – М.: Логос, 2001. – 240 с.
- Мурюкина Е.В. Медиаобразование в Словакии // Инновации в образовании. – 2013. – № 4. – С. 110-119.
- Мурюкина Е.В. Медиаобразование в странах Балтии // Исследователь. – 2012. – № 12. – С. 9 – 17.
- Мурюкина Е.В. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов в странах Восточной Европы // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2015. – № 4. – С.81– 91.
- Мясникова Т.И. Сравнительный анализ медийных предпочтений русских и немецких студентов: аксиологический ракурс // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2010. – № 10. – С.25 – 32.
- Нагорная Е.А. Медиаобразование в Италии (на примере ассоциации Mediaeducation.bo) // Медиаобразование. – 2013. – № 1. – С. 129 – 131.
- Немов Р.С. Общие основы психологии. – М.: Владос, 2001. – 688 с.
- Непомусен Н.Ж. Проблемы становления и развития телевидения в странах тропической Африки: дис. ... канд. фил. наук. – М., 2008. – 173 с.
- Нечаева Н.В. Речевое поведение монолингвов и профессиональных билингвов-эмигрантов: прагмалингвистический аспект (на материале русскоязычных и англоязычных литературно-критических эссе): дисс. ... канд. филол. наук. – Ростов–на–Дону, 2014. – 230 с.
- Нечай О. Ф. Основы киноискусства: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1989. – 288 с.
- Новикова А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции // Педагогика. – 2000. – № 3.
- Новикова А.А., Федоров А.В. Медиаобразование в США и Канаде // США и Канада: Экономика, политика, культура. – 2004. – № 9.
- Новикова Л. Геополітичні стратегії Росії у дзеркалі екранних медій // Збірник статей Третьої міжнародної науково-методичної конференції «Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи». – Київ: Центр вільної преси, Академія української преси, 2015. – С.44 – 45.
- Нуралиева А.Н. Правовые основы журналистики. – Душанбе: Деваштич, 2005.
О кино. <http://www.okino.ua/>
О нас. <http://osvita.mediasapiens.ua/about/editorial>
О проекте. <http://mediakritika.by>.
- Оберемченко Е.Ю. Прагмалингвистический аспект речевого поведения дипломата (на материале русского и немецкого языков): автореф. ... канд. филол. наук. – Ростов–на–Дону, 2011. 23 с.
- Онкович А.Д. Концептуальное поле украинских учебных программ медиаобразовательной направленности. http://mim.org.ru/phocadownload/onkovich_ad.pdf

Онкович Г.В. Медиаобразование в использовании интегрированного пространства знаний // Психолого-педагогический поиск. — 2009. — № 4. — С. 68–75.

Онкович Г.В. Медиаобразование в Украине: современное состояние и перспективы развития. <http://bo0k.net/index.php?p=achapter&bid=18125&chapter=1>

Осенкова Т.А. Основные тенденции развития СМИ Латинской Америки в начале XXI века // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. — 2011. — № 1. — С. 175 – 178.

Панкеев И. Этика журналиста: реальность или фикция? // Меди@льманах. — 2015. — № 2. http://mediaalmanah.ru/upload/iblock/9a8/2015_2_pankeev.pdf

Панцеров К.А. Страны тропической Африки и новый международный информационный порядок // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия История. Регионоведение. Международные отношения. — 2010. — № 1. — С. 131 – 138.

Панченко А.О. Медиакритика в деятельности пресс-омбудсменов // Научные ведомости. Серия Гуманитарные науки. — 2010. — №18 (89). — Вып. 7. — С. 220 – 226.

Панченко А.О. Практика саморегулирования СМИ в контексте национальных медиасистем Великобритании и Германии // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. — 2013. — № 20. — С.163-173.

<http://cyberleninka.ru/article/n/praktika-samoregulirovaniya-smi-v-kontekste-natsionalnyh-mediasistem-velikobritanii-i-germanii> (дата обращения: 18.05.2016).

Персональный сайт Романа Баканова. <http://romanbakanov.ucoz.ru>

Петрова С.А. Франция: сегмент детской прессы в интернете // Медиаскоп. — 2008. — № 1. <http://www.mediascope.ru/node/66>.

Петровская И.Е. Медиакритика: «хорошие» и «плохие» мальчики: Почему телевизионщики пытаются расширить границы допустимого // Журналистика и медиарынок. — 2003. — № 2. — С.42 – 45.

Печинкина О.В. Медиаобразование в школах Северных стран. — Архангельск: Кира, 2012. — 122 с.

Печинкина О.В. Школьное медиаобразование в Дании // Юбилейный год. Кафедра педагогики ИГЛУ: история и современность. — Иркутск: ИГЛУ, 2008. — С. 139 – 144.

Победители конкурса «Дети, медиа и мир». <http://mediaosvita.org.ua/index.php/novyny/podii/364-peremozhtsi-konkursu>.

Пономаренко Л.В., Зуева Е.Г. РУДН и Африка. — М.: РУДН, 2009. — 152 с.

Поталова В. Методична розробка тренінгу «Інформаційні війни: як врятуватися від пропаганди або чому вдається маніпулювати суспільною свідомістю» // Практична медіаграмотність: посібник для бібліотекарів. — Київ: Академія української преси, 2015. <http://www.aup.com.ua/books/mbm/#r3>

Почепцов Г.Г. Агенты влияния и тексты влияния. Как виртуальное и информационное пространства создают и поддерживают разрывы социосистем. — 2012. <http://osvita.mediasapiens.ua/material/8505>

Почепцов Г.Г. Информационные войны: базовые параметры. — 2012. <http://psyfactor.org/psyops/infowar9.htm>.

Почепцов Г.Г. Медиа. Теория массовых коммуникаций. — Киев: Альтерпресс, 2008.

Почепцов Г.Г. Новые варианты информационной войны. Российско-украинский конфликт. — 2014. <http://glavcom.ua/articles/22920.html>.

Проект бюджета +2016 ставит под угрозу существование института, где есть единственная в Украине лаборатория медиаобразования.
http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/proekt_byudzhetu2016_stavit_pid_zag_rozu_ishuvannya_institutu_de_e_edina_v_ukraini_laboratoriya_mediaosviti.

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

Раздел Медиаосвіта (Медіапросвіта) на MediaSapiens.
<http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/>

Разлогов К.Э. Медиаобразование – мифы и реальность // Медиаобразование. – 2006. – № 3. С. 90 – 93.

Разлогов К.Э. Что такое медиаобразование // Медиаобразование. – 2005. – № 2. – С. 68 – 75.

Рахимов С. Два этапа в развитии таджикского кино как феномена национальной культуры // Очерки истории и теории культуры таджикского народа. – Т. 3. – Душанбе, 2009. – С.458 – 517.

Рахимов С. Луч экрана. – Душанбе: Главная научная редакция Таджикской национальной энциклопедии, 2004. – 248 с.

Рахимов С. О творческой индивидуальности художника // Очерки истории и теории культуры таджикского народа. – Т.4. – Душанбе, 2010. – С.526-555.

РИА-новости. 2013. 26.03.2013. <http://ria.ru/society/20130326/929117516.html>

Ридная Ю.В. Обучение магистрантов технических направлений жанру английской научной статьи // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 7. <http://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-magistrantov-tehnicheskikh-napravleniy-zhanru-angliyskoy-nauchnoy-stati>

Рубинштейн С.Л. Человек и мир: Проблемы общей психологии. – М., 1973.

Рыжих Н.П. Медиаобразование студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. – 188 с.

Саенкова Л.П. Белорусские СМИ как средство реабилитации социокультурной реальности: медиакритический аспект // Журналистика и медиаобразование – 2008: Сборник трудов III Международной научно-практической конференции. Т. 1.

Саенкова Л.П. Медиакритика как важная часть информационно-аналитического контента зарубежных СМИ // Международная журналистика – 2012: современное состояние и направления развития. – Минск: БГУ, 2012. – С. 99 – 106.

Саенкова Л.П. Медиакритика как оценочно-познавательная область медиасферы // Вестник БДУ. – Сер. 4. – 2008. – № 2. – С. 67 – 70.

Салихов И. Проблемы подготовки журналистских кадров в вузах Таджикистана // Сб. ст. по вопросам журналистского образования. – Душанбе: Азия-принт, 2008.

Свистелкин А.В. Медиаобразование во Франции // Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – С. 119 – 145.

Сеанс. <http://seance.ru>

Семинар-тренинг «Повышение эффективности социальной рекламы» в Таджикистане. – 2013. <http://www.soclaboratory.ru/new>

Сердюков Р.В. Современное медиаобразование в Канаде // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2012. – № 4. – С.42 – 49.

Современная коммуникативистика. <http://naukaru.ru/journal/view/Sovremennaya-kommunikativistika>

Солдатова Г.У. и др. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования. — М.: Фонд развития Интернет, 2013. — 144 с.

Сопер П.Л. Основы искусства речи. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. — 448 с.

Спирина Е.А. Медиаобразовательные технологии инкультурации молодежи в контексте современного медиакультурного пространства // Вестник Белорусского государственного университета. — 2013. — № 2. — С.27 — 33.

Стоянова Е. Медийното образование: какво, как и защо? — 2002.

http://www.onair.medmediaeducation.it/_casestudies/..%5Cfiles%5C4112009164956-567-62.pdf

Сурганова Е. Всем прижал хвост. Как HuffPost стал американским онлайн-изданием номер один. — 2014. <http://lenta.ru/articles/2014/01/21/huffpo/>

Танасковић, Д. Крах наметљивог мултикултурализма. — 2015.

<http://www.vaseljenska.com/intervju/krah-nametljivog-multikulturalizma/>

Тарасов А.Н. Страна Икс. — М.: АСТ; Адаптек, 2006. — С. 323 — 345.

Телекритика (Украина). <http://www.telekritika.ua>.

Титова Л.А. Увидел свет первый в Украине учебник медиаобразования // Медиа. Информация. Коммуникация. — 2013. — № 4. <http://mic.org.ru/4-nomer-2012/160-uvidel-svet-pervyj-v-ukraine-uchebnik-mediaobrazovaniya>.

Токбаева Д. Конкурс на участие в Media Literacy. — 2012.

<http://newreporter.org/2012/05/07/konkurs-na-uchastie-v-media-literacycourse-v-bishkekском-лоfte/#sthash.6pscociP.dpuf>

Толомушова Г. Территория Киностан: Кыргызское кино в лицах. — 2009. <http://www.msn.kg/ru/news> <http://www.msn.kg/ru/news>

Трифковић, Д. Крим историјски и духовно део Русије, као што је Косово део Србије. — 2014. <http://www.vaseljenska.com/vesti/dragana-trifkovic-krim-istorijski-duhovno-deo-rusije-kao-sto-je-kosovo-deo-srbije/>.

Тунисская программа для информационного общества. Всемирный саммит по информационному обществу (18 ноября 2005 г.). <http://www.ifarcom.ru>

Туровская М.И. 7 ½, или Фильмы Андрея Тарковского. — М.: Искусство, 1991(б). — 255 с.

Туровская М.И. Герои "безгеройного времени" (заметки о неканонических жанрах). — М.: Искусство, 1971. — 239 с.

Туровская М.И. Женщина и кино // Искусство кино. — 1991(а), № 6. — С. 131 — 137.

Туровская М.И. Зеркало. Художественный фильм.

<http://www.russkoekino.ru/books/ruskino/ruskino-0093.shtml>

Туровская М.И. Когда боги смеются. — 2012. <http://seance.ru/blog/kogda-bogis-mejutsya/>

Туровская М.И. О Чехове и Бродском. — 2009.

<http://magazines.russ.ru/zz/2009/20/tu13.html>

Туровская М.И. Памяти текущего мгновения: очерки, портреты, заметки. — М.: Сов. писатель, 1987. — 368 с.

Туровская М.И. Советский средний класс. — 2002.

<http://magazines.russ.ru/nz/2002/21/tur.html>

Украинский кинопортал. <http://ukrkino.ru/>

Усмонов И.К. Обзор этических норм профессиональной деятельности журналиста. — Душанбе, 2011. 54 с.

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

Усов Ю.Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов. – Таллин: Министерство просвещения, 1980. – 125 с.

Ушакова С.В. Роль журналистики в развитии медиакультуры аудитории // Журналистика и медиаобразование в XXI веке. – Белгород: БелГУ, 2006.

Фатымина В.Д. Перспективы массовой медиакритики в Германии // Журналистика и медиаобразование в XXI веке. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2006. – С. 188 – 193.

Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в ведущих странах Запада. – Таганрог, 2005.

Федоров А.В., Новикова А.А., Колесниченко В.Л., Каруна И.А. Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании. – Таганрог, 2007.

Федоров А.В. «Левиафан» и «Солнечный удар» в зеркале российской медиакритики // Медиаобразование. – 2015. – № 3. – С.105-136.

http://www.medigram.ru/netcat_files/101/119/h_f1f7ec2d49762060b1533ad2b60cc8e1

Федоров А.В. Анализ аудиовизуальных медиатекстов. – М.: Директ-медиа, 2013.

Федоров А.В. Анализ аудиовизуальных медиатекстов. – М.: МОО “Информация для всех”, 2012. – 182 с.

Федоров А.В. Анализ выполнения студентами творческих заданий медиаобразовательного характера // Magister Dixit. – 2011. – № 3 (09). <http://md.islu.ru/>

Федоров А.В. Массовое медиаобразование в современной России: реальные достижения и трудности // Школьные технологии. – 2014. – № 4. – С. 75 – 79.

Федоров А.В. Медиаобразование // Большая российская энциклопедия. – Т. 17. – М.: Большая российская энциклопедия, 2012. – С. 480.

Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. – М.: Директ-медиа, 2013.

Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. – 314 с.

Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – 238 с.

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

Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. – М.: Директ-медиа, 2013.

Федоров А.В. Медиаобразование в России и Украине: сравнительный анализ современного этапа развития (1992-2008) // Медиаобразование: вчера и сегодня. – М., 2009. – С. 70-96.

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

Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. – М.: Директ-медиа, 2013.

Федоров А.В. Медиаобразование и медиакомпетентность. Сборник учебных программ для вузов. – М.: Директ-медиа, 2013.

Федоров А.В. Медиаобразование и медиакомпетентность. Сборник учебных программ для вузов. – Таганрог, 2009.

Федоров А.В. Медиаобразование и медиакритика: новый поворот? // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2015. – № 4. – С.73 – 80.

- Федоров А.В. Медиаобразование, медиаграмотность, медиакритика и медиакультура // Высшее образование в России. — 2005. — № 6. — С. 134-138.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. — М.: Директ-медиа, 2013.
- Федоров А. В. Медиаобразование: история, теория и методика. — Ростов-на-Дону: ЦВВР, 2001. — 708 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: социологические опросы. — М.: Директ-медиа, 2013.
- Федоров А.В. Права ребенка и проблема насилия на российском экране. — М.: Директ-медиа, 2013.
- Федоров А.В. Практика внедрения массового медиаобразования в Польше на современном этапе // Инновации в образовании. — 2012. — № 10. — С.33 — 41.
- Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и аналитического мышления в процессе медиаобразования старшеклассников // Школьные технологии. — 2011. — № 3. — С. 89 — 97.
- Федоров, А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. — М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. — 616 с.
- Федоров А.В. Светская и теологическая медиаобразовательные модели // Медиаобразование. — 2012. — № 5 (35). — С. 54 — 68.
- Федоров А.В. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов в современной России // Инновации в образовании. — 2015. — № 3. — С. 70-88.
- Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. — М.: Директ-медиа, 2014. — 62 с.
- Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. — Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. — 64 с.
- Федоров А.В. Современное медиаобразование во Франции и России (2000-2009) // Инновации в образовании. — 2009. — № 11. — С.44 — 68.
- Федоров А.В. Украинское медиаобразование сегодня // Magister Dixit. — 2012. — № 2.
- Федоров А.В. Экологическая тема в российском игровом киноискусстве звукового периода: проблемы и тенденции. — М.: Директ-медиа, 2013.
- Федоров А.В., Левицкая А.А. Модель, синтезирующая задачи медиаобразования и медиакритики для эффективного развития медиакомпетентности и аналитического мышления будущих педагогов, их целенаправленной подготовки к медиаобразованию школьников // Дистанционное и виртуальное обучение. — 2014. — № 10 (88). — С. 94 — 110.
- Федоров А.В., Левицкая А.А. Синтез медиаграмотности и медиакритики в современном мире: результаты международного экспертного опроса // Медиаобразование. — 2015. — С. 9-31.
http://www.mediagram.ru/netcat_files/101/119/h_f1f7ec2d49762060b1533ad2b60cc8e1
- Федоров А.В., Левицкая А.А., Чельшева И.В., Мурукина Е.В., Григорова Д.Е. Медиаобразование в странах Восточной Европы. — М.: МОО «Информация для всех», 2014. — 140 с.

Федоров А.В., Левицкая А.А., Чельшева И.В., Мурюкина Е.В., Колесниченко В.Л., Михалева Г.В., Сердюков Р.В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность». – М.: МОО «Информация для всех», 2012. – 614 с.

Федоров А.В., Мурюкина Е.В. Медиаобразование в Сербии // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2013. – № 7. – С. 66-75.

Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в ведущих странах Запада. Таганрог: Кучма, 2005. – 270 с.

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. Медиаобразование во Франции в начале XXI века // Медиатека. – 2007. – № 4. – С. 28 – 31.

Федоров А.В., Новикова А.А., Колесниченко В.Л., Каруна И.А. Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. – 256 с.

Филаткина Г.С. Проблемы становления и развития периодической печати в Андских странах: от колониальной экспансии Испании до обретения независимости // Меди@льманах. – 2013. – № 5. – С. 60 – 67.

Фильм (Украина). <http://film.ua/ru/news>.

Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. – М.: Высшая школа, 1989. – 159 с.

Хмеленко Э. Медиакритика на Украине: информационно-политический ресурс? // Журналистика и медиаобразование-2007: сб. трудов II Междунар. науч.-практ. конф. (Белгород, 1-3 октября 2007 г.): в 2 т. Т. I. – Белгород, 2007.

Ходимов Д.Б. К вопросу о информационной безопасности в СМИ Республики Таджикистан // Вестник университета. – 2012. – №1 (36). – С. 230.

Художественное образование в Российской Федерации: развитие творческого потенциала в XXI веке: доклад = Arts Education in the Russian Federation: Building Creative Capacities in the 21st Century: analytical report / Л. Л. Алексеева и др. ; Рос. ин-т культурологии и др. ; отв. ред. К. Э. Разлогов. – М.: Совпадение, 2011. – 62 с.

Цесля А. Польская журналистика в исторической ретроспективе // Журналистика и медиаобразование-2010. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2010. – С. 182-189.

Циркон, исследовательская группа. Текущее состояние и перспективы медиаграмотности населения РФ на основе национального мониторинга медиаповедения (2009-2013). – М.: Циркон, 2013. <http://www.zircon.ru/publications/sotsiologiya-smi-i-massovykh-kommunikatsiy/>

Цымбаленко С.Б., Шариков А.В. и др. Мониторинг и анализ московского информационно-образовательного пространства: результаты социологических исследований и программирования. – М.: РИЦ МГТУ, 2013. – 108 с.

Чельшева И.В., Михалева Г.В. Стратегии современного британского медиаобразования и его влияние на российскую медиапедагогика. – Таганрог, 2015.

Черков Г. Логико-семантичний аспект сприйняття медіаконтенту // Збірник статей Третьої міжнародної науково-методичної конференції «Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи». – Київ: Центр вільної преси, Академія української преси, 2015.

Чи можна довіряти медіа? <http://stopwrong.blogspot.ru>.

Донстон Д. Србија не треба да трчи у загрљај ЕУ. 21 января 2015. <http://www.vaseljenska.com/kategorija/intervju/>.

Шариков А.В. Медиаобразование: Мировой и отечественный опыт. — М.: АПН СССР, 1991. — 66 с.

Шариков А.В. О необходимости реконцептуализации медиаобразования // Медиаобразование. — 2013. — № 4.

Шариков А.В. Так что же такое медиаобразование? // Медиаобразование. — 2005. — № 2. — С.75 — 81.

Шариков А.В. Телевидение между рейтингом и нравственностью // Российское телевидение: между спросом и предложением: в 2 т. Т. 1 / Под ред. А.Г. Качкаевой, И.В. Кирья. — М.: Элиткомстар, 2007. — С. 301 — 317.

Шариков А.В. Телерадиовещание в российской федерации. — 2010.
<http://federalbook.ru/files/SVAYZ/saderzhanie/Tom%206/VII/Sharikov.pdf>

Шестеркина Л.П. и др. Журналистское образование в условиях конвергенции СМИ. — Челябинск: РЕКПОЛ, 2012. — 114 с.

Шибут И.П., Шибут, Е.А. Роль медиаобразования в системе подготовки студентов специальности «Информация и коммуникация» Института журналистики Белорусского государственного университета // Сборник докладов Международной интернет-конференции «Информационно-технологическое обеспечение образовательного процесса государств-участников СНГ. Обмен опытом: новые методики. — Минск. 2012.

Шичко И.Л. Применение экранных медиа в процессе подготовки студентов // Инновационное образование : теория и практика: материалы Междунар. науч.-практ. конф. — Минск: АПО, 2011. — 561 с.

Штомпка П. Введение в визуальную социологию // Интер. — 2007. — № 4.

Эко У. Роль читателя. Исследования по семиотике текста. — СПб: Симпозиум, 2005. — 502 с.

Экология культуры и творчества в экранном медиаобразовании / Под ред. Н.Ф. Хилько. — Омск: Изд-во Сибир. филиала Российского ин-та культурологии, 2004. — 110 с.

ЮНЕСКО между двумя этапами Всемирного саммита по информационному обществу: Труды международной конференции (Санкт-Петербург, Россия, 17–19 мая 2005 г. — М.: Институт развития информационного общества, 2005. — 608 с.

Юрченко О.П. Медиаобразование во Франции: исторический аспект // Инновации в образовании. — 2011. — № 8. — С.67 — 78.

Юшкявичус Г.З. Телевидение. Способствует ли оно диалогу культур и цивилизаций? 2010. <http://federalbook.ru/files/SVAYZ/saderzhanie/Tom%206/VII/Ushkavichus.pdf>

Ямпольский М. Вечное возвращение»: чистая форма времени // Сеанс. — 2015. — № 61. http://seance.ru/blog/shtudii/muratova_yampolsky

A European approach to media literacy in the digital environment (2007). Communication from the Commission to the European Parliament, The Council, The European Economic and Social Committee and The Committee of the Regions. Brussels, 2007. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0833:FIN:EN:PDF>

АСМА (2009). Digital media literacy in Australia: Key indicators and research sources. Sydney: Australian Communications and Media Authority.

Agency for Post and Electronic Communications of the Republic of Slovenia (APEK) - Annual Report of 2008 (PDF). 2009. 6 Oct.

Agenda for media literacy – policy recommendations for European cities to support children and young people (2012). The European Network Cities for Childrenis. Stuttgart. https://www.bosch-stiftung.de/content/language2/downloads/Media_Literacy_Agenda.pdf

- Akhmetova, L., Verevkin, A., Lifanova, T. (2013). Media Education // Context of Development of Kazakhstan Journalism // World Applied Sciences Journal. 2013. № 11, p. 1624-1629.
- Alper, M. (2011). Developmentally Appropriate New Media Literacies: Supporting Cultural Competencies and Social Skills in Early Childhood Education // Journal of Early Childhood Literacy. N 1, p.1-22.
- Anderson, David L. (2013). Media criticism survey respondents get criticized. Columbia Journalism Review May/June 2013 www.cjr.org.
- Anderson, N., Duncan, B. and Pungente, J. (2001). Media Education, Canadian Stories // Australian Screen Education Online, No. 25. <http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=731870938017218;res=IELHSS>
- Arnolds-Granlund, S. (2010). Media literacy in a Finnish, Nordic, and European perspective. FORM@RE Open Journal. 2010. September.
- Ashley, S., Maksl, A., & Craft, S. (2013). Developing a News Media Literacy Scale. Journalism & Mass Communication Educator. 68(1), 7-21.
- Aufenanger, S. (2001). Medienkompetenz im digitalen Zeitalter // Beck, Uwe. Tagungsband edut@ain 2000. Karlsruhe, 2001. S. 15-21.
- Aufenanger, S. (2009). Media Competence Approaches in Germany - Discourses of media competence in Germany and Europe AG Medienpädagogik. Mainz: Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Mainz. http://www.academia.edu/4433352/Aufenanger_media_competence_Germany_Europe
- Aufenanger, S., et all (Hg.). (2004). Medienpädagogik: Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, 2004. S. 302 – 307.
- Baacke, D. (1999). Medienkompetenz: Modelle und Projekte // Handbuch Medien. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 1999. 308 s.
- Balēytienē, A. (2002). Lithuanian Media - A Question of Change. In Vihalemm, P. (Ed.). Baltic Media in Transition. Tartu: Tartu University Press, p.103–135.
- Balēytienē, A. (2005a). Media Modernisation and Journalism Cultures in Baltic States and Norway. Riga: Flera Printing-house, p.169 – 185.
- Balēytienē, A., Lauk, E. (2005b). Media Transformations: the Posttransition Lessons in Lithuania and Estonia. http://www.academia.edu/425373/Media_Transformations_the_Post-Transition_Lessons_In_Lithuania_and_Estonia
- Baluja, T. (2014). Jesse Brown dishes on Canadaland and why we need more media criticism. <http://jpress.journalism.ryerson.ca/jsourc/jesse-brown-dishes-on-canadaland-and-why-we-need-more-media-criticism/>
- Baraban, E. (2012). Forget the War: Wartime Subjectivity in Post-Soviet Russian Films. Canadian Slavonic Papers / Revue canadienne des slavistes. 2012. Vol. LIV, NN 3–4, p. 295-317.
- Bašič H.S., Kučič, L.J. (2005). Monopoli – družabna igra z medij. Ljubljana: Maska, 2005.
- Basta S. Culture Conflict and Children: Transmission of Violence to Children, N.Y., 2000, p. 222 – 223.
- Bayhammer, B. (2010). Was wurde aus ... Lisa Schüller? // Die Presse. <http://diepresse.com/home/waswurdeaus/613264/Was-wurde-aus-Lisa-Schuller>
- Bazalgette, C. (2010) Media Education in the UK. London, 2010.
- Bazalgette, C., & Buckingham, D. (2013). Literacy, media and multimodality: a critical response. Literacy. N 47(2), p. 95 – 102.
- Beaumont, P. (2006). Microscope on Medialens // The Observer, 2006, June 18.

Bendig, B. (2014). Presserat wird Onlinerat: 60 Prozent der Beschwerden betreffen Online-Medien // Magazin Pressefreiheit in Deutschland. 12.08.2014. <http://pressefreiheit-in-deutschland.de/presserat-wird-onlinerat-beschwerden-online-medien-00551>.

Bervar, G. (2009). Združenje ali cepljenje novinarski hmoči, Medijs kapreža, May 2008. 2009, 8 Oct.

Bildungspolitische Forderungen. Medienpädagogischer Kongress 2011. Hrg. Initiative „Keine Bildung ohne Medien“, Ludwigsburg 2011. 20 s. www.keine-bildung-ohne-medien.de

Blaschitz, E. & Seibt, M. (2008). Geschichte und Status quo der Medienbildung in Österreich. / Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis. Wien, Berlin, Münster, s. 11 – 25.

Blaschitz, E. (2014). Der «Kampf gegen Schmutz und Schund». LIT Verlag Münster, 344 s.

Blülle, E. (2013). Aus Junge Medien Schweiz wird Junge Journalisten Schweiz/ Medienmitteilung Zürich, <http://www.jungejournalisten.ch/lancierung-junge-journalisten-schweiz>

Blum, R. (2010). Das Elend der Medienkritik in der Schweiz. Zu viele Köche verderben den Brei. 2010 / www.persoendlich.com

Blum, R., Rieder, P. (2014). Zwischen Medienfreiheit und Publikumsschutz. BBL, Bern, 103 s.

Blumesberger, S. (2005). Helene Scheu-Riesz (1880 – 1970); eine Frau zwischen den Welten / Wien : Praesens-Verl, 127 s.

BMBF zeichnet 20 Schüler (2014) / innen Teams für herausragende medienpädagogische Leistungen mit dem media literacy award[mla] 2014 aus.

<http://www.mediamanual.at/mediamanual/info/pdf/Ptxt-media-literacy-award-2014.pdf>

Boronenko, V. (2010). Naudojimasmases-media švītime // Humanities and Social Sciences Latvia. 2010. Vol. 17, Issue 1, p. 65–85.

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

Brecht, B. (1967). Der Rundfunk als Kommunikationsapparat // Bertold Brecht. Gesammelte Werke, Bd. 18. Schriften zur Literatur und Kunst, Bd. 1. Frankfurt/Main, s. 127 – 134.

Brecka, S. (2002). A Report on the Slovak Media. Bratislava: National Centre for Media Communication, 2002.

Briedis, R. (2010). A Short Course on Text Censorship: Prose and Censorship During Soviet Years in Latvia). Rīga: University of Latvia, p.10.

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.

Buckingham, D. (2009). The future of media literacy in the digital age: some challenges for policy and practice // Verniers, P. (ed.) (2009). Media literacy in Europe: controversies, challenges and perspectives. Bruxelles: EuroMeduc, p.13 – 24.

Bulatović G., Bulatović L., Arsenijević O. (2011). Digital media in the process of knowledge creation. Knowledge, education, media: proceeding. Novi-Sad: Faculty of Management, p.48 – 59.

Capello, G., Felini, D. and Hobbs, R. (2011). Reflections on Global Developments in Media Literacy Education: Bridging Theory and Practice. Journal of Media Literacy Education. 2011. № 3:2, p. 66 – 73.

<http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1068&context=jmle>

Celot, P. (Ed.) (2010). Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Brussels: EAVI.

- Celot, P. (Ed.) (2014). Media Literacy. European Policy Recommendations. EAVI's version. Brussels: EAVI.
- Celot, P. (Ed.). (2015). Assessing Media Literacy Levels and the European Commission. Pilot Initiative. Brussels: EAVI.
- Celot, P. and Tornero, J.M.P. (2010). Study on assessment criteria for Media Literacy levels. Final Report, European Commission. Brussels, 2010.
http://www.eavi.eu/joomla/images/stories/Publications/Study2_Assessment/mlstudy2/eavi_study_on_assessment_criteria_for_media_literacy_levels_in_europe.pdf
- Celot, P. at all (eds.) (2009). Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Brussels: EAVI, 139 p.
- Chen, S. (2006). Television and the health of children: the media education movement of the American Academy of Pediatrics. 2006. <http://www.mediaed.nccu.edu.tw/news/issue08.htm>
- Cheung, C.-K. (ed.). (2009) Media Education in Asia. Springer Science+Business Media B.V. 2009.
- Cineaste. <http://www.cineast.com.ua>.
- Clarke, J.S. (2013). Interview: David Cromwell and David Edwards – Media Lens.
http://www.huffingtonpost.co.uk/joe-sandler-clarke/media-lens_b_3879133.html
- CLEMI (2012). Éducation aux médias dans les programmes, école primaire, collège, lycée. Paris: Ministre de l'Éducation nationale – CLEMI. <http://www.clemi.org/fr/l-eam-dans-les-programmes/>
- Collins, J., Doyon, D., McAuley, C. and Quijada, A.I. (2011). Reading, Writing, and Deconstructing: Media Literacy as Part of the School Curriculum. In: Wan, G., Gut, D.M. (eds.). Bringing Schools into the 21st Century, Explorations of Educational Purpose. Springer Science+Business Media, 2011, p.159 – 185.
- Commission recommendation on media literacy in the digital environment for a more competitive audiovisual and content industry and an inclusive knowledge society (2009). <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:227:0009:0012:EN:PDF>
- Country Readiness Assessment Report. Kyrgyzstan. 2000, p.418.
- Dąbrowska, A.J., Drzewiecki, P. and all (2012). Cyfrowa Przyszłość. Warszawa, 2012.
<http://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/05/Cyfrowa-Przyszlosc-Katalog-Kompetencji-Medialnych-i-Informacyjnych1.pdf>
- Dahinden, U. (2014). Medienkritik auf dem Forschungsradar / Wissensplatz 02/2014 – Das Magazin der HTW Chur, s.15-16.
- Dahl, A.G. (1992). News production. Working with computer // New directions media education worldwide. Paris: CLEMI, p. 48 – 52.
- Dao, C. (2015). Whitewashing in Media Made Me Self-Conscious About Being Chinese. 31.03.2015. http://www.huffingtonpost.ca/calvin-dao/whitewashing-in-media_b_6970892.html
- Del Rio, P. (1992). Que se puede hacer con lo audiovisual en la educación // Comunicación, Lenguaje y Educación. Madrid, 1992.
- Diener, A. (2012). Die jüngsten Medienkritiker der Schweiz, <http://medienkritik-schweiz.ch/2012/11/die-jungsten-medienkritiker-der-schweiz>
- Dieterichs, H. (1996). Frühgeschichte deutscher Filmtheorie. Habilitationsschrift im Fach Soziologie am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der J.W. Goethe-Universität Frankfurt am Main, 1996. 294 s.
- Douara, D. (2012). The CNN Bubble: Where America Is the World. http://www.huffingtonpost.ca/deena-douara/cnn-represents-whats-wron_b_1317760.html

- Drzewiecki, P. (2010). Media aktywni Dlaczego i jak uczy edukacji medialnej? 2010. <http://presscafe.eu/images/MediaAktywni.pdf>.
- Drzewiecki, P. (2013). Edukacja medialna a nauczanie religii w szkole, Wydawnictwo Elipsa, Warszawa, 2013.
- Duncan, B. (Ed.) (1989). Media Literacy Resource Guide. Toronto: Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, The Queen's Printer.
- Đurić, Đ. (1999): Socijalna psihologija obrazovanja. Učiteljski fakultet.Sombor.
- EAVI (2011). Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe. Final Report. Brussels: EAVI.
- Eberwein, T. (2010). Von "Holzhausen" nach "Blogville – und zurück". Medienbeobachtung in Tagespresse und Weblogs / Journalismus und Öffentlichkeit, Wiesbaden, s.143 – 165.
- Eco, U. (1976). A Theory of Semiotics. Bloomington: Indiana University Press.
- Edwards, D. and Cromwell, D. (2006). Guardians Of Power – The Myth Of The Liberal Media, Pluto Press.
- Emanuelli, P.B. (1998). Medios de comunicacion y vida cotidiana: relato de una experiencia de taller radial // Revista Latina de comunicacion social. 1998. N. 5.
- Emanuelli, P.B. (1999). Investigacion de la comunicacion en Argentina. Reflexiones sobre la investigacion critica // Revista internacional de comunicacion, 1999. N. 2, p. 5 – 21.
- Emanuelli, P.B. (2001). Posmodernidad y globalizacion en los medios masivos de comunicacion, 2001. N. 39.
- English-Language Publication Changes for Czechs. The Prague Post. Available from <http://www.praguepost.com.cz>.
- Erllass des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur GZ 48.223/6-B/7/2011, Rundschreiben. 2012. N 4.
- Erstad, O. & Gilje, Ø. (2008). Regaining impact: Media education and media literacy in a Norwegian context // NORDICOM Review. N 29 (2), p. 219-230.
- Erstad, O. (2005). Digital kompetanse i skolen. Oslo: University Press.
- Erstad, O. (2010). Educating the Digital Generation Exploring Media Literacy for the 21st Century. Nordic Journal of Digital Literacy. 2010. Vol. 5. № 1, p. 56-72. <http://www.idunn.no/ts/dk/2010/01/art05>
- European Parliament resolution of 16 December 2008 on media literacy in a digital world. Brussels, 2008.
- Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean. Paris: UNESCO.
- Fedorov, A. (2007). Media education: sociology surveys. Taganrog, 2007.
- Fedorov, A. (2013). Russian image of the modern western screen: case film studies (2 films of S.Spielberg and J.Stelling) // European researcher. 2013. № 6-2 (53), p. 1764 – 1771.
- Fedorov, A. (2014). Analysis of media stereotypes of the Russian image in media studies in the student audience (example: the screen versions of Jules Verne's novel "Michael Strogoff") // European researcher. 2014. № 9-2 (83), p. 1718 – 1723.
- Fedorov, A, Chelysheva, I. (2004). Models of Media Education in Russia // Media competences in the society of knowledge. Poznan: Ofisy Edukacyjna Wydawnictwa eMPI2, 2004. p. 364 – 368.
- Fedorov, A. & Levitskaya, A. (2015). The framework of Media Education and Media Criticism in the Contemporary World: The opinion of International Experts // Comunicar, 45(23), p. 107– 116.

Fengler, S. (2003). Holding the News Media Accountable: A Study of Media Reporters and Media Critics in the USA // *Journalism and Mass Communications Quarterly*. 2003. Vol. 80, N 4. 2003, p. 818 – 832.

Fenton, N. (2009). My Media Studies: Getting Political in a Global, Digital Age. *Television New Media*, 10(1), p. 55 – 57.

Ferguson, S. (2011). Classroom Contradictions: Popular Media in Ontario Schools' Literacy and Citizenship Education Policies // *Education, Citizenship and Social Justice*. 6(2), p. 137 – 151.

Finkielkraut, A. (1995). La propagande onirique d' Emir Kusturica // *Liberation*. Paris, 1995, 30 Oct., p.7.

Finkielkraut, A. (1995). L'imposture Kusturica // *Le Monde*. 1995. 2 juin, p.16.

Finnish Media Education Policies: approaches in culture and education // *Finnish Society on Media Education*, 2011. 19 p.

Frau Meigs, D. (2003). Media Regulation, Self-Regulation and Education. Debunking Some Myths and Retooling Some Working Paradigms: Introduction. In: *Yearbook 2003, The International Clearinghouse on Children, Youth and Media*, Nordicom, Göteborg University.

Frau-Meigs, D. (2007). *Cultural Diversity and Global Media Studies*. *Global Media and Communication*. 3(3), 260 – 266.

Frau-Meigs, D. (Ed.) (2006). *Media Education. A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals*. Paris: UNESCO.

Frau-Meigs, D. and Torrent, J. (2009) *Media Education Policy: Towards a Global Rationale Mapping Media Education Policies in the World-Visions, Programmes and Challenges*. Paris: UNESCO.

Gallant, A. (2015). The Media Needs to Address Suicide. 30.07.2015. http://www.huffingtonpost.ca/arthur-gallant/reporting-on-suicide_b_7900754.html

Garner, S. (2005). Report of a Meeting Sponsored by the United Nations Education, Scientific, and Cultural Organisation (UNESCO), National Forum on Information Literacy (NFLI) and the International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) High-Level Colloquium on Information Literacy and Lifelong Learning Bibliotheca Alexandrina, Alexandria, Egypt, November 6 – 9, 2005.

Gesek, L. (1959). *Kleines Lexikon des österreichischen Films*. Wien: Österreichischer Bundesverlag (Filmkunst), s. 22 – 30.

Giannatelli, R., Rivoltella, P.C. (1994). *Teleduchiamo*.

Gibbons, D. (2012). Developing an Ethics of Youth Media Production Using Media Literacy, Identity, & Modality // *Journal of Media Literacy Education*. 2012. 4:3, p. 256 – 265.

Global Media Journal <http://www.global-media.pglu.ru/>

Global Media Journal, Canadian Edition. <http://www.gmj.uottawa.ca/>

Górecka, D. (ed). (2012). *Digital Future Media and Information: Literacy Competencies*. Warsaw: Catalogue Fundacja Nowoczesna Polska, The Modern Poland Foundation. <http://cyfrowaprzyszlosc.pl/files/2012/07/Competences-Catalogue-introduction.pdf>

Grizzle, A. and Torras Calvo, M.C. (eds.). (2013). *Media and Information Literacy. Policy and Strategy Guidelines*. Paris: UNESCO, 2013. 192 p.

Grizzle, A., & Wilson, C. (Eds.) (2011). *Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers*. Paris: UNESCO.

Gross, S. (2011). *Serious Games: Der Ernst des Spielens. / Die Presse*. http://diepresse.com/home/bildung/schule/hoehereschulen/688752/Serious-Games_Der-Ernst-des-Spielens

Gutiérrez, A. and Tyner, K. (2012). Media Education, Media Literacy and Digital Competence. *Comunicar*. 2012. № 38, p. 31 – 39.

- <http://issuu.com/revistacomunicar/docs/comunicar38-en/31>
- Haider, A., & Dall, E. (2004). *Guideline for Media Literacy in Education*. Graz: ECML.
- Harro-Loit, H. and Ugur, K. (2008) Media education as a part of higher education curriculum. *Informacijos mokslai*. 2008. № 47.
- http://www.balticmedia.eu/sites/default/files/Harro-Loit_Ugur_4_IM_47.pdf
- Hart, A. (1998) *Teaching the Media: International Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hartai, L., at all. (2014). *Formal Media Education in Europe*. Barcelona: UAB, 2014, 180 p.
- Hartley, J., McWilliam, K., Burgess, J. and Banks, J. (2008). The uses of multimedia: three digital literacy case studies. *Media International Australia*. 2008. N 128, p. 59 – 72.
- Haustein, J. (1948). *Die oberste Unterrichtsbehörde und das Lichtbild- und Filmwesen in Österreich. / 100 Jahre Unterrichtsministerium 1848-1948*. Wien, s. 313 – 320.
- Hayes, Arthur S. (2008). *Press Critics are the Fifth Estate: Media Watchdogs in America*. Praeger, 2008. 189 p.
- Hickethier, K. (2005). *Der Herbst der Medienkritik / Neue Kritik der Medienkritik*. Werkanalyse, Nutzerservice, Sales Promotion oder Kulturkritik, hg. von Gerd Hallenberger / Jörg-Uwe Nieland, Köln: Halem, s. 59-89.
- Hubbs, R. (2007). *Reading the Media: Media literacy in High School English*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hubbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action A White Paper on the Digital and Media Literacy*. Washington: The Aspen Institute, 2010, 64 p.
- Hoffmann, C., & Gehring, R. (2006). *Medienkompetenz vermitteln – Strategien und Evaluation*. Stuttgart: Schriftenreihe der Landesstiftung Baden-Württemberg.
- Höpli, G. (2010). *Heute kein Fussball ... und andere Tagblatt-Texte gegen den Strom*, Appenzeller Verlag, Herisau, 248 s.
- Höpli, G. (2011). *Laudatio für Rainer Stadler. / Medienkritik Schweiz/* <http://medienkritik-schweiz.ch/2011/09/laudatio-fur-rainer-stadler>
- Hui Zhang, Chang Zhu, Guoyuan Sang (2014). *Teachers' stages of concern for media literacy education and the integration of MLE in Chinese primary schools* Education Research Institute, Seoul National University, Seoul, Korea 2014.
- Hüther, J., Schorb, B. (Hrsg.). (2005). *Geschichte der Medienpädagogik: Grundbegriffe Medienpädagogik*. 4., München. 2005. S. 116-127. www.mediaculture-online.de
- Hutter, A. (2009). *Watchblogs: Medienkritik 2.0? Eine inhaltsanalytische Untersuchung journalistischer Qualität in medienkritischen Weblogs*. Boizenburg, 152 s.
- Independent Media Center Prague. Available from <http://www.prague.indymedia.org>.
- International Journalists Network. *Access to Information Law Adopted in Slovakia*. Washington, D.C. (June 1, 2000).
- Is the age of the critic over? // Guardian*. 2011. Jan. 30.
- <http://www.theguardian.com/culture/2011/jan/30/is-the-age-of-the-critic-over>.
- Jahrbuch (2014). *Qualität der Medien*. Schweiz – Suisse – Svizzera./ fög – Forschungsbe- reich Öffentlichkeit und Gesellschaft/Universität Zürich (Hg.), 380 s.
- Johansons, E. (2006). *Čekasģenerāģapieģzģmes*. Rģģa, p. 131–140.
- Journalism Studies*, p. 69 – 84. [Journalism.net](http://www.journalism.net).
- <http://www.peoplesearchpro.com/journalism/media/criticism.htm>
- Kaare, B., Lundbyi, K. (2006). *Constructing Digital Stories on Faith and Life – An experiment in religious education // The International Conference on Informal learning and digital media*, 21– 23 September 2006, University of Southern Denmark, Odense, Denmark.
- Kaplun, M. (1992). *Metodo de Lectura Critica // CENECA: Educacion para la comunicacion*. Manual Latinoamericano. Santiago de Chile: CENECA – UNICEF – UNESCO, 1992.

Keeshan, M., Watson et al. (2015). Mapping Digital Literacy Policy and Practice in the Canadian Education Landscape. Ottawa: Media Smarts.

Kennedy, D. (2008). Media Criticism: Journalism vs. Advocacy. <http://www.nieman.harvard.edu/reports/article/101990/Media-Criticism-Journalism-vs-Advocacy.aspx>.

Kim, K-T. (2003). Evaluating Media Education in Korea // The Current Situations of Korean Media Education: The 2nd Symposium on Media Education, The Korean Society of Journalism and Communication Studies.

Kirwan, T., Learmonth, J., Sayer, M., & Williams, R. (2003). Mapping Media literacy. Media Education 11 – 16 Years in the United Kingdom. London: BFI.

Kõiv, P. (2011). Strategy implementation of cross-curricular topics in the schools. Tartu Ülikool.

Konyratbay, T., Taubayeva, S. (1998). Kazakh mentality and educated area // Journal of Higher Education in Kazakhstan. 1998. № 5, p.169 – 174.

Kotilainen, S. & Kivikuru, U. (1999). Mediakasvatus ihanteiden ja todellisuuden ristipaineessa Teoksessa // Kotilainen, S. & Hankala, M. & Kivikuru, U. (Eds.) Mediakasvatus. Helsinki: Edita, 1999, p. 13 – 28.

Kotilainen, S., Suoranta, J. (2005). Mediakasvatuksen kaipuu – ajatuksia alan tutkimuksen kehittämistarpeista // OM 5/2005. Mediakasvatus. Kansalliset kehittämistarpeet. Oikeusministeriön julkaisuja, 2005. № 5. p. 73 – 77.

Kübler, H.-D. (2005). Qualität wofür und für wen?/ MedienConcret: Magazin für die pädagogische Praxis. Köln, s. 42 – 47.

Kupiainen, R. (2011) Finnish media literacy policies and research tendencies within a European Union context. International Journal of Media and Cultural Politics. 2011, №. 6 (3), p. 335 – 341.

Kupiainen, R., Sintonen, S., Suoranta, J. (2008). Decades of Finnish Media Education. Tampere: University of Tampere, 2008. 28 p.

Kusturica E. (1995). Mon imposture // Le Monde. 1995. 26 oct., p.13.

Labrecque, P. (2014). Why It's Important To Watch Middle Eastern News Coverage With a Critical Eye. http://www.huffingtonpost.ca/philippe-labrecque/middle-east-news_b_5800256.html

Lamson S. Media Violence Has Increased the Murder Rate. In: Violence in the Media. Ed. by C. Wekesser. San Diego (CA), 1995, p. 25 – 27.

Lange, J. (2010). Der deutsche Buchhandel und der Siegeszug der Kinematographie 1895-1933. Wiesbaden, 2010. 291 s.

Lankshear, C., Snyder, I., & Green, B. (2000). Teachers and technoliteracy. Sydney: Allen and Unwin.

Lantz, A., Brage, C. (2006). Towards a Learning Society – Exploring the Challenge of Applied Information Literacy through Reality-Based Scenarios. Linköping University Library, Sweden. 2006. <http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5-1/pdf/lantz-brage-final.pdf>.

Lau, J. (2006). Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning. Mexico: IFLA.

Lauk, E. (2009). Reflections on Changing Patterns of Journalism in the new EU countries.

Lee, E.-M. and Jeong, Y.-C. (2006). 2005 TV Viewers' Trends, Seoul: Korean Broadcasting Commission.

Liem, S. (2015). Jesse Brown punctures Canada's media bubble. January/February 2015. http://www.cjr.org/feature/jesse_brown_punctures_canadas.php

Lindstrom, M., & Seybold, Para. B. (2004). Brandchild: a Wonderful insight into the minds of today's global children and their relationship with the brand. Kogan Page Ltd.

Little, J. and Sankey, M. (2007) Teaching narrative journalism and the APN News and Media Professional Development Program. Asia Pacific Media Educator. N 18, p. 113 – 123.

- Livingstone, S. (2004). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review*, N 7, p. 3 – 14.
- Lundvall, A. (2012). Finnish Media Education Policies. www.mediaeducation.fi
- Mäki-Tuuri, A., Vilhunen, A. (1990). Mediat ja merkitykset. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXXVII. Äidinkielen opettajain liitto 1990.
- Marchessault, J. (2014). Media Studies as Interdisciplinary Exploration. *Journal of Visual Culture*. 13(1), 82-84.
- Martínez Albertos, J.L. (1972). *La informacion en una sociedad industrial*. Madrid: Tecnos, 1972.
- Martínez Albertos, J.L. (1989). *El lenguaje periodístico*. Madrid: Sa Ediciones Paraninfo, 1989.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group, 341 p.
- Masterman, L. (1989). *Medioita oppimassa – mediakasvatuksen perusteet*. Suom, 1989.
- 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, p.15 – 68.
- McLuhan, M. (1967). *The Gutenberg Galaxy*. London: Routledge & Kegan Paul. 294 p.
- McMahon, B. (2006). Which Media Education? The which, why, what and how of one of them. *Australia-Japan Year of Exchange Symposium*.
- McMahon, B. (2003). *Relevance and Rigour in Media Education*. Keynot Presentation. In: *Baltimor: National Media Education Conference Alliance for a Media Literate America*.
- 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. p. 307 – 321.
- McQuail, Denis (2010), *McQuail's Mass Communication Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage, 632 p.
- Media and Information Literacy Policies in Denmark // DREAM and Institute for the Study of Culture – Media Studies, University of Southern Denmark. Denmark, 2013.*
- Media Awareness Network, 2009*
- http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_education/media_education_chronology.cfm
- Media Wars. The Prague Post. 11– 17 April 2000. Available from <http://www.praguepost.com.cz>.*
- Meili, B. (2010). *Bündelung der Kräfte für eine nachhaltige Medienkritik in der Schweiz / http://www.medienkritik-schweiz.ch/wp-content/uploads/2010/11/lilienberg_gründung.pdf*
- Merkblatt zum Rundschreiben. 2015. Nr. 8. „Herausgabe von Schülerzeitungen“ des Bundesministeriums für Bildung und Frauen. Geschäftszahl: BMBF-17.054/0003-B/7c/2015. Sachbearbeiter: Mag. Walter Olensky, Abteilung: B/7c. https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/2015_08.html*
- Miettunen, H. (1954). *Audio-Visuaalinen Kansansivistystyö. Kuorionoupio: Kuorion Kansalinen kirjapaino. 1954.*
- Mihailidis, P., Thevenin, B. (2013). *Participatory Democracy. Media Literacy as a Core Competency for Engaged Citizenship in Participatory Democracy. American Behavioral Scientist, 2013. N 57.*
- Miller, T. (2009). *Media Studies 3.0. Television New Media, Vol. 10, N 1, p. 5 – 6.*
- Millers, J. (2011). *The Last Five Years of Censorship in the Latvian SSR // Humanities and Social Sciences Latvia. 2011. Vol. 19, Issue 1, p. 65 – 85.*
- Milosavljević, M. (2006). *Medien in Slowenien. In: Huber, Silvia (ed.). Medien in den neuen EU-Staaten Mittel- und Osteuropas: inclusive Beitrittskandidat Türkei, (Schriftenreihe*

Telekommunikation, Information und Medien, Band 19). Donau-Universität Krems, 2006, p.131-150.

Minkkinen, S. & Starck, M. (1975). *Lapsi ja joukkotiedotus*. Helsinki: Weilin & Göös, 1975b.

Minkkinen, S. (1975). *Raportti joukkotiedotuskasvatuksesta*. Suomen Unesco-toimikunnan julkaisuja, 1975a, p. 7.

Minkkinen, S. (1978). *A General Curricular Model for Mass Media Education*. Madrid & Mexico & New York.: ESCO/UNESCO, 1978.

Morduchowicz, R. (1995). *La lectura critica de la prensa en el context iberoamericano // Educacion y Medios de Comunicacion en el contexto iberoamericano*, 1995, p. 71 – 82.

Motekaityte, V., Juteikiene, V., Targamadze A. (2008). *The use of Media in Education*. Lithuanian Report. Kaunas: Kaunas University of Technology.

New London Group (2000). *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Melbourne: Macmillan.

Nugaraitė, A. (2004). *Lithuania // Media Ownership and its Impact on Media Independence and Pluralism*. Ljubljana: Peace.Institute, p. 267 – 284.

Ofcom (2011) *UK Children's Media Literacy*.

<http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/media-lit1/childrens.pdf>

Ofcom (2013). *Children and Parents: Media Use and Attitudes*. Report. London: Ofcom, 2013.

Österreichischer Presserat. *Fallstatistik*.

http://www.presserat.at/rte/upload/pdfs/fallstatistik_presserat_2011_2014.

Penman, R. and Turnbull, S. (2007). *Media literacy – concepts, research and regulatory issues*. Canberra, Australian Communications and Media Authority. 51 p.

Perez Tornero, J. M., Varis, T. (2010). *Media Literacy and New Humanism*. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2010, 136 p.

Pérez Tornero, J.M. (Ed.) (2008). *Teacher Training Curricula for Media and Information Literacy*. Paris: UNESCO.

Pilger, J. (2006). *Foreword*. In: Edwards, D. and Cromwell, D. *Guardians Of Power - The Myth Of The Liberal Media*, Pluto Press, p.x.

Porto, M.P. (2003). *Mass media and politics in democratic Brazil*, in Maria. *Brazil Since 1985: Economy, Polity and Society*. London: ILAS, 2003, p. 288 – 313.

Porto, M.P. (2007). *Framing controversies: television and the 2002 presidential election in Brazil // Political Communication*. 2007. Vol. 24, N. 1, p. 19 – 36.

Potter, W.J. (2004). *Theory of media literacy: a cognitive approach*. Thousand Oaks: Sage.

Potter, W.J. (2011). *Media literacy*. Los Angeles: Sage, 463 p.

Potter, W.J. (2012). *Media effects*. Thousand Oaks, CA: Sage. 377 p.

Potter, W.J. (2013). *Media Literacy*. Thousand Oaks, California: SAGE Publ., Inc.

Potter, W.J. (2014). *Media Literacy*. L.A.: Sage, 2014, 452 p.

Potter, W.J. (2014). *The Skills of Media Literacy*. Santa Barbara: Knowledge Assets, Incorporated, 2014, 226 p.

Radio and Television in Lithuania: A Comprehensive Guide to Broadcasting Sector 2003-2004. <http://www.rtk.lt/downloads/LRTK-en.pdf>.

Ranson, S. (1994). *Towards the Learning Society*, London: Longman. 1994.

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.

- Romania-media-law-and-practice.
<http://www.article19.org/data/files/pdfs/analysis/romania-media-law-and-practice.pdf>
- Roth, R. (2011). Alles ändert sich, Stadler bleibt./ <http://medienkritik-schweiz.ch/2011/01/alles-andert-sich-stadler-bleibt>
- Rother, L. (2002). Media Literacy and At-Risk Students: A Canadian Perspective. *Telemidium, The Journal of Media Literacy*. Vol.48. N 2, p.15-16.
- Rüsel, M., Scheidt, T. (2006). Wie die Bilder lügen lernen. Über die Macht visueller Medien // *Medien Concret*. Magazin für die pädagogische Praxis. Sept. 2006, s. 74 – 77.
- Rusnac L. (2010). Fenomenul Violentei Televizuale. Chişinău, 2010.
- Russo, E. (2003). Las teorías de lo audiovisual en las aulas: Un lugar en cuestion // *XI Jornadas de Reflexion Academica*. 2003. Vol. 4, 124 p.
- Russo, E. (2012). El 3D una vez mas. Esta vez si? El cine en relieve ante los espectadores contemporaneous // *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseno y Comunicacion*. 2012. N. 39, 308 p.
- Rüttimann, J.–P. (1994). Wer wacht über die Wächter? / *Zoom K&M*, № 4, s. 15 – 21.
- Sagayaraj, D.J. (2006). *Media Education: Key Concepts, Perspectives, Difficulties and Main Paradigms*. Chennai: Arumbu Publications.
- Saleh, I. (2012). Media and Information Literacy in South Africa: Goals and Tools, Cape Town (South Africa) // *Comunicar*. 2012. №. 39, Vol. 20, p. 35 – 43.
- Schipek, D. & Holubek, R. (2012). Modell für gelingende Medienbildung. Erkenntnisse aus der Praxis zum media literacy award [mla]./mediamanual/Texte. № 21. http://www2.mediamanual.at/themen/practice/mmt_21_modell_medienbildung.pdf
- Schmid, H. (1998). *Understanding the Media in the Baltic States*. Düsseldorf: European Institute for the Media.
- Schmidt, J. (2006). *Weblogs. Eine kommunikationssoziologische Studie*. Konstanz, 202 s.
- Schultz, J. (1998). *Reviving the fourth estate*. Cambridge, England: Cambridge University Press. p. 49.
- Shao, R. (2006). *Chinese Media Education*. Beijing: Communication University of China Press.
- Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.
- Silverblatt, A. (Ed.) (2014). *The Praeger Handbook of Media Literacy*. Santa Barbara, California and Oxford, England: Praeger.
- Silverblatt, A., Miller, D., Smith, J., & Brown, N. (2014). *Media Literacy: Keys to Interpreting Media Messages*. Santa Barbara, California and Oxford, England: Praeger.
- Skolverket / Medieprogrammet. Programsmål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer. Fritzes förlag: Stockholm, 2000.
- Skorup, J. (2011). Medienkritiker aller Schulen, vereinigt euch! <http://medienkritik-schweiz.ch/2011/02/medienkritiker-aller-schulen-vereinigt-euch>.
- Slovakia. <http://www.pressreference.com/Sa-Sw/Slovakia.html#ixzz3Gu5vkMiJ>
- Stapf, I. (2007). 50 Jahre Deutscher Presserat – hat sich Medienselbstkontrolle bewährt? // *Zeitschrift für Kommunikationsökologie und Medienethik*. Ausgabe 1. 2007, s. 147 – 148.
- Suzuki, K. (2007). Media Literacy Education in Japan. *Newsletter on Children, Youth & Media in the world*. 2007, № 1. <http://www.nordicom.gu.se/cl/publ/letter.php?id=79>
- Svensson, G. (2015). *Att förstå mediekritik: begreppsliga, empiriska och teoretiska studier av svensk mediekritik 1998 – 2013*. Ph.D. thesis, Uppsala universitet, Uppsala. Uppsala Studies in Media and Communication, n. 8.
- Talavera, M.L. (2002). Reflexiones sobre la didactica de la etica periodistica en America Latina // *Revista de Ensenanza Universitaria*, 2002. N. 20, p. 75 – 87.

Tellez, M.P. (2003). Los Observatorios de Medios de Comunicacion: lugares de construccion de ciudadania, ponencia presentanda en el III Encuentro Regional Andino de FELAFACS, 2003.

Tellez, M.P. (2012). Observatorios y veedurias: Experiencias de Critica Mediatica y de construccion de ciudadania. Signo pensam, Bogota, 2012. Vol. 31, N. 60.

<http://www.scielo.org.co/>

scie-

lo.php?script=sci_artext&pid=S012048232012000100012&lng=en&nrm=iso

Testing and refining. Criteria to assess media literacy levels in Europe (2011). Brussels: European Commission, Bruxelles: European Commission, 2011, 236 p.

<http://www.eavi.eu/joomla/component/content/article/67-newsletter-index/171>

The European journalism centre. http://ejc.nl/media_landscapes/.

The First European Media Literacy Forum. 2014. <http://www.europeanmedialiteracyforum.org/>

The Media Muffin – media education in early childhood. 2013.

http://www.mll.fi/in_english/projects/

TNS-Gallup. <http://www.tns-gallup.lt>.

Tulodziecki, G. and Grafe, S. (2012). Approaches to learning with media and media literacy education. Trends and current situation in Germany. Journal of Media Literacy Education. 2012. № 4:1, p.44 – 60.

<http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1082&context=jmle>

Tyner, K (2009). Audiences, Intertextuality, and New Media Literacy. IJLM. Vol. 1, N 2, p. 25 – 31.

Ugur, K. (2011). Training with the media as a transversal study the topic in Estonian schools: reasons for the refusal // The problems of the postmodernism. 2011. Vol. I, N 3, p. 308 – 319.

Ugur, K., Pruulmann-Vengerfeldt, P., Lauk, E., Raudvassar, L., & Metsoja, A. (2008). The school as the communication environment: communication habits Teachers. Tallinn.

Ulrich, A. (2014). Medien in Österreich. Hrsg. Bundeskanzleramt. Wien. 108 s.

UNESCO (2013). Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies. Paris: UNESCO.

Vande Berg, L.R., Wenner L.A., Gronbeck B.E. (2004). Media Literacy and Television Criticism: Enabling an Informed and Engaged Citizenry. American Behavioral Scientist. 2004. N 48, p. 219 – 228.

Vanguard News Network. <http://vnnforum.com/>.

Varis M., Pihlajamäki J., Vuontisjärvi N. (2008). Media Education in Finland. University of Oulu, 2008.

Verniers, P. (Ed.) (2009). Media literacy in Europe. Controversies, Challenges and perspectives. Bruxelles: EuroMeduc.

Walser, R. (2012). Medienkritik in der Schweiz – ein Mauerblümchen / Schweizer Radio DRS, Kontexte. www.drs.ch/www/de/drs/sendungen/kontext/5005.sh10207413.html

Wilson, C., Grizzle, A. and all. (2011) Media and information literacy. Curriculum for teachers. Paris: UNESCO, 190 p.

Wolgast, H. (1905). Das Elend unserer Jugendliteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend von H.W. Dritte Auflage (5.-6. Tausend). Leipzig, Berlin: Teubner.

Worsnop C. (1996). Assessing Media Work: Authentic Assessment in Media Education. Wright Communications, 77 p.

Worsnop, C. (1994). Screening Images: Ideas for Media Education. Mississauga: Wright Communication, 180 p.

Worsnop, C. (2004). *Media Literacy Through Critical Thinking*. Seattle, WA: Washington State Office of Superintendent of Public Instruction and NW Center for Excellence in Media Literacy.

Worsnop, C. (2013). Some Thoughts on Assessment in Media Education // *The Journal of Media Literacy*. 2013. Vol. 60, N 1–2.

Wyss, V., Schanne, M., Stoffel, A. (2012). *Medienkritik in der Schweiz – eine Bestandaufnahme / Studien Qualität der Medien*, N 4. Sveziz-Suisse. Svizzera. Basel: Schwabe, s. 361 – 376.

Zavalko, N.A., Sakhariyeva, S.G. (2013). Development of Teachers Media Competence in the Distance Learning Environment // *International Journal of Experimental Education*, 2013. № 2. p. 36 – 39.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Результаты констатирующего эксперимента по теме «Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения»

Блок I. Контактный показатель медиакомпетентности

Таблица III. 1

Частота контактов с медиатекстами: ответы студентов Таганрогского института управления и экономики

Как часто вы контактируете с письменными и аудиовизуальными медиатекстами любых видов и жанров?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Ежедневно	73,7	95,7	82,0
Несколько раз в неделю	15,8	4,3	11,5
Несколько раз в месяц	7,9	0,0	4,9
Редко	2,6	0,0	1,6
Никогда	0,0	0,0	0,0

Таблица III. 2

Частота контактов с медиатекстами: ответы студентов Таганрогского института им. А.П.Чехова

Как часто вы контактируете с письменными и аудиовизуальными медиатекстами любых видов и жанров?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Ежедневно	84,5	80,0	83,1
Несколько раз в неделю	10,3	10,0	10,2
Несколько раз в месяц	2,6	5,0	3,4
Редко	2,6	5,0	3,4
Никогда	0,0	0,0	0,0

Таблица III. 3

Частота контактов с письменными и аудиовизуальными текстами медиакритиков (в прессе, интернете, по радио и телевидению): ответы студентов Таганрогского института управления и экономики

Как часто вы контактируете с письменными и аудиовизуальными текстами медиакритиков (в прессе, интернете, по радио и телевидению)?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
ежедневно	10,4	8,7	9,8
несколько раз в неделю	13,2	13,1	13,1
несколько раз в месяц	31,6	30,4	31,1
редко	44,8	47,8	46,0
никогда	0,0	0,0	0,0

Таблица III. 4

Частота контактов с письменными и аудиовизуальными текстами медиакритиков (в прессе, интернете, по радио и телевидению): ответы студентов Таганрогского института им. А.П.Чехова

Как часто вы контактируете с письменными и аудиовизуальными текстами медиакритиков (в прессе, интернете, по радио и телевидению)?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
ежедневно	12,8	10,0	11,9
несколько раз в неделю	15,4	15,0	15,2
несколько раз в месяц	46,2	30,0	40,7
редко	25,6	35,0	28,8
никогда	0,0	10,0	3,4

Таблица III. 5

Частота контактов с медиатекстами по тематике медиаобразования (в прессе, интернете, по радио и телевидению): ответы студентов Таганрогского института управления и экономики

Как часто вы контактируете с медиатекстами по тематике медиаобразования (в прессе, интернете, по радио и телевидению)?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
ежедневно	2,6	13,1	6,6
несколько раз в неделю	13,2	4,3	9,8
несколько раз в месяц	7,9	13,1	9,8
редко	42,1	26,1	36,1
никогда	34,2	43,4	37,7

Таблица III. 6

Частота контактов с медиатекстами по тематике медиаобразования (в прессе, интернете, по радио и телевидению): ответы студентов Таганрогского института им. А.П.Чехова

Как часто вы контактируете с медиатекстами по тематике медиаобразования (в прессе, интернете, по радио и телевидению)?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
ежедневно	0,0	15,0	5,1
несколько раз в неделю	15,4	5,0	11,9
несколько раз в месяц	17,9	15,0	16,9
редко	28,2	20,0	25,4
никогда	38,5	45,0	40,7

Блок II. Мотивационный показатель медиакомпетентности

Таблица III. 7

Жанры, привлекающие в письменных и аудиовизуальных медиатекстах (в интернете, по радио и телевидению, в кино, в литературе, драматургии, в компьютерных играх): ответы студентов Таганрогского института управления и экономики

Какие жанры привлекают вас в письменных и аудиовизуальных медиатекстах (в интернете, по радио и телевидению, в кино, в литературе, драматургии, в компьютерных играх)?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Вестерн	23,7	30,4	26,2
Водевиль	2,7	0,0	1,6
Детектив	44,8	47,8	45,9
Драма	63,1	26,1	49,2
Игра	18,5	26,1	21,3
Информационно-аналитическая передача, статья	28,9	52,2	37,7
Комедия	73,7	82,6	77,1
Концерт, номер классической музыки	18,5	8,7	14,8
Концерт, песня, клип поп-музыки	60,6	8,7	41,0
Концерт, песня, клип фольклорной музыки	5,3	0,0	3,3
Конкурс	28,9	17,4	24,6
Мелодрама	42,2	17,4	32,8
Миф	34,3	30,4	32,8
Мюзикл	15,8	17,4	16,4
Новости	73,7	69,6	72,1
Опера	5,3	4,3	5,0
Оперетта	2,7	0,0	1,7
Повесть	13,2	8,7	11,5
Притча	2,7	0,0	11,6
Развлекательные шоу, сочетающие в себе ряд жанров	47,9	39,1	44,2
Рассказ/новелла	10,6	13,1	11,5
Реалити-шоу	36,9	26,1	32,8
Реклама	5,3	13,1	8,2
Роман	44,8	13,1	32,8
Сатира	5,3	4,3	5,0
Синтез жанров	5,3	8,7	6,6
Сказка	23,7	26,1	24,6
Ток-шоу	26,3	17,4	23,0
Трагедия	15,8	8,7	13,1
Триллер	42,2	60,9	49,1
Фантастика	52,7	60,9	55,8
Медиатекст катастроф	18,5	26,1	21,3
Медиатекст ужасов	21,1	17,4	19,7
Никакие	0,0	0,0	0,0

Таблица П1. 8

**Жанры, привлекающие в письменных и аудиовизуальных медиатекстах
(в интернете, по радио и телевидению, в кино, в литературе, драматургии,
в компьютерных играх): ответы студентов
Таганрогского института им. А.П.Чехова**

Какие жанры привлекают вас в письменных и аудиовизуальных медиатекстах (в интернете, по радио и телевидению, в кино, в литературе, драматургии, в компьютерных играх)?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Вестерн	23,1	40,0	28,8
Водевиль	5,1	5,0	5,1
Детектив	46,2	50,0	47,5
Драма	43,6	45,0	44,1
Игра	23,1	20,0	22,0
Информационно-аналитическая передача, статья	25,6	25,0	25,4
Комедия	82,1	65	76,3
Концерт, номер классической музыки	25,6	15,0	22,0
Концерт, песня, клип поп-музыки	23,1	30,0	25,4
Концерт, песня, клип фольклорной музыки	12,8	15,0	13,6
Конкурс	10,3	20,0	13,6
Мелодрама	53,8	15,0	40,7
Миф	46,2	30,0	40,7
Мюзикл	28,2	10,0	22,0
Новости	41,0	25,0	35,6
Опера	10,3	15,0	11,9
Оперетта	10,3	0,0	6,8
Повесть	17,9	10,0	15,3
Притча	10,3	10,0	10,2
Развлекательные шоу, сочетающие в себе ряд жанров	43,6	25,0	37,3
Рассказ/новелла	17,9	10,0	15,3
Реалити-шоу	25,6	30,0	27,1
Реклама	5,1	10,0	6,8
Роман	46,2	35,0	42,4
Сатира	17,9	20,0	18,6
Синтез жанров	7,7	15,0	10,2
Сказка	30,8	15,0	25,4
Ток-шоу	12,8	10,0	11,9
Трагедия	25,6	15,0	22,0
Триллер	38,5	45,0	40,7
Фантастика	59,0	60,0	59,3
Медиатекст катастроф	25,6	20,0	23,7
Медиатекст ужасов	41,0	25,0	35,6
Никакие	0,0	5,0	1,7

Таблица П1. 9

Функции, привлекающие в письменных и аудиовизуальных медиатекстах, в произведениях медиакритиков, в медиаобразовательной литературе (в прессе, интернете, по радио и телевидению): ответы студентов Таганрогского института управления и экономики

Какие функции привлекают вас в письменных и аудиовизуальных медиатекстах, в произведениях медиакритиков, в медиаобразовательной литературе (в прессе, интернете, по радио и телевидению)?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Аналитическая	15,8	60,9	32,8
Идеологическая, политическая	26,3	39,1	31,1
Информационно-коммуникативная	44,8	47,8	46,0
Просветительская, (медиа)образовательная, воспитательная	42,2	34,8	39,3
Развлекательная, рекреативная	68,5	47,8	60,7
Регулятивно-корпоративная	2,7	0,0	1,6
Рекламно-коммерческая	15,8	4,3	11,5
Эстетическая, художественная	50,0	26,1	41,0
Этическая	18,5	30,4	23,0

Таблица П1. 10

Функции, привлекающие в письменных и аудиовизуальных медиатекстах, в произведениях медиакритиков, в медиаобразовательной литературе (в прессе, интернете, по радио и телевидению): ответы студентов Таганрогского института им. А.П.Чехова

Какие функции привлекают вас в письменных и аудиовизуальных медиатекстах, в произведениях медиакритиков, в медиаобразовательной литературе (в прессе, интернете, по радио и телевидению)?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Аналитическая	28,2	35,0	30,5
Идеологическая, политическая	17,9	10,0	15,2
Информационно-коммуникативная	28,2	30,0	28,8
Просветительская, (медиа)образовательная, воспитательная	41,0	40,0	40,7
Развлекательная, рекреативная	51,3	55,0	52,5
Регулятивно-корпоративная	2,6	0,0	1,7
Рекламно-коммерческая	15,4	30,0	20,3
Эстетическая, художественная	51,3	30,0	44,1
Этическая	10,3	20,0	13,6

Таблица П1. 11

Основные психологические, терапевтические, эмоциональные, гносеологические, моральные, интеллектуальные, творческие и эстетические мотивы контактов с письменными и аудиовизуальными медиатекстами, произведениями медиакритиков (в прессе, интернете, по радио и телевидению): ответы студентов Таганрогского института управления и экономики

Каковы основные психологические, терапевтические, эмоциональные, гносеологические, моральные, интеллектуальные, творческие и эстетические мотивы ваших контактов с письменными и аудиовизуальными медиатекстами, произведениями медиакритиков (в прессе, интернете, по радио и телевидению)?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Стремление к развлечению, рекреации	68,5	47,8	60,7
Стремление к идентификации (к сопереживанию, к отождествлению себя с персонажем или автором медиатекста)	34,3	21,7	29,5
Стремление получить новую информацию	86,9	73,9	82,0
Стремление к компенсации (к виртуальному получению чего-либо, недостающего в реальной жизни)	21,1	8,7	16,4
Стремление к извлечению нравственных уроков из медиатекста	34,3	39,1	36,1
Стремление к эстетическим, художественным впечатлениям	52,7	30,4	44,3
Стремление к психологическому «лечению» (к терапевтическому избавлению от психологического дискомфорта в процессе контакта с медиатекстом)	10,6	13,1	11,5
Стремление к «разоблачению», критике содержания медиатекста, позиции его автора (ов)	7,9	21,7	13,1
Стремление к совершенствованию своих знаний в области медиаобразования	4,7	3,9	4,4
Стремление к совершенствованию своих умений в области медиаобразования	2,1	3,5	2,6
Стремление научиться создавать медиатексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов	15,8	13,1	14,8
Стремление просто занять свободное время	34,3	21,7	29,5
Поиск материалов для учебных, научных, исследовательских целей	34,3	21,7	29,5
Стремление к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры	23,7	13,1	19,7
Стремление прочесть/увидеть/услышать произведение любимого автора медиатекста	15,8	13,1	14,8
Стремление к философскому/ интеллектуальному спору/ диалогу с создателем(ми) медиатекста	5,9	26,1	13,1
Нет никаких мотивов для контактов с медиасферой, сферой медиаобразования и медиакритикой	0,0	0,0	0,0

Таблица П1. 12

Основные психологические, терапевтические, эмоциональные, гносеологические, моральные, интеллектуальные, творческие и эстетические мотивы контактов с письменными и аудиовизуальными медиатекстами, произведениями медиакритиков (в прессе, интернете, по радио и телевидению): ответы студентов Таганрогского института им. А.П.Чехова

Каковы основные психологические, терапевтические, эмоциональные, гносеологические, моральные, интеллектуальные, творческие и эстетические мотивы ваших контактов с письменными и аудиовизуальными медиатекстами, произведениями медиакритиков (в прессе, интернете, по радио и телевидению)?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Стремление к развлечению, рекреации	51,3	55,0	52,5
Стремление к идентификации (к сопереживанию, к отождествлению себя с персонажем или автором медиатекста)	25,6	35,0	28,8
Стремление получить новую информацию	76,9	50,0	67,8
Стремление к компенсации (к виртуальному получению чего-либо, недостающего в реальной жизни)	15,4	25,0	18,6
Стремление к извлечению нравственных уроков из медиатекста	33,3	35,0	33,9
Стремление к эстетическим, художественным впечатлениям	51,3	30,0	44,1
Стремление к психологическому «лечению» (к терапевтическому избавлению от психологического дискомфорта в процессе контакта с медиатекстом)	20,5	15,0	18,6
Стремление к «разоблачению», критике содержания медиатекста, позиции его автора (ов)	12,8	0,0	8,5
Стремление к совершенствованию своих знаний в области медиаобразования	3,6	2,5	3,2
Стремление к совершенствованию своих умений в области медиаобразования	2,0	1,5	1,9
стремление научиться создавать медиатексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов	35,9	15,0	20,3
Стремление просто занять свободное время	33,3	30,0	32,2
Поиск материалов для учебных, научных, исследовательских целей	35,9	25,0	32,2
Стремление к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры	12,8	25,0	16,9
Стремление прочесть/увидеть/услышать произведение любимого автора медиатекста	41,0	5,0	28,8
Стремление к философскому/ интеллектуальному спору/ диалогу с создателем(ми) медиатекста	17,9	15,0	16,9
Нет никаких мотивов для контактов с медиасферой, сферой медиаобразования и медиакритикой	0,0	10,0	3,4

Блок III. Информационный показатель медиакомпетентности

Таблица III. 13

Определение понятия «медиакритика»: ответы студентов Таганрогского института управления и экономики

Медиакритика – это ...	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
критика недостатков современных медиа — газет, журналов, кинофильмов, интернет-сайтов и пр.	26,2	39,1	31,1
критическое осмысление современной жизни с помощью медиа	5,3	0,0	3,3
область современной журналистики, осуществляющая критическое познание и оценку социально значимых, актуальных аспектов информационного производства в средствах массовой информации. Познавая и оценивая медиатексты, медиакритика оказывает влияние на восприятие медийного содержания его потребителями. Медиакритика изучает и оценивает подвижный комплекс многообразных взаимоотношений печатной и электронной прессы с аудиторией и обществом в целом	68,5	60,9	65,6
выступление критически настроенной личности по радио и телевидению	0,0	0,0	0,0

Таблица III. 14

Определение понятия «медиакритика»: ответы студентов Таганрогского института им. А.П.Чехова

Медиакритика – это ...	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
критика недостатков современных медиа – газет, журналов, кинофильмов, интернет-сайтов и пр.	30,7	15,0	25,4
критическое осмысление современной жизни с помощью медиа	2,6	5,0	3,4
область современной журналистики, осуществляющая критическое познание и оценку социально значимых, актуальных аспектов информационного производства в средствах массовой информации. Познавая и оценивая медиатексты, медиакритика оказывает влияние на восприятие медийного содержания его потребителями. Медиакритика изучает и оценивает подвижный комплекс многообразных взаимоотношений печатной и электронной прессы с аудиторией и обществом в целом	64,1	80,0	69,5
выступление критически настроенной личности по радио и телевидению	2,6	0,0	1,7

Таблица П1. 15

**Определение понятия «медиакультура»: ответы студентов Таганрогского
института управления и экономики**

Медиакультура – это	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
способность человека культурно вести себя в медиатеке	7,9	17,4	11,4
способность культурного человека к медитации.	0,0	0,0	0,0
культура продажи медиатехники различных форм и видов	2,6	4,3	3,3
совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в социуме; по отношению к аудитории «медиакультура» может выступать системой уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиаторчеством, усваивать новые знания в области медиа	89,5	78,3	85,3

Таблица П1. 16

**Определение понятия «медиакультура»: ответы студентов факультета психологии
и социальной педагогики Таганрогского института им. А.П.Чехова**

Медиакультура – это	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
способность человека культурно вести себя в медиатеке	2,6	5,0	3,4
способность культурного человека к медитации	2,6	5,0	3,4
культура продажи медиатехники различных форм и видов	2,6	5,0	3,4
совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в социуме; по отношению к аудитории «медиакультура» может выступать системой уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиаторчеством, усваивать новые знания в области медиа	92,2	85,0	89,8

Таблица П1. 17

**Определение понятия «медиаобразование»: ответы студентов
Таганрогского института управления и экономики**

Медиаобразование – это...	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
образование с помощью технических, медийных средств обучения	13,2	21,7	16,3
процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, аналитического мышления, полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники, обретения медиаграмотности, критическое осмысление современной жизни с помощью медиа	81,6	69,6	77,1
образование союза медиакорпораций в сфере кинематографа, телевидения, радио, интернета	2,6	8,7	4,9
образование новых медийных учреждений (медиа-теки, медиацентра и пр.)	2,6	0,0	1,7

Таблица П1. 18

**Определение понятия «медиаобразование»: ответы студентов факультета
психологии и социальной педагогики Таганрогского института им. А.П.Чехова**

Медиаобразование – это...	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
образование с помощью технических, медийных средств обучения	15,4	10,0	13,6
процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, аналитического мышления, полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники, обретения медиаграмотности. критическое осмысление современной жизни с помощью медиа	79,5	90,0	83,0
образование союза медиакорпораций в сфере кинематографа, телевидения, радио, интернета	5,1	0,0	3,4
образование новых медийных учреждений (медиа-теки, медиацентра и пр.)	0,0	0,0	0,0

Таблица П1. 19

**Определение понятия «медиавосприятие»: ответы студентов
Таганрогского института управления и экономики**

Медиавосприятие – это...	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
выявление технического качества медиатехники	7,9	4,3	6,5
восприятие объектов окружающей действительности в процессе медитации	21,1	8,8	16,5
восприятие медиатекстов любых видов и жанров	65,8	82,6	72,1
усвоение медицинских терминов различной степени сложности	5,2	4,3	4,9

Таблица П1. 20

**Определение понятия «медиавосприятие»: ответы студентов факультета
психологии и социальной педагогики Таганрогского института им. А.П.Чехова**

Медиавосприятие – это...	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
выявление технического качества медиатехники	10,3	10,0	10,2
восприятие объектов окружающей действительности в процессе медитации	15,4	15,0	15,2
восприятие медиатекстов любых видов и жанров.	69,2	70,0	69,5
усвоение медицинских терминов различной степени сложности	5,1	5,0	5,1

Таблица П1. 21

**Определение понятия «язык медиа»: ответы студентов Таганрогского института
управления и экономики**

Язык медиа – это...	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
дизайн медийной аппаратуры различных видов	2,6	4,3	3,3
разговор во время медитации	2,6	8,8	4,9
комплекс средств и приемов выразительности, используемых при создании конкретных медиатекстов	94,8	86,9	91,8
параметры медианы	0,0	0,0	0,0

Таблица П1. 22

Определение понятия «язык медиа»: ответы студентов факультета психологии и социальной педагогики Таганрогского института им. А.П.Чехова

Язык медиа – это...	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
дизайн медийной аппаратуры различных видов	5,1	10,0	6,8
разговор во время медитации	7,7	5,0	6,8
комплекс средств и приемов выразительности, используемых при создании конкретных медиатекстов	87,2	75,0	83,0
параметры медианы	0,0	10,0	3,4

Таблица П1. 23

Определение понятия «медиакомпетентность»: ответы студентов Таганрогского института управления и экономики

Медиакомпетентность – это...	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
способность человека к восприятию («чтению»), интерпретации, оценке, созданию и передаче медиатекстов различных видов и жанров	63,2	60,9	62,3
способность человека разбираться в технических параметрах медийной аппаратуры различного уровня сложности	26,3	30,5	27,9
способность человека к грамотной медитации в пространстве виртуального мира	7,9	4,3	6,5
способность человека к бережному обращению с медиатехникой разных видов	2,6	4,3	3,3

Таблица П1.24

Определение понятия «медиакомпетентность»: ответы студентов факультета психологии и социальной педагогики Таганрогского института им. А.П.Чехова

Медиакомпетентность – это...	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
способность человека к восприятию («чтению»), интерпретации, оценке, созданию и передаче медиатекстов различных видов и жанров	53,8	70,0	59,3
способность человека разбираться в технических параметрах медийной аппаратуры различного уровня сложности	28,2	25,0	27,1
способность человека к грамотной медитации в пространстве виртуального мира	10,3	5,0	8,5
способность человека к бережному обращению с медиатехникой разных видов	7,7	0,0	5,1

Таблица П1. 25

**Определение понятия «медиаатекст»: ответы студентов Таганрогского института
управления и экономики**

Медиаатекст – это...	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
субтитры	15,8	21,7	18,0
конкретный результат медиапродукции – сообщение в любом виде и жанре медиа	63,2	65,2	64,0
текст, нанесенный на поверхности корпусов медиатехники в виде знаков и символов	10,5	4,3	8,2
текст, содержащийся в инструкциях по использованию медиатехники	10,5	8,8	9,8

Таблица П1. 26

**Определение понятия «медиаатекст»: ответы студентов факультета психологии
и социальной педагогики Таганрогского института им. А.П.Чехова**

Медиаатекст – это...	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
субтитры	20,5	20,0	20,4
конкретный результат медиапродукции – сообщение в любом виде и жанре медиа	48,7	60,0	52,5
текст, нанесенный на поверхности корпусов медиатехники в виде знаков и символов	20,5	15,0	18,6
текст, содержащийся в инструкциях по использованию медиатехники	10,3	5,0	8,5

Таблица П1. 27

**Определение понятия «фабула медиаатекста»: ответы студентов
Таганрогского института управления и экономики**

Фабула медиаатекста – это...	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
пересказ сюжета медиаатекста вслух	15,8	17,4	16,4
часть медиаатекста без пролога и эпилога	10,5	21,7	14,8
цепь событий в сюжете медиаатекста, сюжетная схема медиаатекста	68,4	52,2	62,3
стилистика, изобразительный ряд медиаатекста	5,3	8,7	6,5

Таблица П1. 28

Определение понятия «фабула медиатекста»: ответы студентов факультета психологии и социальной педагогики Таганрогского института им. А.П.Чехова

Фабула медиатекста – это...	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
пересказ сюжета медиатекста вслух	30,7	20,0	27,1
часть медиатекста без пролога и эпилога	10,3	25,0	15,3
цепь событий в сюжете медиатекста, сюжетная схема медиатекста	48,7	45,0	47,4
стилистика, изобразительный ряд медиатекста	10,3	10,0	10,2

Таблица П1. 29

Основное место работы медиакритика: ответы студентов Таганрогского института управления и экономики

Медиакритик, как правило, работает в ...	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
медиаэтеке	2,6	0,0	1,6
сфере продажи медиатехники	5,3	4,3	4,9
прессе, на телевидении, радио или интернет-портале	68,4	78,3	72,1
в сфере критической оценки медийной техники	23,7	17,4	21,4

Таблица П1. 30

Основное место работы медиакритика: ответы студентов факультета психологии и социальной педагогики Таганрогского института им. А.П.Чехова

Медиакритик, как правило, работает в ...	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
медиаэтеке	5,1	20,0	10,2
сфере продажи медиатехники	5,1	5,0	5,1
прессе, на телевидении, радио или интернет-портале	66,7	70,0	67,8
в сфере критической оценки медийной техники	23,1	5,0	16,9

Таблица П1. 31

Основное место работы медиапедагога: ответы студентов Таганрогского института управления и экономики

Медиапедагог, как правило, работает в ...	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
сфере медиаиндустрии	50,0	30,4	42,6
сфере продажи медиатехники	0,0	4,4	1,6
в сфере экспертизы медийной техники	18,4	17,4	18,1
в учебном заведении	31,6	47,8	37,7

Таблица П1. 32

Основное место работы медиапедагога: ответы студентов факультета психологии и социальной педагогики Таганрогского института им. А.П.Чехова

Медиапедагог, как правило, работает в ...	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
сфере медиаиндустрии	25,6	25,0	25,4
сфере продажи медиатехники	5,1	0,0	3,4
в сфере экспертизы медийной техники	23,1	15,0	20,4
в учебном заведении	46,2	60,0	50,8

Таблица П1. 33

Выявление термина, не имеющего отношения к медиакультуре, медиаобразованию и медиакритике: ответы студентов Таганрогского института управления и экономики

Какой термин из приведенных ниже НЕ имеет отношения к медиакультуре, медиаобразованию и медиакритике?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
репрезентация	2,6	4,3	3,2
аудитория	15,8	13,1	14,8
категория	10,5	13,1	11,5
медиана	71,1	69,5	70,5

Таблица П1. 34

Выбор фамилии ученого, впервые обосновавшего теоретическую концепцию «глобальной деревни» по отношению к медиа: ответы студентов Таганрогского института управления и экономики

Кто из данных ученых впервые обосновал теоретическую концепцию «глобальной деревни» по отношению к медиа?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Дж. Гербнер	26,3	17,4	22,9
М. Маклюен	39,5	34,8	37,7
Г. Лассуэл	18,4	30,4	23,0
У. Эко	15,8	17,4	16,4

Таблица П1. 35

Выбор фамилии ученого, впервые обосновавшего теоретическую концепцию «глобальной деревни» по отношению к медиа: ответы студентов факультета психологии и социальной педагогики Таганрогского института им. А.П.Чехова

Кто из данных ученых впервые обосновал теоретическую концепцию «глобальной деревни» по отношению к медиа?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Дж. Гербнер	20,5	10,0	16,9
М. Маклюен	35,9	40,0	37,3
Г. Лассуэл	12,8	35,0	20,4
У. Эко	30,8	15,0	25,4

Таблица П1. 36

Выявление термина, не имеющего отношения к медиакультуре, медиаобразованию и медиакритике: ответы студентов факультета психологии и социальной педагогики Таганрогского института им. А.П.Чехова

Какой термин из приведенных ниже НЕ имеет отношения к медиакультуре, медиаобразованию и медиакритике?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Репрезентация	5,1	5,0	5,1
Аудитория	7,7	10,0	8,5
Категория	15,4	10,0	13,5
Медиана	71,8	75,0	72,9

Таблица П1. 37

Выявление функции, не имеющей отношения к медиакультуре, медиаобразованию и медиакритике: ответы студентов Таганрогского института управления и экономики

Какая из приведенных ниже функций НЕ имеет отношения к медиакультуре, медиаобразованию и медиакритике?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Аналитическая	92,1	0,0	1,6
Вегетативная	2,6	87,0	90,2
Информационная	0,0	4,3	1,6
Развлекательная	5,3	8,7	6,6

Таблица П1. 38

Выявление функции, не имеющей отношения к медиакультуре, медиаобразованию и медиакритике: ответы студентов факультета психологии и социальной педагогики Таганрогского института им. А.П.Чехова

Какая из приведенных ниже функций НЕ имеет отношения к медиакультуре, медиаобразованию и медиакритике?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Аналитическая	2,6	5,0	3,4
Вегетативная	87,2	80,0	84,7
Информационная	10,3	5,0	8,5
Развлекательная	0,0	10,0	3,4

Таблица П1. 39

Выявление умений, не имеющих отношения к медиакультуре, медиаобразованию и медиакритике: ответы студентов Таганрогского института управления и экономики

Какие из приведенных ниже умений НЕ имеют отношения к медиакультуре, медиаобразованию и медиакритике?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Перцептивные	26,3	34,8	29,5
Селективные	55,3	52,2	54,1
Кинологические	15,8	13,0	14,8
Аналитические	2,6	0,0	1,6

Таблица П1. 40

Выявление умений, не имеющих отношения к медиакультуре, медиаобразованию и медиакритике: ответы студентов факультета психологии и социальной педагогики Таганрогского института им. А.П.Чехова

Какие из приведенных ниже умений НЕ имеют отношения к медиакультуре, медиаобразованию и медиакритике?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Перцептивные	25,6	15,0	22,1
Селективные	46,2 ;	55,0	49,1
Кинологические	25,6	30,0	27,1
Аналитические	2,6	0,0	1,7

Таблица П1. 41

Выбор фразы, связанной с медиакультурой и медиаобразованием, в которой содержится ошибка: ответы студентов Таганрогского института управления и экономики

В какой из приведенных ниже 4-х фраз содержится ошибка?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Теория «потребления и удовлетворения» в области медиакультуры и медиаобразования предполагает, что аудитория активно отбирает для себя медиатексты, которые удовлетворяют тем или иным ее запросам	18,4	8,7	14,8
Критическая автономия в области медиакультуры — абсолютная независимость критических суждений о медиатексте, ни в чем не совпадающая с суждениями других людей	36,9	30,4	34,4
Медиа — технические средства создания, записи, копирования, тиражирования, хранения, распространения, восприятия информации и обмена ею между агентством (источником информации) и массовой аудиторией	23,7	26,1	24,6
Экранные искусства — аудиовизуальные искусства, основанные на экранной форме воспроизведения действительности	21,0	34,8	26,2

Таблица П1. 42

Выбор фразы, связанной с медиакультурой и медиаобразованием, в которой содержится ошибка: ответы студентов факультета психологии и социальной педагогики Таганрогского института им. А.П.Чехова

В какой из приведенных ниже 4-х фраз содержится ошибка?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Теория «потребления и удовлетворения» в области медиакультуры и медиаобразования предполагает, что аудитория активно отбирает для себя медиатексты, которые удовлетворяют тем или иным ее запросам	17,9	10,0	15,3
Критическая автономия в области медиакультуры — абсолютная независимость критических суждений о медиатексте, ни в чем не совпадающая с суждениями других людей	43,6	65,0	50,8
Медиа — технические средства создания, записи, копирования, тиражирования, хранения, распространения, восприятия информации и обмена ею между агентством (источником информации) и массовой аудиторией	23,1	10,0	18,6
Экранные искусства — аудиовизуальные искусства, основанные на экранной форме воспроизведения действительности	15,4	15,0	15,3

Таблица П1. 43

Выбор теории медиакультуры, медиаобразования, основанной на предположении о сильном и прямом воздействии любого медиатекста на аудиторию, вызывающем немедленную ответную реакцию: ответы студентов Таганрогского института управления и экономики

Какая из нижеследующих теорий медиакультуры, медиаобразования основана на предположении о сильном и прямом воздействии любого медиатекста на аудиторию, вызывающем немедленную ответную реакцию?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Культурологическая	10,5	8,7	9,8
Иньекционная	31,6	39,1	34,4
Социокультурная	52,6	34,8	46,0
Эстетическая	5,3	17,4	9,8

Таблица П1. 44

Выбор теории медиакультуры, медиаобразования, основанной на предположении о сильном и прямом воздействии любого медиатекста на аудиторию, вызывающем немедленную ответную реакцию: ответы студентов факультета психологии и социальной педагогики Таганрогского института им. А.П.Чехова

Какая из нижеследующих теорий медиакультуры, медиаобразования основана на предположении о сильном и прямом воздействии любого медиатекста на аудиторию, вызывающем немедленную ответную реакцию?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Культурологическая	15,4	20,0	16,9
Инъекционная	33,3	30,0	32,2
Социокультурная	38,5	30,0	35,6
Эстетическая	12,8	20,0	15,3

Таблица П1. 45

Выбор теории медиакультуры, медиаобразования, основанной на изучении знаковых систем: ответы студентов Таганрогского института управления и экономики

Какая из нижеследующих теорий медиакультуры, медиаобразования основана на изучении знаковых систем?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Эстетическая	10,5	8,7	9,8
Протекционистская	28,9	30,4	29,5
Семиотическая	39,5	39,2	39,4
Идеологическая	21,1	21,7	21,3

Таблица П1. 46

Выбор теории медиакультуры, медиаобразования, основанной на изучении знаковых систем: ответы студентов факультета психологии и социальной педагогики Таганрогского института им. А.П.Чехова

Какая из нижеследующих теорий медиакультуры, медиаобразования основана на изучении знаковых систем?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Эстетическая	20,5	15,0	18,6
Протекционистская	23,1	20,0	22,1
Семиотическая	53,8	50,0	52,5
Идеологическая	2,6	15,0	6,8

Таблица П1. 47

Выбор продолжения фразы «Манипулятивное воздействие произведений медиакультуры – это …»: ответы студентов Таганрогского института управления и экономики

Продолжите фразу: Манипулятивное воздействие произведений медиакультуры – это ...	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
система способов и приемов аудиовизуального монтажа	13,2	4,3	9,8
система манипуляций при создании медиатехники	7,9	8,7	8,3
система способов и приемов воздействия на сознание аудитории с целью навязывания каких-либо идей и/или введения в заблуждение	73,7	69,6	72,1
система медитационных движений при контакте с произведениями медиакультуры	5,2	17,4	9,8

Таблица П1. 48

Выбор продолжения фразы «Манипулятивное воздействие произведений медиакультуры – это …»: ответы студентов факультета психологии и социальной педагогики Таганрогского института им. А.П.Чехова

Продолжите фразу: Манипулятивное воздействие произведений медиакультуры – это ...	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
система способов и приемов аудиовизуального монтажа	5,1	5,0	5,1
система манипуляций при создании медиатехники	12,8	20,0	15,2
система способов и приемов воздействия на сознание аудитории с целью навязывания каких-либо идей и/или введения в заблуждение	71,8	60,0	67,8
система медитационных движений при контакте с произведениями медиакультуры	10,3	15,0	11,9

Таблица П1. 49

**Выбор фразы, связанной с медиакультурой, в которой содержится ошибка:
ответы студентов Таганрогского института управления и экономики**

В какой из приведенных ниже 4-х фраз содержится ошибка?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Аудиовизуальное мышление – творческая деятельность, основанная на эмоционально-смысловом соотнесении и образных обобщениях частей экранного текста	13,2	8,7	11,5
Кинорецензия – жанр журналистики и критики, тематическая разновидность жанра рецензии, кинорецензия – анализ произведения киноискусства	18,3	17,4	18,0
Агентство медиа – совокупность технических средств, людей, создающих и распространяющих медиатексты	13,2	4,3	9,8
Все средства массовой коммуникации всегда отражают точку зрения государственной власти на социокультурные процессы	55,3	69,6	60,7

Таблица П1. 50

**Выбор фразы, связанной с медиакультурой, в которой содержится ошибка:
ответы студентов факультета психологии и социальной педагогики
Таганрогского института им. А.П.Чехова**

В какой из приведенных ниже 4-х фраз содержится ошибка?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Аудиовизуальное мышление — творческая деятельность, основанная на эмоционально-смысловом соотнесении и образных обобщениях частей экранного текста	15,4	10,0	13,5
Кинорецензия — жанр журналистики и критики, тематическая разновидность жанра рецензии, кинорецензия — анализ произведения киноискусства	35,9	15,0	28,8
Агентство медиа — совокупность технических средств, людей, создающих и распространяющих медиатексты	10,3	25,0	15,3
Все средства массовой коммуникации всегда отражают точку зрения государственной власти на социокультурные процессы	38,4	50,0	42,4

Таблица П1. 51

Выбор фамилии медиакритика, регулярно пишущего статьи о телевидении: ответы студентов Таганрогского института управления и экономики

Кто из перечисленных ниже медиакритиков регулярно пишет статьи о телевидении?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
А. Плахов	36,8	34,8	36,1
Е. Марголит	10,5	21,7	14,7
И. Петровская	18,4	13,1	16,4
С. Кудрявцев	34,3	30,4	32,8

Таблица П1. 52

Выбор фамилии медиакритика, регулярно пишущего статьи о телевидении: ответы студентов факультета психологии и социальной педагогики Таганрогского института им. А.П.Чехова

Кто из перечисленных ниже медиакритиков регулярно пишет статьи о телевидении?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
А. Плахов	43,6	20,0	35,6
Е. Марголит	17,9	0,0	11,9
И. Петровская	15,4	40,0	23,7
С. Кудрявцев	23,1	40,0	28,8

Таблица П1. 53

Выбор верного утверждения, касающегося медиакритики: ответы студентов Таганрогского института управления и экономики

Какое из следующих ниже утверждений верно?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Медиакритики в России до 1950-х гг. не было	15,8	26,1	19,7
«Эпоха оттепели» началась с полной отмены цензуры во всех видах медиа и медиакритике	42,1	26,1	36,1
Ю. Богомолов – один из самых известных российских медиакритиков старшего поколения в XXI в.	18,4	21,7	19,7
Д. Горелов был лучшим российским медиакритиком 1970-х.	23,7	26,1	24,5

Таблица П1. 54

**Выбор верного утверждения, касающегося медиакритики: ответы студентов
факультета психологии и социальной педагогики
Таганрогского института им. А.П.Чехова**

Какое из следующих ниже утверждений верно?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Медиакритики в России до 1950-х гг. не было	41,0	30,0	37,3
«Эпоха оттепели» началась с полной отмены цензуры во всех видах медиа и медиакритике	30,8	20,0	27,1
Ю. Богомолов – один из самых известных российских медиакритиков старшего поколения в XXI в.	12,8	30,0	18,6
Д. Горелов был лучшим российским медиакритиком 1970-х.	15,4	20,0	17,0

Таблица П1. 55

Умение расположить фазы создания аудиовизуального или письменного произведения медиакритика в порядке логической последовательности этапов: ответы студентов Таганрогского института управления и экономики

Расположите приведенные ниже виды этапы создания аудиовизуального или письменного произведения медиакритика в порядке логической последовательности	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
ВЕРНОЕ понимание логики создания аудиовизуального или письменного произведения	34,2	47,8	39,3
НЕверное понимание логики создания аудиовизуального или письменного произведения	65,8	52,2	60,7

Таблица П1. 56

**Умение расположить фазы создания аудиовизуального или письменного произведения медиакритика в порядке логической последовательности этапов: ответы студентов факультета психологии и социальной педагогики
ТИ им. А.П.Чехова**

Расположите приведенные ниже виды этапы создания аудиовизуального или письменного произведения медиакритика в порядке логической последовательности	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
верное понимание логики создания аудиовизуального или письменного произведения	17,9	35,0	23,7
НЕверное понимание логики создания аудиовизуального или письменного произведения	82,1	65	76,3

Приложение 2

Результаты формирующего эксперимента по теме «Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения»

В проведенном нами тестировании участвовали:

- **57** студентов второго и третьего курсов Таганрогского института управления и экономики (**респонденты, задействованные только в констатирующем эксперименте**), из них – 35 девушек и 22 юношей;

- **53** студента второго и третьего курсов Таганрогского института им. А.П.Чехова (**респонденты, задействованные в констатирующем и формирующем экспериментах**), из них – 37 девушек и 16 юношей.

Блок I. Контактный показатель медиакомпетентности

Таблица П2. 1

Частота контактов с медиатекстами: ответы студентов ТИУиЭ

Как часто вы контактируете с письменными и аудиовизуальными медиатекстами любых видов и жанров?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Ежедневно	80,0	95,4	86,0
Несколько раз в неделю	14,2	4,6	10,4
Несколько раз в месяц	2,9	0,0	1,8
Редко	2,9	0,0	1,6
Никогда	0,0	0,0	0,0

Таблица П2. 2

Частота контактов с медиатекстами: ответы студентов ТИ им. А.П.Чехова

Как часто вы контактируете с письменными и аудиовизуальными медиатекстами любых видов и жанров?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Ежедневно	83,8	81,3	83,0
Несколько раз в неделю	10,8	12,5	11,3
Несколько раз в месяц	2,7	6,3	3,8
Редко	2,7	6,3	3,8
Никогда	0,0	0,0	0,0

Таблица П2. 3

Частота контактов с письменными и аудиовизуальными текстами медиакритиков (в прессе, интернете, по радио и телевидению): ответы студентов ТИУиЭ

Как часто вы контактируете с письменными и аудиовизуальными текстами медиакритиков (в прессе, интернете, по радио и телевидению)?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Ежедневно	8,5	9,1	8,8
Несколько раз в неделю	11,4	9,1	10,5
Несколько раз в месяц	31,5	31,8	31,6
Редко	48,6	50,0	49,1
Никогда	0,0	0,0	0,0

Таблица П2. 4

Частота контактов с письменными и аудиовизуальными текстами медиакритиков (в прессе, интернете, по радио и телевидению): ответы студентов ТИ им. А.П.Чехова

Как часто вы контактируете с письменными и аудиовизуальными текстами медиакритиков (в прессе, интернете, по радио и телевидению)?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Ежедневно	16,2	12,5	15,1
Несколько раз в неделю	21,7	18,7	20,8
Несколько раз в месяц	48,6	43,8	47,2
Редко	13,5	25,0	17,0
Никогда	0,0	0,0	0,0

Таблица П2. 5

Частота контактов с медиатекстами по тематике медиаобразования (в прессе, интернете, по радио и телевидению): ответы студентов ТИУиЭ

Как часто вы контактируете с медиатекстами по тематике медиаобразования (в прессе, интернете, по радио и телевидению)?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
ежедневно	8,5	4,6	7,0
несколько раз в неделю	14,3	4,6	10,5
несколько раз в месяц	2,9	9,1	5,3
редко	45,7	27,2	38,6
никогда	28,6	54,5	38,6

Таблица П2. 6

**Частота контактов с медиатекстами по тематике медиаобразования
(в прессе, интернете, по радио и телевидению):
ответы студентов ТИ им. А.П.Чехова**

Как часто вы контактируете с медиатекстами по тематике медиаобразования (в прессе, интернете, по радио и телевидению)?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Ежедневно	10,8	6,3	9,4
Несколько раз в неделю	18,9	6,3	15,1
Несколько раз в месяц	32,5	25,0	30,2
Редко	16,2	43,7	24,5
Никогда	21,6	18,7	20,7

Блок II. Мотивационный показатель медиакомпетентности

Таблица П2. 7

**Жанры, привлекающие в письменных и аудиовизуальных медиатекстах
(в интернете, по радио и телевидению, в кино, в литературе, драматургии,
в компьютерных играх): ответы студентов ТИУиЭ**

Какие жанры привлекают вас в письменных и аудиовизуальных медиатекстах (в интернете, по радио и телевидению, в кино, в литературе, драматургии, в компьютерных играх)?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Вестерн	34,3	36,4	35,1
Водевиль	11,4	0,0	7,0
Детектив	45,7	50,0	47,4
Драма	77,1	31,8	59,6
Игра	22,8	31,8	26,3
Информационно-аналитическая передача, статья	51,4	54,5	52,6
Комедия	82,8	90,9	86,0
Концерт, номер классической музыки	22,8	13,6	19,3
Концерт, песня, клип поп-музыки	65,7	13,6	45,6
Концерт, песня, клип фольклорной музыки	11,4	0,0	7,0
Конкурс	34,3	22,7	29,9
Мелодрама	51,4	22,7	40,3
Миф	42,8	36,4	40,3
Мюзикл	48,6	22,7	38,6
Новости	77,2	77,2	77,2
Опера	11,4	9,1	10,5
Оперетта	2,8	0,0	1,8
Повесть	14,3	13,6	14,0
Притча	2,8	0,0	1,8
Развлекательные шоу, сочетающие в себе ряд жанров	51,4	45,5	49,1
Рассказ/новелла	11,4	18,2	14,0

Окончание табл. П2. 7

Какие жанры привлекают вас в письменных и аудиовизуальных медиатекстах (в интернете, по радио и телевидению, в кино, в литературе, драматургии, в компьютерных играх)?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Реалити-шоу	42,9	54,5	47,4
Реклама	8,6	22,7	14,0
Роман	48,6	22,7	38,6
Сатира	8,6	9,1	8,8
Синтез жанров	8,6	13,6	10,5
Сказка	48,6	31,8	42,1
Ток-шоу	34,3	22,7	29,8
Трагедия	22,8	13,6	19,3
Триллер	48,6	63,6	54,4
Фантастика	65,7	63,6	64,9
Медиатекст катастроф	20,0	31,8	24,6
Медиатекст ужасов	25,7	22,7	24,6
Никакие	0,0	0,0	0,0

Таблица П2. 8

Жанры, привлекающие в письменных и аудиовизуальных медиатекстах (в интернете, по радио и телевидению, в кино, в литературе, драматургии, в компьютерных играх): ответы студентов ТИ им. А.П.Чехова

Какие жанры привлекают вас в письменных и аудиовизуальных медиатекстах (в интернете, по радио и телевидению, в кино, в литературе, драматургии, в компьютерных играх)?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Вестерн	37,8	75,0	30,2
Водевиль	29,7	56,3	37,7
Детектив	40,5	62,5	47,2
Драма	32,4	56,3	39,6
Игра	10,8	50,0	22,6
Информационно-аналитическая передача, статья	27,0	56,3	35,9
Комедия	32,4	75,0	45,3
Концерт, номер классической музыки	27,0	37,5	30,2
Концерт, песня, клип поп-музыки	27,0	50,0	34,0
Концерт, песня, клип фольклорной музыки	24,3	37,5	28,3
Конкурс	27,0	37,5	30,2
Мелодрама	45,9	31,3	41,5
Миф	24,3	43,8	30,2
Мюзикл	24,3	50,0	22,0
Новости	27,0	31,3	32,1
Опера	27,0	31,3	28,3
Оперетта	40,5	0,0	28,3
Повесть	0,0	31,3	9,4
Пригча	0,0	37,5	11,3

Окончание табл. П2.8

Какие жанры привлекают вас в письменных и аудиовизуальных медиатекстах (в интернете, по радио и телевидению, в кино, в литературе, драматургии, в компьютерных играх)?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Развлекательные шоу, сочетающие в себе ряд жанров	40,5	43,8	41,5
Рассказ/новелла	35,1	43,8	37,7
Реалити-шоу	35,1	37,5	35,9
Реклама	0,0	37,5	11,3
Роман	48,6	56,3	51,0
Сатира	27,0	43,8	32,1
Синтез жанров	27,0	31,3	28,3
Сказка	35,1	43,8	37,7
Ток-шоу	37,8	31,3	11,9
Трагедия	43,2	43,8	35,8
Триллер	37,8	50,0	41,5
Фантастика	35,1	62,5	43,4
Медиатекст катастроф	0,0	31,3	9,4
Медиатекст ужасов	54,1	43,8	50,9
Никакие	0,0	25,0	7,5

Таблица П2.9

Функции, привлекающие в письменных и аудиовизуальных медиатекстах, в произведениях медиакритиков, в медиаобразовательной литературе (в прессе, интернете, по радио и телевидению): ответы студентов ТИУиЭ

Какие функции привлекают вас в письменных и аудиовизуальных медиатекстах, в произведениях медиакритиков, в медиаобразовательной литературе (в прессе, интернете, по радио и телевидению)?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Аналитическая	20,0	63,6	36,8
Идеологическая, политическая	34,3	50,0	40,3
Информационно-коммуникативная	51,4	54,5	52,6
Просветительская, (медиа)образовательная, воспитательная	48,6	45,5	47,4
Развлекательная, рекреативная	77,1	54,5	68,4
Регулятивно-корпоративная	8,6	0,0	1,6
Рекламно-коммерческая	34,3	13,6	26,3
Эстетическая, художественная	57,1	31,8	47,4
Этическая	20,0	36,4	26,3

Таблица П2. 10

Функции, привлекающие в письменных и аудиовизуальных медиатекстах, в произведениях медиакритиков, в медиаобразовательной литературе (в прессе, интернете, по радио и телевидению): ответы студентов ТИ им. А.П.Чехова (респонденты, задействованные в констатирующем и формирующем экспериментах)

Какие функции привлекают вас в письменных и аудиовизуальных медиатекстах, в произведениях медиакритиков, в медиаобразовательной литературе (в прессе, интернете, по радио и телевидению)?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Аналитическая	43,2	62,5	49,1
Идеологическая, политическая	27,0	31,3	28,3
Информационно-коммуникативная	27,0	25,0	26,4
Просветительская, (медиа)образовательная, воспитательная	54,1	43,8	51,0
Развлекательная, рекреативная	35,1	37,5	52,5
Регулятивно-корпоративная	24,3	0,0	54,7
Рекламно-коммерческая	24,3	31,3	26,4
Эстетическая, художественная	35,1	62,5	43,4
Этическая	45,9	56,3	49,1

Таблица П2. 11

Основные психологические, терапевтические, эмоциональные, гносеологические, моральные, интеллектуальные, творческие и эстетические мотивы контактов с письменными и аудиовизуальными медиатекстами, произведениями медиакритиков (в прессе, интернете, по радио и телевидению): ответы студентов ТИУиЭ

Каковы основные психологические, терапевтические, эмоциональные, гносеологические, моральные, интеллектуальные, творческие и эстетические мотивы ваших контактов с письменными и аудиовизуальными медиатекстами, произведениями медиакритиков (в прессе, интернете, по радио и телевидению)?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Стремление к развлечению, рекреации	71,4	54,5	64,9
Стремление к идентификации (к сопереживанию, к отождествлению себя с персонажем или автором медиатекста)	20,0	31,8	24,6
Стремление получить новую информацию	88,6	59,1	77,2
Стремление к компенсации (к виртуальному получению чего-либо, недостающего в реальной жизни)	20,0	13,6	16,4

Каковы основные психологические, терапевтические, эмоциональные, гносеологические, моральные, интеллектуальные, творческие и эстетические мотивы ваших контактов с письменными и аудиовизуальными медиатекстами, произведениями медиакритиков (в прессе, интернете, по радио и телевидению)?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Стремлению к извлечению нравственных уроков из медиатекста	42,9	54,5	17,4
Стремление к эстетическим, художественным впечатлениям	45,7	54,5	49,1
Стремление к психологическому «лечению» (к терапевтическому избавлению от психологического дискомфорта в процессе контакта с медиатекстом)	20,0	13,6	17,5
Стремление к «разоблачению», критике содержания медиатекста, позиции его автора (ов)	14,3	31,8	21,1
Стремление к совершенствованию своих знаний в области медиаобразования	14,3	9,1	12,3
Стремление к совершенствованию своих умений в области медиаобразования	20,0	9,1	15,8
Стремление научиться создавать медиатексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов	42,9	27,3	36,8
Стремление просто занять свободное время	40,0	27,3	35,1
Поиск материалов для учебных, научных, исследовательских целей	42,9	22,7	35,1
Стремление к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры	28,6	27,3	28,1
Стремление прочесть/увидеть/услышать произведение любимого автора медиатекста	28,6	9,1	21,1
Стремление к философскому/ интеллектуальному спору/ диалогу с создателем(ми) медиатекста	20,0	54,5	33,3
Нет никаких мотивов для контактов с медиасферой, сферой медиаобразования и медиакритикой	0,0	0,0	0,0

Таблица П2. 12

Основные психологические, терапевтические, эмоциональные, гносеологические, моральные, интеллектуальные, творческие и эстетические мотивы контактов с письменными и аудиовизуальными медиатекстами, произведениями медиакритиков (в прессе, интернете, по радио и телевидению):
ответы студентов ТИ им. А.П.Чехова

Каковы основные психологические, терапевтические, эмоциональные, гносеологические, моральные, интеллектуальные, творческие и эстетические мотивы ваших контактов с письменными и аудиовизуальными медиатекстами, произведениями медиакритиков (в прессе, интернете, по радио и телевидению)?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Стремление к развлечению, рекреации	24,3	25,0	24,5
Стремление к идентификации (к сопереживанию, к отождествлению себя с персонажем или автором медиатекста)	27,1	25,0	26,4
Стремление получить новую информацию	27,1	37,5	30,2
Стремление к компенсации (к виртуальному получению чего-либо, недостающего в реальной жизни)	24,3	25,0	24,5
Стремлению к извлечению нравственных уроков из медиатекста	43,2	43,8	43,4
Стремление к эстетическим, художественным впечатлениям	54,1	43,8	51,0
Стремление к психологическому «лечению» (к терапевтическому избавлению от психологического дискомфорта в процессе контакта с медиатекстом)	37,8	37,5	37,7
Стремление к «разоблачению», критике содержания медиатекста, позиции его автора (ов)	27,1	0,0	18,9
Стремление к совершенствованию своих знаний в области медиаобразования	24,3	12,5	20,8
Стремление к совершенствованию своих умений в области медиаобразования	54,1	37,5	49,1
Стремление научиться создавать медиатексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов	54,1	62,5	56,6
Стремление просто занять свободное время	21,6	37,5	26,4
Поиск материалов для учебных, научных, исследовательских целей	43,2	62,5	49,1
Стремление к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры	54,1	62,5	56,6
Стремление прочесть/увидеть/услышать произведение любимого автора медиатекста	24,3	12,5	20,8
Стремление к философскому/ интеллектуальному спору/ диалогу с создателем(ми) медиатекста	54,1	37,5	49,1
Нет никаких мотивов для контактов с медиасферой, сферой медиаобразования и медиакритикой	0,0	12,5	3,8

Блок III. Информационный показатель медиакомпетентности

Таблица П2. 13

Определение понятия «медиакритика»: ответы студентов ТИУиЭ

Медиакритика – это...	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	всего
критика недостатков современных медиа – газет, журналов, кинофильмов, интернет-сайтов и пр.	20,0	22,7	21,1
критическое осмысление современной жизни с помощью медиа	8,6	0,0	5,3
область современной журналистики, осуществляющая критическое познание и оценку социально значимых, актуальных аспектов информационного производства в средствах массовой информации. Познавая и оценивая медиатексты, медиакритика оказывает влияние на восприятие медийного содержания его потребителями. Медиакритика изучает и оценивает подвижный комплекс многообразных взаимоотношений печатной и электронной прессы с аудиторией и обществом в целом	71,4	77,3	73,7
выступление критически настроенной личности по радио и телевидению.	0,0	0,0	0,0

Таблица П2. 14

Определение понятия «медиакритика»: ответы студентов ТИ им. А.П.Чехова

Медиакритика – это...	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
критика недостатков современных медиа – газет, журналов, кинофильмов, интернет-сайтов и пр.	13,5	12,5	12,3
критическое осмысление современной жизни с помощью медиа	0,0	0,0	0,0
область современной журналистики, осуществляющая критическое познание и оценку социально значимых, актуальных аспектов информационного производства в средствах массовой информации. Познавая и оценивая медиатексты, медиакритика оказывает влияние на восприятие медийного содержания его потребителями. Медиакритика изучает и оценивает подвижный комплекс многообразных взаимоотношений печатной и электронной прессы с аудиторией и обществом в целом.	86,5	87,5	86,8
выступление критически настроенной личности по радио и телевидению.	0,0	0,0	0,0

Таблица П2. 15

Определение понятия «медиакультура»: ответы студентов ТИУиЭ

Медиакультура — это	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
способность человека культурно вести себя в медиатеке	11,4	13,6	12,3
способность культурного человека к медитации	0,0	0,0	0,0
культура продажи медиатехники различных форм и видов	8,6	4,6	7,0
совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в социуме; по отношению к аудитории «медиакультура» может выступать системой уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиатворчеством, усваивать новые знания в области медиа	80,0	81,8	80,7

Таблица П2. 16

Определение понятия «медиакультура»: ответы студентов факультета психологии и социальной педагогики ТИ им. А.П.Чехова

Медиакультура — это	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
способность человека культурно вести себя в медиатеке	5,4	6,2	5,7
способность культурного человека к медитации	0,0	0,0	0,0
культура продажи медиатехники различных форм и видов	2,7	0,0	1,9
совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в социуме; по отношению к аудитории «медиакультура» может выступать системой уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиатворчеством, усваивать новые знания в области медиа.	91,9	93,8	92,5

Таблица П2. 17

Определение понятия «медиаобразование»: ответы студентов ТИУиЭ

Медиаобразование — это...	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
образование с помощью технических, медийных средств обучения	8,6	13,6	10, 5
процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, аналитического мышления, полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники, обретения медиаграмотности, критическое осмысление современной жизни с помощью медиа	80,0	77,3	79,0
образование союза медиакорпораций в сфере кинематографа, телевидения, радио, интернета	5,7	9,1	7,0
образование новых медийных учреждений (медиа-теки, медиацентра и пр.)	5,7	0,0	3,5

Таблица П2. 18

Определение понятия «медиаобразование»: ответы студентов факультета психологии и социальной педагогики ТИ им. А.П.Чехова

Медиаобразование — это...	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
образование с помощью технических, медийных средств обучения	5,4	6,2	5,7
процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, аналитического мышления, полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники, обретения медиаграмотности. критическое осмысление современной жизни с помощью медиа	91,9	93,8	92,5
образование союза медиакорпораций в сфере кинематографа, телевидения, радио, интернета	2,7	0,0	3,4
образование новых медийных учреждений (медиа-теки, медиацентра и пр.)	0,0	0,0	0,0

Таблица П2. 19

Определение понятия «медиавосприятие»: ответы студентов ТИУиЭ

Медиавосприятие – это...	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
выявление технического качества медиатехники	5,7	9,1	7,0
восприятие объектов окружающей действительности в процессе медитации	17,1	4,5	12,3
восприятие медиатекстов любых видов и жанров	68,6	77,3	71,9
усвоение медицинских терминов различной степени сложности	8,6	9,1	8,8

Таблица П2. 20

Определение понятия «медиавосприятие»: ответы студентов факультета психологии и социальной педагогики ТИ им. А.П.Чехова

Медиавосприятие — это...	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
выявление технического качества медиатехники	2,7	0,0	1,9
восприятие объектов окружающей действительности в процессе медитации	2,7	6,3	3,8
восприятие медиатекстов любых видов и жанров	94,6	93,7	94,3
усвоение медицинских терминов различной степени сложности	0,0	0,0	0,0

Таблица П2. 21

Определение понятия «язык медиа»: ответы студентов ТИУиЭ

Язык медиа – это...	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
дизайн медийной аппаратуры различных видов	8,6	9,1	8,8
разговор во время медитации	5,7	9,1	7,0
комплекс средств и приемов выразительности, используемых при создании конкретных медиатекстов	85,7	81,8	84,2
параметры медианы	0,0	0,0	0,0

Таблица П2. 22

Определение понятия «язык медиа»: ответы студентов факультета психологии и социальной педагогики ТИ им. А.П.Чехова

Язык медиа – это...	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
дизайн медийной аппаратуры различных видов	0,0	6,3	1,9
разговор во время медитации	2,7	0,0	1,9
комплекс средств и приемов выразительности, используемых при создании конкретных медиатекстов	97,3	93,7	96,2
параметры медианы	0,0	0,0	0,0

Таблица П2. 23

Определение понятия «медиакомпетентность»: ответы студентов ТИУиЭ

Медиакомпетентность – это...	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
способность человека к восприятию («чтению»), интерпретации, оценке, созданию и передаче медиатекстов различных видов и жанров	74,3	68,2	71,9
способность человека разбираться в технических параметрах медийной аппаратуры различного уровня сложности	14,3	9,1	12,3
способность человека к грамотной медитации в пространстве виртуального мира	5,7	9,1	7,0
способность человека к бережному обращению с медиатехникой разных видов	5,7	13,6	8,8

Таблица П2. 24

Определение понятия «медиакомпетентность»: ответы студентов факультета психологии и социальной педагогики ТИ им. А.П.Чехова

Медиакомпетентность – это...	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
способность человека к восприятию («чтению»), интерпретации, оценке, созданию и передаче медиатекстов различных видов и жанров.	91,9	93,7	92,5
способность человека разбираться в технических параметрах медийной аппаратуры различного уровня сложности	5,4	6,3	5,7
способность человека к грамотной медитации в пространстве виртуального мира	0,0	0,0	0,0
способность человека к бережному обращению с медиатехникой разных видов	2,7	0,0	5,1

Таблица П2. 25

Определение понятия «медиатекст»: ответы студентов ТИУиЭ

Медиатекст – это...	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
субтитры	8,6	13,6	10,5
конкретный результат медиапродукции – сообщение в любом виде и жанре медиа	80,0	81,9	80,7
текст, нанесенный на поверхности корпусов медиатехники в виде знаков и символов	8,6	0,0	5,3
текст, содержащийся в инструкциях по использованию медиатехники	2,8	4,5	3,5

Таблица П2. 26

Определение понятия «медиатекст»: ответы студентов факультета психологии и социальной педагогики ТИ им. А.П.Чехова

Медиатекст – это...	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
субтитры	2,7	6,2	3,8
конкретный результат медиапродукции – сообщение в любом виде и жанре медиа	91,9	93,8	92,5
текст, нанесенный на поверхности корпусов медиатехники в виде знаков и символов	2,7	0,0	1,9
текст, содержащийся в инструкциях по использованию медиатехники	2,7	0,0	1,9

Таблица П2. 27

Определение понятия «фабула медиатекста»: ответы студентов ТИУиЭ

Фабула медиатекста — это...	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
пересказ сюжета медиатекста вслух	11,4	9,1	10,5
часть медиатекста без пролога и эпилога	8,6	18,2	12,3
цель событий в сюжете медиатекста, сюжетная схема медиатекста	74,3	63,6	70,2
стилистика, изобразительный ряд медиа-текста	5,7	9,1	7,0

Таблица П2. 28

Определение понятия «фабула медиатекста»: ответы студентов факультета психологии и социальной педагогики ТИ им. А.П.Чехова

Фабула медиатекста – это...	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
пересказ сюжета медиатекста вслух	5,4	0,0	3,8
часть медиатекста без пролога и эпилога	0,0	6,3	1,9
цепь событий в сюжете медиатекста, сюжетная схема медиатекста	91,9	93,7	92,5
стилистика, изобразительный ряд медиатекста	2,7	0,0	1,9

Таблица П2. 29

Основное место работы медиакритика: ответы студентов ТИУиЭ

Медиакритик, как правило, работает в ...	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
медиатеке	8,6	0,0	5,3
сфере продажи медиатехники	14,3	9,1	12,3
прессе, на телевидении, радио или интернет-портале	71,4	81,8	75,4
сфере критической оценки медийной техники	5,7	9,1	7,0

Таблица П2. 30

Основное место работы медиакритика: ответы студентов факультета психологии и социальной педагогики ТИ им. А.П.Чехова

Медиакритик, как правило, работает в ...	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
медиатеке	2,7	6,3	2,8
сфере продажи медиатехники	2,7	0,0	1,9
прессе, на телевидении, радио или интернет-портале	89,2	93,7	90,6
сфере критической оценки медийной техники	5,4	0,0	3,8

Таблица П2. 31

Основное место работы медиапедагога: ответы студентов ТИУиЭ

Медиапедагог, как правило, работает в ...	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
сфере медиаиндустрии	40,0	22,7	33,3
сфере продажи медиатехники	0,0	9,1	3,5
сфере экспертизы медийной техники	8,6	13,6	10,5
учебном заведении	51,4	54,6	52,6

Таблица П2. 32

Основное место работы медиапедагога: ответы студентов факультета психологии и социальной педагогики ТИ им. А.П.Чехова

Медиапедагог, как правило, работает в ...	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
сфере медиаиндустрии	2,7	0,0	1,9
сфере продажи медиатехники	2,7	6,3	3,8
сфере экспертизы медийной техники	0,0	0,0	0,0
учебном заведении	94,6	93,7	94,3

Таблица П2. 33

Выявление термина, не имеющего отношения к медиакультуре, медиаобразованию и медиакритике: ответы студентов ТИУиЭ

Какой термин из приведенных ниже НЕ имеет отношения к медиакультуре, медиаобразованию и медиакритике?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Репрезентация	20,0	9,1	15,8
Аудитория	22,9	31,8	26,3
Категория	14,3	0,0	8,8
Медиана	42,8	59,1	49,1

Таблица П2. 34

Выявление термина, не имеющего отношения к медиакультуре, медиаобразованию и медиакритике: ответы студентов факультета психологии и социальной педагогики ТИ им. А.П.Чехова

Какой термин из приведенных ниже НЕ имеет отношения к медиакультуре, медиаобразованию и медиакритике?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Репрезентация	5,4	0,0	3,8
Аудитория	2,7	0,0	1,9
Категория	5,4	12,5	7,5
Медиана	86,5	87,5	86,8

Таблица П2. 35

Выбор фамилии ученого, впервые обосновавшего теоретическую концепцию «глобальной деревни» по отношению к медиа: ответы студентов ТИУиЭ

Кто из данных ученых впервые обосновал теоретическую концепцию «глобальной деревни» по отношению к медиа?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Дж. Гербнер	28,6	22,7	26,3
М. Маклюен	42,8	59,1	49,1
Г. Лассуэл	20,0	4,6	14,1
У. Эко	8,6	13,6	10,5

Таблица П2. 36

Выбор фамилии ученого, впервые обосновавшего теоретическую концепцию «глобальной деревни» по отношению к медиа: ответы студентов факультета психологии и социальной педагогики ТИ им. А.П.Чехова

Кто из данных ученых впервые обосновал теоретическую концепцию «глобальной деревни» по отношению к медиа?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Дж. Гербнер	0,0	6,3	1,9
М. Маклюен	91,9	81,2	88,7
Г. Лассуэл	2,7	12,5	5,7
У. Эко	5,4	0,0	3,8

Таблица П2. 37

Выявление функции, не имеющей отношения к медиакультуре, медиаобразованию и медиакритике: ответы студентов ТИУиЭ

Какая из приведенных ниже функций НЕ имеет отношения к медиакультуре, медиаобразованию и медиакритике?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Аналитическая	40,0	9,1	28,1
Вегетативная	42,8	54,5	47,4
Информационная	0,0	27,3	10,5
Развлекательная	17,2	9,1	14,1

Таблица П2. 38

Выявление функции, не имеющей отношения к медиакультуре, медиаобразованию и медиакритике: ответы студентов факультета психологии и социальной педагогики ТИ им. А.П.Чехова

Какая из приведенных ниже функций НЕ имеет отношения к медиакультуре, медиаобразованию и медиакритике?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Аналитическая	2,7	0,0	1,9
Вегетативная	2,7	6,3	3,8
Информационная	94,6	93,7	94,3
Развлекательная	0,0	0,0	0,0

Таблица П2. 39

Выявление умений, не имеющих отношения к медиакультуре, медиаобразованию и медиакритике: ответы студентов ТИУиЭ

Какие из приведенных ниже умений НЕ имеют отношения к медиакультуре, медиаобразованию и медиакритике?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Перцептивные	5,7	9,1	7,0
Селективные	17,1	4,5	12,3
Кинологические	68,6	77,3	71,9
Аналитические	8,6	9,1	8,8

Таблица П2. 40

Выявление умения, не имеющего отношения к медиакультуре, медиаобразованию и медиакритике: ответы студентов факультета психологии и социальной педагогики ТИ им. А.П.Чехова

Какие из приведенных ниже умений НЕ имеют отношения к медиакультуре, медиаобразованию и медиакритике?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Перцептивные	13,5	12,5	12,3
Селективные	0,0	0,0	0,0
Кинологические	86,5	87,5	86,8
Аналитические	0,0	0,0	0,0

Таблица П2. 41

Выбор фразы, связанной с медиакультурой и медиаобразованием, в которой содержится ошибка: ответы студентов ТИУиЭ

В какой из приведенных ниже 4-х фраз содержится ошибка?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Теория «потребления и удовлетворения» в области медиакультуры и медиаобразования предполагает, что аудитория активно отбирает для себя медиатексты, которые удовлетворяют тем или иным ее запросам	40,0	9,1	28,1
Критическая автономия в области медиакультуры – абсолютная независимость критических суждений о медиатексте, ни в чем не совпадающая с суждениями других людей	42,8	54,5	47,4
Медиа – технические средства создания, записи, копирования, тиражирования, хранения, распространения, восприятия информации и обмена ею между агентством (источником информации) и массовой аудиторией	0,0	27,3	10,5
Экранные искусства – аудиовизуальные искусства, основанные на экранной форме воспроизведения действительности	17,2	9,1	14,1

Таблица П2. 42

Выбор фразы, связанной с медиакультурой и медиаобразованием, в которой содержится ошибка: ответы студентов факультета психологии и социальной педагогики ТИ им. А.П.Чехова

В какой из приведенных ниже 4-х фраз содержится ошибка?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Теория «потребления и удовлетворения» в области медиакультуры и медиаобразования предполагает, что аудитория активно отбирает для себя медиатексты, которые удовлетворяют тем или иным ее запросам	2,7	0,0	1,9
Критическая автономия в области медиакультуры – абсолютная независимость критических суждений о медиатексте, ни в чем не совпадающая с суждениями других людей	2,7	6,3	3,8
Медиа – технические средства создания, записи, копирования, тиражирования, хранения, распространения, восприятия информации и обмена ею между агентством (источником информации) и массовой аудиторией	94,6	93,7	94,3
Экранные искусства – аудиовизуальные искусства, основанные на экранной форме воспроизведения действительности	0,0	0,0	0,0

Таблица П2. 43

Выбор теории медиакультуры, медиаобразования, основанной на предположении о сильном и прямом воздействии любого медиатекста на аудиторию, вызывающем немедленную ответную реакцию: ответы студентов ТИУиЭ

Какая из нижеследующих теорий медиакультуры, медиаобразования основана на предположении о сильном и прямом воздействии любого медиатекста на аудиторию, вызывающем немедленную ответную реакцию?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Культурологическая	28,6	9,1	21,1
Иньекционная	48,6	54,5	50,9
Социокультурная	14,2	27,3	19,3
Эстетическая	8,6	9,1	8,8

Таблица П2. 44

Выбор теории медиакультуры, медиаобразования, основанной на предположении о сильном и прямом воздействии любого медиатекста на аудиторию, вызывающем немедленную ответную реакцию: ответы студентов факультета психологии и социальной педагогики ТИ им. А.П.Чехова

Какая из нижеследующих теорий медиакультуры, медиаобразования основана на предположении о сильном и прямом воздействии любого медиатекста на аудиторию, вызывающем немедленную ответную реакцию?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Культурологическая	13,5	12,5	12,3
Ињекционная	0,0	0,0	0,0
Социокультурная	86,5	87,5	86,8
Эстетическая	0,0	0,0	0,0

Таблица П2. 45

Выбор теории медиакультуры, медиаобразования, основанной на изучении знаковых систем: ответы студентов ТИУиЭ

Какая из нижеследующих теорий медиакультуры, медиаобразования основана на изучении знаковых систем?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Эстетическая	5,7	9,1	7,0
Протекционистская	17,1	4,5	12,3
Семиотическая	68,6	77,3	71,9
Идеологическая	8,6	9,1	8,8

Таблица П2. 46

Выбор теории медиакультуры, медиаобразования, основанной на изучении знаковых систем: ответы студентов факультета психологии и социальной педагогики ТИ им. А.П.Чехова

Какая из нижеследующих теорий медиакультуры, медиаобразования основана на изучении знаковых систем?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Эстетическая	13,5	15,0	9,4
Протекционистская	5,4	12,5	7,5
Семиотическая	81,1	81,2	81,1
Идеологическая	0,0	6,3	1,9

Таблица П2. 47

Выбор продолжения фразы «Манипулятивное воздействие произведений медиакультуры – это ...»: ответы студентов ТИУиЭ

Продолжите фразу: Манипулятивное воздействие произведений медиакультуры – это ...	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
система способов и приемов аудиовизуального монтажа	28,6	9,1	21,1
система манипуляций при создании медиатехники	48,6	4,5	31,6
система способов и приемов воздействия на сознание аудитории с целью навязывания каких-либо идей и/или введения в заблуждение	14,2	77,3	38,6
система медитационных движений при контакте с произведениями медиакультуры	8,6	9,1	8,8

Таблица П2. 48

Выбор продолжения фразы «Манипулятивное воздействие произведений медиакультуры — это ...»: ответы студентов факультета психологии и социальной педагогики ТИ им. А.П.Чехова

Продолжите фразу: Манипулятивное воздействие произведений медиакультуры – это ...	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
система способов и приемов аудиовизуального монтажа	13,5	0,0	9,4
система манипуляций при создании медиатехники	0,0	12,5	3,8
система способов и приемов воздействия на сознание аудитории с целью навязывания каких-либо идей и/или введения в заблуждение	86,5	81,2	84,9
система медитационных движений при контакте с произведениями медиакультуры	0,0	6,3	1,9

Таблица П2. 49

Выбор фразы, связанной с медиакulturой, в которой содержится ошибка: ответы студентов ТИУиЭ

В какой из приведенных ниже 4-х фраз содержится ошибка?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Аудиовизуальное мышление – творческая деятельность, основанная на эмоционально-смысловом соотнесении и образных обобщениях частей экранного текста	11,4	9,1	10,5

Окончание табл. П2. 49

В какой из приведенных ниже 4-х фраз содержится ошибка?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Кинорецензия – жанр журналистики и критики, тематическая разновидность жанра рецензии, кинорецензия – анализ произведения киноискусства	31,4	4,5	21,1
Агентство медиа – совокупность технических средств, людей, создающих и распространяющих медиатексты	8,6	9,1	8,8
Все средства массовой коммуникации всегда отражают точку зрения государственной власти на социокультурные процессы	48,6	77,3	59,6

Таблица П2. 50

Выбор фразы, связанной с медиакультурой, в которой содержится ошибка: ответы студентов факультета психологии и социальной педагогики ТИ им. А.П.Чехова

В какой из приведенных ниже 4-х фраз содержится ошибка?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Аудиовизуальное мышление – творческая деятельность, основанная на эмоционально-смысловом соотнесении и образных обобщениях частей экранного текста	2,7	12,5	5,7
Кинорецензия – жанр журналистики и критики, тематическая разновидность жанра рецензии, кинорецензия – анализ произведения киноискусства	2,7	0,0	1,9
Агентство медиа – совокупность технических средств, людей, создающих и распространяющих медиатексты	0,0	0,0	0,0
Все средства массовой коммуникации всегда отражают точку зрения государственной власти на социокультурные процессы	94,6	87,5	93,5

Таблица П2. 51

Выбор фамилии медиакритика, регулярно пишущего статьи о телевидении: ответы студентов ТИУиЭ

Кто из перечисленных ниже медиакритиков регулярно пишет статьи о телевидении?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
А. Плахов	22,8	31,8	26,3
Е. Марголит	20,0	22,7	21,1
И. Петровская	42,9	36,4	40,3
С. Кудрявцев	14,3	9,1	12,3

Таблица П2. 52

Выбор фамилии медиакритика, регулярно пишущего статьи о телевидении: ответы студентов факультета психологии и социальной педагогики ТИ им. А.П.Чехова

Кто из перечисленных ниже медиакритиков регулярно пишет статьи о телевидении?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
А. Плахов	8,1	12,5	9,5
Е. Марголит	10,8	0,0	7,5
И. Петровская	75,7	75,0	75,5
С. Кудрявцев	5,4	12,5	7,5

Таблица П2. 53

Выбор верного утверждения, касающегося медиакритики: ответы студентов ТИУиЭ

Какое из следующих ниже утверждений верно?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Медиакритики в России до 1950-х гг. не было	40,0	22,7	33,3
«Эпоха оттепели» началась с полной отмены цензуры во всех видах медиа и медиакритике	0,0	9,1	3,5
Д. Горелов был лучшим российским медиакритиком 1970-х гг.	8,6	13,6	10,5
Ю. Богомолов – один из самых известных российских медиакритиков старшего поколения в XXI в.	51,4	54,6	52,6

Таблица П2. 54

Выбор верного утверждения, касающегося медиакритики: ответы студентов факультета психологии и социальной педагогики ТИ им. А.П.Чехова

Какое из следующих ниже утверждений верно?	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Медиакритики в России до 1950-х гг. не было	13,5	12,5	12,3
«Эпоха оттепели» началась с полной отмены цензуры во всех видах медиа и медиакритике	0,0	0,0	0,0
Ю. Богомолов – один из самых известных российских медиакритиков старшего поколения в XXI в.	86,5	87,5	86,8
Д. Горелов был лучшим российским медиакритиком 1970-х гг.	0,0	0,0	0,0

Таблица П2. 55

Умение расположить этапы создания аудиовизуального или письменного произведения медиакритика в порядке логической последовательности: ответы студентов ТИУиЭ

Расположите приведенные ниже этапы создания аудиовизуального или письменного произведения медиакритика в порядке логической последовательности	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Верное понимание логики создания аудиовизуального или письменного произведения	57,1	54,5	56,1
Неверное понимание логики создания аудиовизуального или письменного произведения	42,9	45,5	43,9

Таблица П2. 56

Умение расположить этапы создания аудиовизуального или письменного произведения медиакритика в порядке логической последовательности: ответы студентов факультета психологии и социальной педагогики ТИ им. А.П.Чехова

Расположите приведенные ниже этапы создания аудиовизуального или письменного произведения медиакритика в порядке логической последовательности	Ответы студентов, %		
	Женского пола	Мужского пола	Всего
Верное понимание логики создания аудиовизуального или письменного произведения	91,9	93,7	92,5
Неверное понимание логики создания аудиовизуального или письменного произведения	8,1	6,3	7,5

Программа учебного курса для вузов «Основы медиакритики»

Пояснительная записка

Анализируя базовые определения медиаобразования, сформулированные «Российской педагогической энциклопедией», Советом Европы и ЮНЕСКО и сравнивая их с определением понятия «медиакритика», можно отметить немало сходных задач. Итак, *медиакритика (media criticism)* – область журналистики, творческо-познавательная деятельность, в ходе которой осуществляется критическое познание и оценка социально значимых, актуальных творческих, профессионально-этических аспектов информационного производства в средствах массовой информации с акцентом на творческую сторону медийного содержания; это общение с аудиторией, в процессе которого на основе анализа, интерпретации и оценки медиатекстов, жанрово-стилевых форм их воплощения оказывается влияние на восприятие медийного содержания, на представления о материальном и духовном мире, формирующиеся в сознании аудитории [Короченский, 2003]. Эти задачи связаны с использованием медийной информации (разных видов, жанров и форм), ее анализом, определением экономических, политических, социальных и/или культурных интересов.

Таким образом, и медиакритики, и деятели медиаобразования/ медиапедагоги стремятся к повышению уровня медиакомпетентности/ медиаграмотности аудитории. Медиакомпетентность многомерна и требует широкой перспективы, основанной на развитой структуре знания. Это не застывшая категория: теоретически увеличивать степень медиакомпетентности можно в течение всей человеческой жизни, воспринимая, интерпретируя и анализируя познавательную, эмоциональную, эстетическую и этическую медийную информацию.

Медиакомпетентность может помочь человеку «дать ответы в контексте исторически ограниченных значений, доступных ему и его восприятию» [Sholle & Denski, 1995, p.26]. Медиакомпетентность дает людям понимание того, как «медиатексты, которые являются частью каждодневной жизни, помогают познанию мира в различных социальных вариациях, экономической и политической позиции. Критическая медиаграмотность предполагает создание обществ активных читателей и авторов, которые могут повлиять на решения/сопротивление медийных агентств, поскольку они взаимодействуют в сложных социальных и культурных контекстах. ... проблемы гендера, расы, класса, возраста, и других сторон идентичности – историческая часть этих каждодневных взаимодействий» [Alverman, Moon, and Hagoood, 1999, p.1–2].

При этом надо уметь найти баланс между различными путями к достижению медиакомпетентности, а не увлекаться только практическими упражнениями или абстрактным теоретизированием. Вот почему здесь важен «личный аспект», так как «включение личных проблем наряду с социальными проблемами исходит из демократической возможности объединения личных и общественных интересов. ... Непосредственная цель личного «плана» медиаграмотности / медиакомпетентности состоит в том, чтобы включить способность воспринимать, анализировать, оценивать и контактировать с разнообразными медиатекстами. В этом видится демократическая возможность объединения личных и социальных интересов» [Semali, 2000, p.53].

Однако, как верно отмечает А. Силвэрблэт [Silverblatt, 2001, p.5–6], на пути – как медиаобразования, так и медиакритики – возникает немало препятствий: «элитарность» (люди без труда замечают влияние медиа на других. Но те же самые люди не желают признавать воздействие медиа на их собственную жизнь); сложность языка медиа; эмоциональный характер медийных воздействий, навязывающих образцы поведения в социуме, и доверие публики к медиа (для значительной части аудитории это становится препятствием для критического анализа медиатекстов). Л.М. Симэли добавляет к этому еще и неготовность учащихся использовать свои медиаобразовательные умения в более широком социальном контексте [Semali, 2000, p.49].

Итак, **актуальность** данного учебного курса определяется настоящей необходимостью изучения студентами (особенно – будущими педагогами) основ медиакритики.

Объект учебного курса – процесс развития медиакомпетентности студентов на материале медиакритики.

Предмет учебного курса – основы истории и теории медиакритики.

Цель учебного курса: анализ возможностей медиакритики с точки зрения их использования в процессе обучения аудитории.

Задачи учебного курса:

- анализ основных терминов медиакритики;
- характеристика основных этапов исторического развития медиакритики;
- анализ медиакритики в контексте современной социокультурной ситуации;
- изучение и анализ конкретных направлений, функций и особенностей медиакритики.

Методологическая основа: курс опирается на философскую концепцию М. Бахтина – В. Библера о диалоге культур, которая становится ключом к выявлению содержания изучаемого процесса исторического развития медиакритики, на содержательный и исторический подход – рассмотрение конкретно-исторического генезиса и развития медиакритики.

Методы: анализ научной литературы по теории медиа и медиаобразования, культурологии, медиакритики, педагогики, сравнительный анализ исторического развития медиакритики, использование игровых и творческих форм проведения практических занятий.

Место учебного курса в учебном плане вуза: курс связан со многими учебными дисциплинами, включая такие предметы, как «Педагогика», «История образования», «Психология», «Социология», «Политология», «История», «Мировая художественная культура», «Культурология», «Философия», «Эстетика», «Информатика», и др.

Для полноценного изучения данного учебного курса студентам необходимо иметь представление о:

- ключевых понятиях курса («медиа», «медиакритика», «медиаобразование», «медиакомпетентность», «медиаграмотность», «медиавосприятие», «медиатекст» и др.);

- ключевых этапах исторического и практического развития медиа, медиаобразования, медиакритики в России и за рубежом;

- современной ситуации в области развития медиа, медиаобразования, медиакритики.

Практическая значимость: в результате занятий студенты будут не только обладать запасом знаний по основам медиакритики, но и уметь использовать эти знания в педагогической практике.

Итоговая форма отчетности – зачет.

**Тематический план учебного курса для вузов
«Основы медиакритики»**

	Название темы	Лекции (ч)	Семинары (ч)
	Терминология медиакритики	2	2
	Виды и жанры, функции медиакритики	2	2
	Основные этапы исторического развития медиакритики	6	6
	Медиакритика в контексте современной социокультурной ситуации: роли, направления, особенности	8	8
	ИТОГО: 36 ч	18	18

Тематический план лекций учебного курса для вузов
«Основы медиакритики»
(аннотации)

ТЕМА 1
Терминология медиакритики

Медиакритика (media criticism) – область журналистики, творческо-познавательная деятельность, в ходе которой осуществляется критическое познание и оценка социально значимых, актуальных творческих, профессионально-этических аспектов информационного производства в средствах массовой информации с акцентом на творческую сторону медийного содержания; это общение с аудиторией, в процессе которого на основе анализа, интерпретации и оценки медиатекстов, жанрово-стилевых форм их воплощения оказывается влияние на восприятие медийного содержания, на представление о материальном и духовном мире, формирующиеся в сознании аудитории [Короченский, 2003]. Понятия «медиа», «коммуникация», «категории медиа», «медиакультура», СМК (средства массовой коммуникации), СМИ (средства массовой информации), «медиакритика», «кинокритика», «литературная критика», «медиакомпетентность», «медиаобразование», «медиаграмотность», «медиакритик», «кинокритик», «кинообразование», «медиавосприятие», «критическое мышление», «критическая автономия», «медиалогия», «медиатекст», «медийное агентство», «технологии медиа», «аудитория медиа», «языки медиа», «репрезентации медиа» и др.

Виды и жанры медиа. Функции масс-медиа (информационная, воспитательная, образовательная, социально-управленческая, рекреативная, релаксационная, компенсаторная, эстетическая и др.). Классификационные параметры медиатехнологий (по категории объектов, по уровню применения и усвоения опыта, по философской основе, по базовому фактору развития, по ориентации на сферы развития личности, по характеру содержания и структуры, по виду деятельности, по типу управления процессом, по организационным формам, по методам и средствам, по направлению модернизации и т.д.).

Социально-педагогическая классификация медиа: по типу основного средства (печать, радио, кино, телевидение, видео, компьютерные сети и др.), по каналу восприятия (аудио, видео, аудиовизуальные, знаковые – текстовые, графические), по месту использования (индивидуальные, групповые, массовые, домашние, рабочие, транспортные и др.), по содержанию информации, направлению социализации (идеологические, политические, нравственно-воспитательные, познавательно-обучающие, эстетические, экологические, экономические), по функциям и целям использования (получение информации, образование, общение, решение проблем, развлечение, социальное управление), по результату воздействия на личность (развитие

кругозора, самопознание, самовоспитание, самообучение, самоутверждение, самоопределение, регуляция состояния, социализация). Целевые ориентации (с позиций социальной политики, системы образования, медиаагентств и заказчиков медиатекстов). Варианты негативного влияния медиатекстов на аудиторию. Понятие медиаэкологии.

Медиа субъекты (коммуникаторы) и их градация по профессиональному признаку (руководящее звено медийных агентств, творческие работники медиасферы, технический персонал) и по группам интересов (политические структуры, собственники и сотрудники медиаагентств, рекламодатели, медиапедагоги, медиакритики).

ТЕМА 2

Виды и жанры, функции медиакритики

Основные виды (*академическая*, направленная на аудиторию ученых, исследователей медиакультуры, преподавателей медийных курсов; *корпоративная*, направленная на аудиторию руководителей и сотрудников медийных агентств, медийной индустрии; *массовая*, направленная на массовую аудиторию) и жанры (аналитическая статья о процессах, событиях (прошлого и настоящего) в медийной сфере; заметка, комментарий на медийную тему; интервью, беседа, дискуссия с персонами медийной сферы; кино/теле/радиообозрение; мемуары на медийную тему; открытое письмо на медийную тему; очерк о медийном событии; пародия на медийную тему; репортаж о медийном событии; рецензия на медиатекст; творческий портрет представителя медийной сферы; фельетон, памфлет, связанные с темой медиа; эссе на медийную тему и др.) медиакритики. Основные функции медиакритики (информационно-коммуникативная, аналитическая, идеологическая, политическая, просветительская, образовательная, развлекательная, рекреативная, регулятивно-корпоративная, рекламно-коммерческая, эстетическая, этическая, коррекционная, социально-организаторская и др.).

ТЕМА 3

Основные этапы исторического развития медиакритики

Литературная, театральная, музыкальная критика, фотокритика, арт-критика (художественная критика), кинокритика (с начала XX в.), телевизионная критика (с 1940-х – 1950-х гг.) как базис современной медиакритики. Идеологические, политические и тематические отличия (медиа)критики на Западе и в СССР в XX в. Возникновение термина «медиакритика» как реакция на интенсивное развитие масс-медиа в XX в. Наиболее влиятельные в плане медиакритики российские и зарубежные газеты и журналы XX в.

ТЕМА 4

Медиакритика в контексте современной социокультурной ситуации: задачи, особенности

Современная социокультурная ситуация и ее влияние на медиа и медиакритику. Особенности развития медиакритики в России и за рубежом в XXI веке. Типология медийных источников, содержащих тексты медиакритиков (наиболее известные газеты, журналы, теле/радиопередачи, интернет-порталы, блоги и др.). Наиболее влиятельные в плане медиакритики современные российские и зарубежные газеты и журналы.

Основные задачи современной медиакритики: познание информационного производства; изучение и изменение общественного восприятия медийного содержания и представлений о внешнем мире, складывающихся в сознании аудитории СМИ; оказание влияния на отношение публики к медиа, формирование определенной общественной культуры изучения и оценки деятельности масс-медиа, развитие духовного мира аудитории; содействие развитию и совершенствованию творческо-профессиональной культуры создателей медиатекстов; социальной среды функционирования средств массовой информации и т.д. [Короченский, 2003, с.32].

Направленность современной медиакритики на научное сообщество исследователей медиакультуры, медийные агентства и массовую медийную аудиторию. Профессиональная и любительская (блоговая) медиакритика. Медиакритика и гражданское общество. Медиакритика и медиаобразование.

Литература к учебному курсу для вузов «Основы медиакритики»

Баканов Р.П. «Книга жалоб» на телевидение: Эволюция газетной телевизионной критики в Российской Федерации 1991 – 2000 годов. – Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2007. – 298 с.

Баканов Р.П. Масс-медиа глазами газет: Практические рекомендации в помощь начинающему медийному критику. – Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2008. – 256 с.

Баканов Р.П. Медийная критика в федеральной периодической печати 1990-х годов // Информационное поле современной России: практики и эффекты / Под. ред. В.З. Гарифуллина. Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2009. – С. 109 – 116.

Баранов В.И., Бочаров В.И., Суворцев Ю.И. Литературно-художественная критика. – М.: Высшая школа, 1982. – 207 с.

Березин В.М. Сущность и реальность массовой коммуникации. – М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2002. – 183 с.

Богомолов Ю.А. Затянувшееся прощание: российское кино и телевидение в меняющемся мире. М.: МИК, 2006. – 320 с.

Богомолов Ю.А. Хроника пикирующего телевидения: 2000 – 2002. – М.: МИК, 2004. – 368 с.

Борев Ю.Б. Роль художественной критики в художественном процессе. – М.: Знание, 1979. – 63 с.

Борецкий Р. А. Осторожно, телевидение! – М.: ИКАР, 2002. – 259 с.

Брайант Д., Томпсон С. Основы воздействия СМИ. – М. Вильямс, 2004. – 426 с.

Бурдые П. О телевидении и журналистике. – М.: Прагматика культуры, 2002. – 159 с.

- Вартанов А.С. На телевизионных подмостках. Актуальные проблемы телевизионного творчества. – М.: КДУ; Высшая школа, 2003. – 320 с.
- Вильчек В.М. Под знаком ТВ. – М.: Искусство, 1987. – 239 с.
- Возчиков В.А. Медиафера философии образования. – Бийск: Изд-во Бийск. гос. пед. ун-та, 2007. – 284 с.
- Голядкин Н.А. Краткий очерк становления и развития отечественного и зарубежного телевидения. – М.: ИПК работников телевидения и радиовещания, 1996. – 124 с.
- Грабельников А.А. Средства массовой информации постсоветской России. – М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 1996. – 167 с.
- Грачев Г.В., Мельник И.К. Манипулирование личностью организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия. – М., 1999. – 235 с.
- Дебре Р. Введение в медиологию. – М.: Практис, 2009.
- Демин В.П. Первое лицо: художник и экранные искусства. – М.: Искусство, 1977. – 287 с.
- Дзялошинский И.М. Российский журналист в посттоталитарную эпоху. Некоторые особенности личности и профессиональной деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – 174 с.
- Дзялошинский И.М., Пильгун М.А. Медиаекст: особенности создания и функционирования. Монография. – М.: НИУ - ВШЭ, 2011. – 377 с.
- Добросклонская Т.Г. Методология анализа медиатекстов в условиях конвергентных СМИ // Развитие русскоязычного медиапространства: коммуникационные и этические проблемы. – М.: АПК и ППРО, 2013. – С. 18 – 27.
- Дубицкая В.П. Телевидение: мифотехнологии в электронных средствах массовой информации. – М.: Изд-во Ин-та социологии РАН, 1998. – 142 с.
- Егоров В.В. Телевидение и власть. – М.: ИПК работников телевидения и радиовещания, 1997. – 207 с.
- Егоров В.В. Телевидение между прошлым и будущим. – М.: Воскресенье, 1999. – 416 с.
- Егоров В.В. Терминологический словарь телевидения. – М.: ИПК работников телевидения и радиовещания, 1997. – 92 с.
- Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. – М.: Флинта, Наука, 2002. – 248 с.
- Жижина М.В. Медиакультура: культурно-психологические аспекты. – М.: Вузовская книга, 2009. – 188 с.
- Засурский И.И. Масс-медиа Второй республики. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1999. – 272 с.
- Землянова Л.М. Зарубежная журналистика в преддверии информационного общества: толковый словарь терминов и концепций. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1999. – 301 с.
- Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 831 с.
- Кастельс М. Информационная эпоха. Экономика, общество и культура. – М.: Высш. шк. экономики, 2000. – 607 с.
- Кацев И.Г. История российского телевидения (1917 – 2000). – М.: Российский гуманитарный ун-т, 2004. – 256 с.
- Качкаева А. Г. Исследования СМИ: методология, подходы, методы. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 2011.
- Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. – М.: Академический Проект, 2005. 448 с.
- Корконосенко С.Г. Основы журналистской деятельности. – М.: Юрайт, 2014. 332 с.
- Корконосенко С.Г. Преподаем журналистику: профессиональное и массовое медиаобразование. – СПб, 2004.
- Короченский А.П. Медиаобразование в России: не только внешние трудности и препятствия // Медиаобразование. – 2005. – № 3. – С. 37 – 42.
- Короченский А.П. Медиакритика в теории и практике журналистики: дис. ... д-ра фил. наук. – СПб, 2003. – 467 с.
- Короченский А.П. Медиакритика в теории и практике журналистики. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростов. ун-та, 2003. – 284 с.

Короченский А.П. Медиакритика и система медиаобразования // Медиаобразование и медиакомпетентность: слово эксперта / Под ред. А.В.Федорова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. педаг. ин-та, 2009. – С. 58 – 69.

Короченский А.П. «Пятая власть?» Феномен медиакритики в контексте информационного рынка. Ростов–на–Дону: Межд. ин-т филологии и журналистики, 2002. – 335 с.

Короченский А.П. Регулятивная роль медиакритики // Саморегулирование журналистского сообщества. Опыт. Проблемы. Перспективы становления в России. – М.: Галерея, 2004.

Кузнецов Г.В. ТВ-журналистика: критерии профессионализма. – М.: РИП-холдинг, 2004. – 222с.

Маклюэн М. Понимание медиа. – М.: Канон-пресс-Ц, 2003. – 464 с.

Матвеева Л.В., Аникеева Т.Я., Мочалова Ю.В. Психология телевизионной коммуникации. – М.: РИП-холдинг, 2002. – 316 с.

Медийная и информационная грамотность: программа обучения педагогов. – М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2012. – 200 с.

Мельник Г.С. Mass-media: психологические процессы и эффекты. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1996. – 161 с.

Михалкович В.И. О сущности телевидения. – М.: ИПК работников телевидения и радиовещания, 1998. – 50 с.

Михалкович В.И. Очерк теории телевидения. – М.: Институт искусствознания, 1996. – 256 с.

Московская декларация о медиа- и информационной грамотности. – М., 2012. <http://www.ifarcom.ru/news/1347/?returnto=0&n=1>

Муратов С.А. Нравственные принципы тележурналистики: Опыт этического кодекса. – М.: Логос, 1997. – 276 с.

Муратов С.А. ТВ – эволюция нетерпимости (история и конфликты этических представлений). – М.: Логос, 2001. – 240 с.

Новикова А.А. Современное телевизионное зрелище: истоки, формы и методы воздействия. – СПб., 2008.

Петровская И. Медиакритика: «хорошие» и «плохие» мальчики. Почему телевизионщики пытаются расширить границы допустимого // Журналистика и медиарынок. – 2003. – № 2. – С. 42 – 45.

Петровская И. Сто одна теленеделя с Ириной Петровской. – М.: МГУ; Гуманитарный центр Монолит, 1998. – 406 с.

Побережникова Е.В. Телевидение взаимодействия: Интерактивное поле взаимодействия. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 222 с.

Полуэхтова И.А. Социокультурная динамика российской аудитории телевидения. – М., 2010.

Почепцов Г.Г. Агенты влияния и тексты влияния. Как виртуальное и информационное пространство создают и поддерживают разрывы социосистем. – 2012. <http://osvita.mediasapiens.ua/material/8505>

Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. – М.: Рефл-бук, Киев: Ваклер, 2006.

Почепцов Г.Г. Медиа. Теория массовых коммуникаций. – Киев: Альтерпресс, 2008.

Прозоров В.В. Власть современной журналистики, или СМИ наяву. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2004. – 240 с.

Прохоров Е.П. Журналистика и демократия. – М.: РИП-холдинг, 2004. – 350 с.

Разлогов К.Э. Искусство экрана: от синаматографа до Интернета. – М.: РОССПЭН, 2010.

Рашкофф Д. Медиавирус. – М.: Ультракультура, 2003. – 368 с.

Рихтер А.Г. Свобода массовой информации в постсоветском пространстве. – М., 2007.

Саппак В.С. Телевидение и мы. – М.: Искусство, 1963. – 182 с.

Терин В.П. Массовая коммуникация: социокультурные аспекты политического воздействия: исследовательский опыт Запада. – М.: Изд-во Ин-та социологии РАН, 1999. – 170 с.

Федоров А. В. Медиаобразование: история, теория и методика. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 708с.

Федоров А. В. Анализ аудиовизуальных медиатекстов. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 182 с.

- Федоров А. В. Медиаобразование в зарубежных странах. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 139 с.
- Федоров А. В. Медиаобразование и медиаграмотность. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 343 с.
- Федоров А. В. Медиаобразование: вчера и сегодня. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 233 с.
- Федоров А. В. Медиаобразование: социологические опросы. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 217 с.
- Федоров, А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. – М.: Директ-медиа, 2014. – 618 с.
- Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. – М.: Директ-медиа, 2014. – 62 с.
- Федоров А.В., Левицкая А.А., Чельшова И.В., Мuryюкина Е.В., Григорова Д.Е. Медиаобразование в странах Восточной Европы. – М.: МОО «Информация для всех», 2014. – 140 с.
- Федоров А.В., Чельшова И.В., Мuryюкина Е.В., Горбаткова О.И., Ковалева М.Е., Князев А.А. Массовое медиаобразование в СССР и России: основные этапы / Под ред. А.В. Федорова. – М.: МОО «Информация для всех», 2014. – 267 с.
- Федотова Л.Н. Массовая коммуникация: стратегия производства и тактика потребления. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1996. – 231 с.
- Фомин С. Записки у телевизора: краткий очерк нового отечественного ТВ (1986 – 2006). – М.: ГИТР, 2006.
- Фомичева И.Д. Индустрия рейтингов. Введение в медиаметрию. – М., 2004.
- Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
- Харрис Р. Психология массовых коммуникаций. – М., 2002.
- Цвик В.Л. Телевизионная журналистика: История, теория, практика. – М.: Аспект пресс, 2004. – 382 с.
- Bachmair, B. (2010) (ed.) Medienbildung in neuen Kulturräumen: die deutschsprachige und britische Diskussion. Wiesbaden: VS Verlag, 2010. 359 p.
- Baker, F.W. (2012). Media literacy in the K–12 classroom. Eugene, Or.: International Society for Technology in Education, 197 p.
- Baran, S.J. (2010). Introduction to mass communication: media literacy and culture. NY: McGraw-Hill Higher Education, 450 p.
- Basuroy, S., Chatterjee, S. & Ravid, S.A. (2003). How Critical Are Critical Reviews? The Box Office Effects of Film. Critics, Star Power, and Budgets. Journal of Marketing. Vol. 67, N 10, p.103 – 117.
- Buckingham, D. (2003). Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.
- Clark, L.S. (2013). Cultivating the media activist: How critical media literacy and critical service learning can reform journalism education. Journalism, N 14, p. 885 – 890.
- Eco, U. (1976). A Theory of Semiotics. Bloomington: Indiana University Press.
- European Parliament resolution of 16 December 2008 on media literacy in a digital world. Brussels, 2008.
- Fedorov, A. Film studies in the university students' audience: from entertainment genres to art house. Moscow: ICO: Information for all, 2014. 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.
- Fedorov, A. Media Literacy Education. Moscow: ICO "information for all". 2015. 577 p. http://mediaeducation.ucoz.ru/_ld/9/995_Book_2015_Fedor.pdf
- Fourie, P.J. (ed.) (2001). Media Studies. Vol.1, 2. Lansdowne: Juta Education, 638 p & 588 p.
- Hobbs, R. (2011). Digital and media literacy: connecting culture and classroom. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 214 p.
- Hochsmann, M., Poynitz, S.R. (2012). Media literacies: a critical introduction. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 233 p.
- Kaun, A. (2014). 'I really don't like them!' – Exploring citizens' media criticism. European Journal of Cultural Studies. Vol. XX (X), p.1–18.
- Kellner, D. & Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option. Learn Inq. N 1, p. 59 – 69.

- Kleiner, M.S. (Hrsg.) (2010): Grundlagentexte zur sozialwissenschaftlichen Medienkritik. Wiesbaden: VS Verlag, 752 p.
- Livingstone, S. (2004). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review*, N 7, p. 3 – 14.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group, 341 p.
- McQuail, Denis (2010), *McQuail's Mass Communication Theory*.
- Miller, T. (2009). *Media Studies 3.0. Television New Media*, Vol. 10, N 1, p. 5-6.
- Pérez Tornero, J.M. and Varis, T. (2010). *Media Literacy and new Humanism*. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 136 p.
- Potter W.J. (2011). *Conceptualizing Mass Media Effect // Journal of Communication*. 2011. N 61, p. 896 – 915.
- Potter, W. J. (2012). *Media effects*. Thousand Oaks, CA: Sage. 377 p.
- Potter W.J. (2014). *Media Literacy*. L.A.: Sage, 2014, 452 p.
- Potter W.J. (2014). *The Skills of Media Literacy*. Sana Barbara: Knowledge Assets, Incorporated, 2014, 226 p.
- Ravid, S.A., Wald, J.K., Basuroy, S. (2006). Distributors and film critics: does it take two to Tango. *J Cult Econ*, N 30, p. 201–218.
- Scheibe, C., Rogow, F. (2012). *The teacher's guide to media literacy: critical thinking in a multimedia world*. Thousand Oaks, CA: Corwin, 245 p.
- Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.
- Tyner, K. (1998). *Literacy in a Digital World*. Mahwah, NJ – London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 291 p.
- Tyner, K. (2010). (ed.). *Media literacy: new agendas in communication*. NY: Routledge, 2010. 243 p.
- Vos, T.P, Craft, S. and Ashley, S. (2012). New media, old criticism: Bloggers' press criticism and the journalistic field. *Journalism*, N 13, p. 850 –868.
- Worsnop, C. (2013). *Some Thoughts on Assessment in Media Education // The Journal of Media Literacy*. 2013. Vol. 60, N 1–2.
- Worsnop, C. (1999). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Mississauga: Wright Communication.
- Yuan, E.J. (2013). A culturalist critique of 'online community' in new media studies. *New Media Society*, N 15, p. 665 – 679.

Интернет-сайты по медиакритике

- Медакритик (Россия) <http://www.megacritic.ru/>
- Медиакритик (Россия) <http://mediacritic.ru/>
- Кинокритик (Россия) <http://www.kinokritik.com/>
- Медиакритика (Белоруссия) <http://mediakritika.by/>
- Кинокритик (Белоруссия) <http://critic.by/>
- Медиакритика (Украина) <http://www.mediakrytyka.info/>
- Медиакритика (Россия): *Персональный сайт Романа Баканова*
http://romanbakanov.ucoz.ru/index/mediakritika_v_tatarstane_pervye_opyty/0-136
- Телекритика (Украина) <http://www.telekritika.ua/>
- Archives for Media Criticism http://fair.org/blog/category/media_criticism/
- Media Criticism http://www.salon.com/topic/media_criticism/

Media Criticism (Huffington Post) <http://www.huffingtonpost.com/news/media-criticism/>

Media Criticism Links

http://shmacek.faculty.noctrl.edu/media_criticism_links.htm

<http://www.peoplesearchpro.com/journalism/media/criticism.htm>

Film Criticism <http://filmcriticism.allegoheny.edu/>

The Top Film Criticism Sites

<http://www.filmcomment.com/article/the-top-film-criticism-sites-an-annotated-blog-roll>

Film Critic Roger Ebert (1942-2013) <http://www.rogerebert.com/>

New York Film Critics Circle <http://www.nyfcc.com/>

Online Film Critics Society <http://www.ofcs.org/>

Comunicar <http://www.revistacomunicar.com/index.php?&idioma=en>

Российские журналы, в которых печатаются статьи по тематике медиакритики

Журналист <http://journalist-virt.ru/>

Искусство кино <http://kinoart.ru/>

Меди@льманах <http://mediaalmanah.ru/>

Медиа. Информация. Коммуникация. <http://mic.org.ru/>

Медиаобразование <http://www.mediagram.ru/mediaed/journal/>

Медиаскоп <http://www.mediascope.ru/>

Сеанс <http://seance.ru/>

Синематека <http://www.cinematheque.ru/>

Современная коммуникативистика

<http://naukaru.ru/journal/view/Sovremennaya-kommunikativistika/>

Global Media Journal <http://www.global-media.pglu.ru/>

Блоги и страницы медиакритиков

Р. Баканов <http://old.kpfu.ru/f13/rbakanov/index.php>

Ю. Богомолов <http://bogomol37.livejournal.com/>

И. Петровская <http://www.novayagazeta.ru/profile/412/>

В. Кичин <http://valery-kichin.livejournal.com/>

С. Кудрявцев <http://kinanet.livejournal.com/>

**Программа учебного курса для вузов
«Синтез медиаобразования и медиакритики»**

Пояснительная записка

Медиаобразование (media education) 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, аналитического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Обретенная в результате этого процесса медиакомпетентность / медиаграмотность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, интернета.

Один из самых авторитетных медиапедагогов и теоретиков медиа Л. Мастерман (L. Masterman) обосновал семь причин приоритетности и актуальности медиаобразования в современном мире: 1. Высокий уровень потребления медиа и насыщенности современных обществ средствами массовой информации. 2. Идеологическая важность медиа и их влияние, как отрасли промышленности, на сознание аудитории. 3. Быстрый рост количества медийной информации, усиление механизмов управления ею и ее распространения. 4. Интенсивность проникновения медиа в основные демократические процессы. 5. Повышение значимости визуальной коммуникации и информации во всех областях. 6. Необходимость обучения школьников/студентов с ориентацией на соответствие будущим требованиям. 7. Нарастающие национальные и международные процессы приватизации информации [Masterman, 1985, p.2].

Об актуальности включения медиа в процесс обучения свидетельствует и принятая в 2008 г. «Резолюция Европейского Парламента по медиаграмотности в информационном мире» («European Parliament resolution of 16 December 2008 on media literacy in a digital world»), где провозглашается обязательность медиаобразования. В резолюции, в частности, утверждается, что «медиаобразование должно стать компонентом формального образования, доступным всем учащимся, оно должно стать неотъемлемой частью учебного программы на каждой ступени школьного обучения; необходимо включить в программу подготовки педагогических кадров обязательные модули по медиаобразованию для всех ступеней школьного образования, чтобы способствовать более интенсивному внедрению этого предмета; органы власти должны познакомить учителей всех специальностей и во всех типах

школ с использованием аудиовизуальных средств обучения и с проблемами, касающимися медиаобразования».

В «Московской декларации о медиа- и информационной грамотности», разработанной Межправительственным советом Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» (2012), подчеркивается необходимость включения медиа- и информационной грамотности в число приоритетных направлений национальной политики в области образования, культуры, информации, СМИ и др.; неизбежность педагогических реформ для развития медиа- и информационной грамотности; включения медиа- и информационной грамотности и систему оценки её уровня в учебные программы на всех уровнях образования, в том числе образования на протяжении всей жизни, обучения на рабочем месте, подготовки и переподготовки преподавателей; поощрения межкультурного диалога и международного сотрудничества при развитии медиа- и информационной грамотности во всем мире.

Эпоха «информационного общества» привела к «появлению новой парадигмы медиаобразования. Медиаобразование теперь не является оппозицией по отношению к системе восприятия школьной/студенческой аудитории. Оно не начинается с представлений о том, что медиа обязательно и неизбежно вредны или что молодые люди – просто пассивные жертвы влияния медиа. Напротив, медиаобразование всё больше ставит в центр личность учащегося и начинается с опоры на существующие у него медийные знания и опыт, а не учебные требования преподавателей. Медиаобразование не стремится ограждать молодых людей от влияния медиа и, таким образом, вести их к «лучшим образцам», но дает возможность учащимся принимать обоснованные решения относительно их собственной «защиты». Медиаобразование видится не формой защиты, но формой подготовки» [Buckingham, 2003, p.13].

Существенную помощь в продвижении медиаобразования и в развитии медиакомпетентности широких масс населения может оказать *медиакритика (media criticism)* – область журналистики, творческо-познавательная деятельность, в ходе которой осуществляется критическое познание и оценка социально значимых, актуальных творческих, профессионально-этических аспектов информационного производства в средствах массовой информации с акцентом на творческую сторону медийного содержания; это общение с аудиторией, в процессе которого на основе анализа, интерпретации и оценки медиатекстов, жанрово-стилевых форм их воплощения оказывается влияние на восприятие медийного содержания, на представления о материальном и духовном мире, формирующиеся в сознании аудитории [Короченский, 2003].

При этом под *медиакомпетентностью (media competence)* личности мы понимаем совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, ин-

терпретационный/оценочный, практико-операционный/деятельностный, креативный), способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме [Федоров, 2014, с.54].

В итоге учащиеся должны не только получить удовольствие от общения с медиакультурой, но и уметь интерпретировать медиатекст (анализировать цели автора/агентства, устно и письменно обсуждать характеры персонажей/действующих лиц и развитие сюжета), связать его со своим опытом и опытом других (поставить себя на место персонажа, оценивать факт и мнение, выявить причину и следствие, мотивы, результаты поступков, реальность действия и т.д.), реагировать на произведение (написать рецензию, минисценарий и т.д.), понимать культурное наследие (видеть личную, историческую, национальную, всемирную перспективу и т.д.), приобретать знания (определить развитие какой-либо темы в различных жанрах медиатекста, в разные исторические эпохи, изучать основные направления стилей, приемов и пр.), владеть критериями и методами оценки медиатекста и т.д.

Формирование данных умений, бесспорно, способствует развитию медиакомпетентности аудитории, пониманию ею места медиакультуры в обществе, так как она связана с социальными, политическими, экономическими, религиозными и интеллектуальными аспектами жизни людей; развитию эстетического сознания (восприятия, вкуса и пр.), творческой индивидуальности учащегося (студента).

Итак, **актуальность** данного учебного курса определяется настоящей необходимостью изучения студентами (особенно – будущими педагогами) опираться на медиакритику как эффективного союзника медиаобразования.

Объект учебного курса – процесс развития медиакомпетентности студентов на материале синтеза медиаобразования и медиакритики.

Предмет учебного курса – синтез медиаобразования и медиакритики.

Цель учебного курса – анализ возможностей медиакритики с точки зрения их использования в медиаобразовании аудитории.

Задача учебного курса – обучение студентов практическим технологиям синтеза медиаобразования и медиакритики.

Методологическая основа – курс опирается на философскую концепцию М. Бахтина – В. Библера о диалоге культур, которая становится ключом к выявлению содержания изучаемого процесса синтеза медиаобразования и медиакритики.

Методы – анализ научной и учебной литературы по тематике медиаобразования и медиакритики, использование игровых и творческих форм проведения практических занятий.

Место учебного курса в учебном плане вуза – курс связан со многими учебными дисциплинами, включая такие предметы, как «Педагогика», «История образования», «Основы медиаобразования», «Основы медиакритики», «Психология», «Социология», «Политология», «История», «Мировая художественная культура», «Культурология», «Философия», «Эстетика», «Информатика», и др.

Для полноценного изучения данного курса студентам необходимо знать ключевые понятия курса («медиа», «медиакритика», «медиаобразование», «медиакомпетентность», «медиаграмотность», «медиавосприятие», «медиа-текст», и др.) и обладать практическими технологиями синтеза медиаобразования и медиакритики на учебных занятиях.

Практическая значимость – в результате занятий студенты будут не только обладать запасом знаний по теме синтеза медиаобразования и медиакритики, но и уметь использовать эти знания в педагогической практике. Итоговая форма отчетности – зачет.

***Тематический план учебного курса для вузов
«Синтез медиаобразования и медиакритики»***

№	Название темы	Лекции (ч)	Практ. занятия (ч)
1	Медиаобразование и медиакритика как союзники в развитии медиакомпетентности аудитории	2	–
2	Практические технологии синтеза медиаобразования и медиакритики	2	–
3	Дескриптивный / нарративный анализ медиатекста	2	2
4	Структурный анализ медиа и/или медиатекста	2	2
5	Контент-анализ медиатекста	2	2
6	Историко-классификационный анализ медиатекста	2	2
7	Культивационный анализ медиа и/или медиатекста	2	2
8	Анализ персонажей медиатекста	2	2
9	Анализ стереотипов медиатекста	2	2
10	Анализ культурной мифологии медиатекста	2	2
11	Автобиографический (личный) анализ медиатекста	2	2
12	Иконографический анализ медиатекста	2	2
13	Семиотический анализ медиатекста	2	2
14	Идеологический и философский анализ медиа и/или медиатекста	2	2
15	Идентификационный анализ медиатекста	2	2
16	Этический анализ медиатекста	2	2
17	Эстетический анализ медиатекста	2	2
18	Оценочный анализ медиатекста	2	2
19	Герменевтический анализ медиа и/или медиатекста в социокультурном контексте	2	2
	ИТОГО: 72 ч	38	34

Тематический план лекций учебного курса для вузов
«Синтез медиаобразования и медиакритики»
(аннотации)

ТЕМА 1

**Медиаобразование и медиакритика как союзники в развитии
медиакомпетентности аудитории**

«Медиаобразование – процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники, обретения медиаграмотности. Существует также точка зрения, согласно которой медиаграмотность – это часть более широкого и ёмкого понятия – информационная грамотность. Эта тенденция находит сегодня всё больше сторонников, хотя и здесь есть многие терминологические различия».

Основные направления медиаобразования: медиаобразование будущих профессионалов в области массовой коммуникации – журналистов, редакторов, режиссёров, продюсеров, актеров, операторов и др.; медиаобразование будущих педагогов; медиаобразование как часть общего образования школьников и студентов, обучающихся в школах, средних специальных учебных заведениях, вузах, которое может быть интегрированным с традиционными дисциплинами или автономным (специальным, факультативным, кружковым и т.д.); медиаобразование в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах; дистанционное медиаобразование школьников, студентов и взрослых с помощью медиа; самостоятельное (непрерывное) медиаобразование (которое теоретически может осуществляться в течение всей жизни человека).

Позитивным результатом медиаобразования следует считать медиакомпетентность личности (*media competence of personality*) – совокупность её мотивов, знаний, умений, способностей [показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный (оценочный), практико-операционный (деятельностный), креативный], способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме» [Федоров А.В. Медиаобразование // Большая российская энциклопедия. Т. 17. М., 2012. С. 480].

Медиакритика (media criticism) – область журналистики, творческо-познавательная деятельность, в ходе которой осуществляется критическое познание и оценка социально значимых, актуальных творческих, профессионально-этических аспектов информационного производства в средствах

массовой информации с акцентом на творческую сторону медийного содержания; это общение с аудиторией, в процессе которого на основе анализа, интерпретации и оценки медиатекстов, жанрово-стилевых форм их воплощения оказывается влияние на восприятие медийного содержания, на представления о материальном и духовном мире, формирующиеся в сознании аудитории [Короченский, 2003].

Потенциал медиакритики в плане поддержки усилий образовательных и просветительских институтов в развитии медиакомпетентности аудитории. Общность медиакритики и медиаобразования в обучении аудитории не только критически анализировать медиатексты любых видов и типов, но и понимать механизмы их создания и функционирования в социуме.

Общность медиакритики и медиаобразования в обращении к анализу ключевых понятий медиаобразования: «агентство» (всестороннее изучение, анализ того, как работает структура, создающая медийные сообщения, с какими целями она создает тот или иной медиатекст и т.д.), «язык медиа» (изучение особенностей языка медиатекста), «репрезентация» (понимание того, как то или иное «агентство» представляет реальность в медиатексте) и «аудитория медиа» (анализ типологии восприятия аудитории, ее степени подверженности воздействиям со стороны «агентства» и т.д.).

ТЕМА 2

Практические технологии синтеза медиаобразования и медиакритики

Методы учебной деятельности при освоении практических технологий синтеза медиаобразования и медиакритики, связанные с анализом таких ключевых понятий медиаобразования, как «медийные агентства», «категории медиа», «язык медиа», «медийные технологии», «медийные репрезентации», «медийные аудитории».

ТЕМА 3

Дескриптивный / нарративный анализ медиатекста

Дескриптивный/нарративный анализ медиатекста (Narrative analysis of media texts): пересказ медиатекста, перечисление действующих лиц и событий.

ТЕМА 4

Структурный анализ медиа и/или медиатекста

Структурный анализ медиа и/или медиатекста (Structural analysis of media & media texts): выявление и анализ структуры медийного агентства и/или медиатекста.

ТЕМА 5

Контент-анализ медиатекста

Контент-анализ медиатекста (Content analysis of media texts): качественно-количественный анализ содержания медиатекста с целью выявления или измерения в нем различных фактов и тенденций.

ТЕМА 6

Историко-классификационный анализ медиатекста

Историко-классификационный анализ медиатекста (Historical & classification analysis of media texts): определение места медиатекста в историческом контексте.

ТЕМА 7

Культивационный анализ медиа и/или медиатекста

Культивационный анализ медиа и/или медиатекста (Cultivation analysis of media & media texts): анализ содержания медиасферы и медиатекстов с опорой на исследование социокультурного контекста и исследования масс-медиа (G. Gerbner). Согласно культивационной теории медиа, аудитория выбирает медиатексты с точки зрения своих взглядов, предпочтений. Отсюда культивационный анализ можно представить как: а) технологию приемов создания условий для того, чтобы аудитории было легче обозначить (сознательно или бессознательно) свои мнения, ожидания и ценности; б) исследование «глубоких интервью» о демографических и психологических мотивах выбора конкретного респондента; в) исследование периодических опросов медийной аудитории.

ТЕМА 8

Анализ персонажей медиатекста

Анализ персонажей медиатекста (Character analysis of media texts): разносторонний (включая компаративный) анализ характеров главных и второстепенных персонажей медиатекста.

ТЕМА 9

Анализ стереотипов медиатекста

Анализ стереотипов медиатекста (Stereotypes analysis of media texts): выявление и анализ стереотипного изображения людей, идей, событий, сюжетов, тем и т.д. в медиатекстах.

ТЕМА 10

Анализ культурной мифологии медиатекста

Анализ культурной мифологии медиатекста (Cultural mythology analysis of media texts): выявление и анализ мифологизации (в том числе в рамках так называемых фольклорных источников – сказок, «городских легенд» и т.д.) стереотипов фабул, тем, персонажей и т.д. в медиатекстах.

ТЕМА 11

Автобиографический (личностный) анализ медиатекста

Автобиографический (личностный) анализ медиатекста (Autobiographical analysis of media texts): анализ отношений, эмоций, воспоминаний, которые вызывает медиатекст у конкретного индивидуума.

ТЕМА 12

Иконографический анализ медиатекста

Иконографический анализ медиатекста (Iconographic analysis of media texts): анализ визуального ряда, языка медиатекста.

ТЕМА 13

Семиотический анализ медиатекста

Семиотический анализ медиатекста (Semiological analysis of media texts): анализ языка знаков и символов в медиатекстах; данный анализ тесно связан с иконографическим анализом.

ТЕМА 14

Идеологический и философский анализ медиа и/или медиатекста

Идеологический и философский анализ медиа и/или медиатекста (Ideological and philosophical analysis of media texts): анализ философии, идеологии медийного агентства и/или медиатекста.

ТЕМА 15

Идентификационный анализ медиатекста

Идентификационный анализ медиатекста (Identification analysis of media texts): распознавание/идентификация скрытых сообщений в медиатекстах, так как медийные агентства часто предлагают ложные и/или упрощенные решения тех или иных политических, социальных и иных проблем.

ТЕМА 16

Этический анализ медиатекста

Этический анализ медиатекста (Ethical analysis of media texts): анализ медиатекста с точки зрения моральной позиции его автора(ов) и персонажей.

ТЕМА 17

Эстетический анализ медиатекста

Эстетический анализ медиатекста (Aesthetical analysis of media texts): анализ художественной концепции произведений медиакультуры разных видов и жанров, тесно связан с эстетической (художественной) теорией медиаобразования (aesthetical approach, media as popular arts approach, discriminatory approach), теоретическая база которой во многом совпадает с культурологической теорией медиаобразования. *Эстетический анализ* медиатекстов помогает аудитории развить эстетическое/художественное восприятие и вкус, понять основные законы и язык той части медиатекстов, которая имеет отношение к искусству.

ТЕМА 18

Оценочный анализ медиатекста

Оценочный анализ медиатекста (Assessment analysis of media texts): заключение о достоинствах явления медиакультуры и/или медиатекста (в целом или его части) на основе личностных, нравственных или формальных критериев.

ТЕМА 19

Герменевтический анализ медиа и/или медиатекста в социокультурном контексте

Герменевтический анализ медиа и/или медиатекста в социокультурном контексте (Hermeneutic analysis of media & media texts in the social & cultural context): комплексное исследование процесса интерпретации явлений медиасферы и/или медиатекстов, социокультурных, исторических, политических и иных факторов, влияющих на точку зрения агентства/автора медиатекста и на точку зрения аудитории. *Герменевтический анализ* предполагает постижение явлений медиасферы и/или медиатекста через сопоставление с социокультурной традицией и действительностью; проникновение в логику явлений медиакультуры и/или медиатекста. Предмет анализа *герменевтического анализа* - система медиа и ее функционирование в обществе, взаимодействие с человеком, язык медиа и его использование. Ком-

плексность, междисциплинарность, интегрированность использования данного метода.

Литература к учебному курсу для вузов «Синтез медиаобразования и медиакритики»

- Аствацатуров Г.О. Медиадидактика и современный урок. – Волгоград, 2010.
- Баканов Р.П. «Книга жалоб» на телевидение: Эволюция газетной телевизионной критики в Российской Федерации 1991 – 2000 годов. – Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2007. – 298 с.
- Баканов Р.П. Масс-медиа глазами газет: Практические рекомендации в помощь начинающему медийному критику. – Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2008. – 256 с.
- Баранов В.И., Бочаров В.И., Суворцев Ю.И. Литературно-художественная критика. – М.: Высшая школа, 1982. – 207 с.
- Березин В.М. Сущность и реальность массовой коммуникации. – М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2002. – 183 с.
- Богомолов Ю.А. Затянувшееся прощание: российское кино и телевидение в меняющемся мире. – М.: МИК, 2006. – 320 с.
- Богомолов Ю.А. Хроника пикирующего телевидения: 2000 – 2002. – М.: МИК, 2004. – 368 с.
- Борещкий Р. А. Осторожно, телевидение! – М.: ИКАР, 2002. – 259 с.
- Брайант Д., Томпсон С. Основы воздействия СМИ. – М. Вильямс, 2004. – 426 с.
- Бурдые П. О телевидении и журналистике. – М.: Прагматика культуры, 2002. – 159 с.
- Вартанов А.С. На телевизионных подмостках. Актуальные проблемы телевизионного творчества. – М.: КДУ; Высшая школа, 2003. – 320 с.
- Вильчек В.М. Под знаком ТВ. – М.: Искусство, 1987. – 239 с.
- Возчиков В.А. Медиафера философии образования. – Бийск: Изд-во Бийск. гос. пед. ун-та, 2007. – 284 с.
- Гендина, Н.И. Информационная подготовка и медиаобразование в России и странах СНГ. Проблемы формирования информационной культуры личности и продвижения идей информационной и медиаграмотности. – Saarbrucken, 2012. – 186 с.
- Гольдбург А.М. Практикум по современному российскому телевидению: учебное пособие. – М.: Форум, 2015. – 312 с.
- Голядкин Н.А. Краткий очерк становления и развития отечественного и зарубежного телевидения. – М.: ИПК работников телевидения и радиовещания, 1996. – 124 с.
- Грабельников А.А. Средства массовой информации постсоветской России. – М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 1996. – 167 с.
- Грачев Г.В., Мельник И.К. Манипулирование личностью. Организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия. – М., 1999. – 235 с.
- Данилова А.А. Манипулирование словом в средствах массовой информации. – М.: Добросвет, 2009. – 234 с.
- Дебре Р. Введение в медиологию. – М.: Практис, 2009.
- Демин В.П. Первое лицо: художник и экранные искусства. – М.: Искусство, 1977. – 287 с.
- Дзялошинский И.М. Российский журналист в посттоталитарную эпоху. Некоторые особенности личности и профессиональной деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – 174 с.
- Дзялошинский И.М., Пильгун М.А. Медиатекст: особенности создания и функционирования. – М.: НИУ - ВШЭ, 2011. – 377 с.
- Добросклонская Т.Г. Методология анализа медиатекстов в условиях конвергентных СМИ // Развитие русскоязычного медиапространства: коммуникационные и этические проблемы. – М.: АПК и ППРО, 2013. С.18 – 27.
- Дубицкая В.П. Телевидение: мифотехнологии в электронных средствах массовой информации. – М.: Изд-во Ин-та социологии РАН, 1998. – 142 с.
- Егоров В.В. Телевидение и власть. – М.: ИПК работников телевидения и радиовещания, 1997. – 207 с.

- Егоров В.В. Телевидение между прошлым и будущим. – М.: Воскресенье, 1999. – 416 с.
- Егоров В.В. Терминологический словарь телевидения. – М.: ИПК работников телевидения и радиовещания, 1997. – 92 с.
- Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. – М.: Флинта, Наука, 2002. – 248 с.
- Жижина М.В. Медиакультура: культурно-психологические аспекты. – М.: Вузовская книга, 2009. – 188 с.
- Жмырова Е.Ю., Монастырский В.А. Киноискусство как средство воспитания толерантности у учащейся молодежи. – Тамбов: Изд-во ТРОО Бизнес-Наука-Общество, 2012. – 189 с.
- Журин А.А. Интегрированное медиаобразование в средней школе. – М.: Бином, 2012. – 405 с.
- Землянова Л.М. Зарубежная журналистика в преддверии информационного общества: толковый словарь терминов и концепций. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1999. – 301 с.
- Иванова Л.А. Медиаобразование подростков средствами видео на уроках французского. – Saarbrücken, 2012. – 364 с.
- Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 831 с.
- Кастельс М. Информационная эпоха. Экономика, общество и культура. – М.: Высш. шк. экономики, 2000. – 607 с.
- Кацев И.Г. История российского телевидения (1917 – 2000). – М.: Российский гуманитарный ун-т, 2004. – 256 с.
- Качкаева А. Г. Исследования СМИ: методология, подходы, методы. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 2011.
- Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. – М.: Академический Проект, 2005. – 448 с.
- Кириллова Н.Б. Медиалогия как синтез наук. – М.: Академический проект, 2012. – 368 с.
- Корконосенко С.Г. Основы журналистской деятельности. – М.: Юрайт, 2014. – 332 с.
- Корконосенко С.Г. Преподаем журналистику: профессиональное и массовое медиаобразование. – СПб, 2004.
- Короченский А.П. Медиаобразование в России: не только внешние трудности и препятствия // Медиаобразование. – 2005. – № 3. – С. 37 – 42.
- Короченский А.П. Медиакритика в теории и практике журналистики: дис. ... д-ра филологических наук. – СПб, 2003. – 467 с.
- Короченский А.П. Медиакритика в теории и практике журналистики. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003. – 284 с.
- Короченский А.П. Медиакритика и система медиаобразования // Медиаобразование и медиакомпетентность: слово экспертам / Под ред. А.В.Федорова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. педаг. ин-та, 2009. – С. 58 – 69.
- Короченский А.П. «Пятая власть?» Феномен медиакритики в контексте информационного рынка. Ростов-на-Дону: Межд. ин-т филологии и журналистики, 2002. – 335 с.
- Короченский А.П. Регулятивная роль медиакритики // Саморегулирование журналистского сообщества. Опыт. Проблемы. Перспективы становления в России. М.: Галерея, 2004.
- Кузнецов Г.В. ТВ-журналистика: критерии профессионализма. – М.: РИП-холдинг, 2004. – 222с.
- Кузьмина М.В., Пивоварова Т.С., Чупраков Н.И. Облачные технологии для дистанционного и медиаобразования: учебно-методическое пособие. – Киров: Ин-т развития образования Киров. области, 2013. – 80 с.
- Ленкова Т.А. Медиатекст в свете текстообразующих стратегий. – М.: Либроком 2011. – 136 с.
- Маклюэн М. Понимание медиа. М.: Канон-пресс-Ц, 2003. 464 с.
- Матвеева Л.В., Анисеева Т.Я., Мочалова Ю.В. Психология телевизионной коммуникации. – М.: РИП-холдинг, 2002. – 316 с.
- Медиаобразование и медиакомпетентность: слово экспертам / Под ред. А.В.Федорова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. педаг. ин-та, 2009. – 232 с.
- Медийная и информационная грамотность: программа обучения педагогов. – М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2012. – 200 с.

- Мельник Г.С. Mass-media: психологические процессы и эффекты. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1996. – 161 с.
- Михалкович В.И. О сущности телевидения. – М.: ИПК работников телевидения и радиовещания, 1998. – 50 с.
- Михалкович В.И. Очерк теории телевидения. – М.: Институт искусствознания, 1996. – 256 с.
- Московская декларация о медиа- и информационной грамотности. – М., 2012. <http://www.ifarcom.ru/news/1347/?returnto=0&n=1>
- Муратов С.А. Нравственные принципы тележурналистики: опыт этического кодекса. – М.: Логос, 1997. – 276 с.
- Муратов С.А. ТВ – эволюция нетерпимости (история и конфликты этических представлений). – М.: Логос, 2001. – 240 с.
- Мурюкина Е.В. Диалоги о киноискусстве: практика студенческого медиаклуба. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. – 208 с.
- Мурюкина Е.В. Медиаобразовательные практики: медиаклуб для студентов. – Saarbrücken, 2011. – 144 с.
- Мурюкина Е.В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: работа со студентами и аспирантами. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2011. – 152 с.
- Мурюкина Е.В. Эстетические традиции медиаобразования в современных киноклубах для школьников и студентов. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та им. А.П.Чехова, 2014. – 226 с.
- Немирич А.А. Дошкольное медиаобразование. – Бийск: АГАО им. В.М. Шукшина, 2012.
- Новикова А.А. Современное телевизионное зрелище: истоки, формы и методы воздействия. – СПб., 2008.
- Онкович А.В. Медиадидактика: Масс-медиа в учебном процессе по русскому языку как иностранному. – Saarbrücken, 2012. – 332 с.
- Петровская И. Медиакритика: «хорошие» и «плохие» мальчики. Почему телевизионщики пытаются расширить границы допустимого // Журналистика и медиарынок. 2003. № 2. – С.42–45.
- Петровская И. Сто одна телнеделя с Ириной Петровской. – М.: МГУ; Гуманитарный центр Монолит, 1998. – 406 с.
- Печинкина О.В. Медиаобразование в школах северных стран. – Архангельск: Кира, 2012. – 122 с.
- Поберезникова Е.В. Телевидение взаимодействия: Интерактивное поле взаимодействия. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 222 с.
- Полухтлова И.А. Социокультурная динамика российской аудитории телевидения. – М., 2010.
- Почепцов Г.Г. Агенты влияния и тексты влияния. Как виртуальное и информационное пространство создают и поддерживают разрывы социосистем. – 2012. <http://osvita.mediasapiens.ua/material/8505>
- Почепцов Г.Г. Медиа. Теория массовых коммуникаций. – Киев: Альтерпресс, 2008.
- Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. – М.: Рефл-бук, Киев: Ваклер, 2006.
- Прозоров В.В. Власть современной журналистики, или СМИ наяву. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2004. – 240 с.
- Прохоров Е.П. Журналистика и демократия. – М.: РИП-холдинг, 2004. – 350 с.
- Разлогов К.Э. Искусство экрана: от синемаатографа до Интернета. – М.: РОССПЭН, 2010.
- Рашкофф Д. Медиавирус. – М.: Ультракультура, 2003. – 368 с.
- Рихтер А.Г. Свобода массовой информации в постсоветском пространстве. – М., 2007.
- Розин В.М. Визуальная культура и восприятие. – М.: Либроком, 2009. – 272 с.
- Сальный Р.В. Развитие медиавосприятия старшеклассников психолого-педагогические условия и методы. – Saarbrücken, 2011. – 204 с.
- Саппак В.С. Телевидение и мы. – М.: Искусство, 1963. – 182 с.
- Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций / ред. К.Э.Разлогов и А.В.Федоров. – М.: Российский институт культурологии, 2012. – 256 с.

Солдатов В.В., Баранов О.А. Нравственно-эстетическое развитие воспитанников интернатных учреждений средствами кино. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. – 216 с.

Солдатова Г., Зотова Е., Лебешева М., Шляпников В. Интернет: возможности, компетенции, безопасность. Методическое пособие для работников системы общего образования. – М.: Центр книжной культуры «Гутенберг», 2013. – 165 с.

Солдатов Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю.. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования. – М.: Фонд развития Интернет, 2013. – 144 с.

Терин В.П. Массовая коммуникация: социокультурные аспекты политического воздействия: исследовательский опыт Запада. – М.: Изд-во Ин-та социологии РАН, 1999. – 170 с.

Федоров А.В. Анализ аудиовизуальных медиатекстов. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 182 с.

Федоров А.В. Медиаобразование // Большая российская энциклопедия. – Т. 17. – М.: Большая российская энциклопедия, 2012. – С. 480.

Федоров А. В. Медиаобразование в зарубежных странах. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 139 с.

Федоров А. В. Медиаобразование: вчера и сегодня. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 233 с.

Федоров А. В. Медиаобразование и медиаграмотность. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 343 с.

Федоров А.В. Медиаобразование и медиакомпетентность // Сборник учебных программ для вузов. – Таганрог, 2009.

Федоров А. В. Медиаобразование: история, теория и методика. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 708 с.

Федоров А. В. Медиаобразование: социологические опросы. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 217 с.

Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. – М.: Директ-медиа, 2014. – 618 с.

Федоров А.В. Светская и теологическая медиаобразовательные модели // Медиаобразование. – 2012. – № 5 (35). – С. 54 – 68.

Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. – М.: Директ-медиа, 2014. – 62 с.

Федоров А.В. Технология герменевтического анализа советских анимационных медиатекстов второй половины 1940-х годов на тему «холодной войны» // Медиаобразование. – 2015. – № 1. – С. 102 – 112.

Федоров А.В. Учебное пособие для медиапедагогов-практиков // Медиаобразование. – 2013. – № 3. – С. 116 – 119.

Федоров А.В., Левицкая А.А. Блоговая медиакритика: медиаобразовательная функция // Медиаобразование. – 2015. – № 1. – С. 43 – 49.

Федоров А.В., Левицкая А.А., Чельшева И.В., Мурюкина Е.В., Григорова Д.Е. Медиаобразование в странах Восточной Европы. – М.: МОО «Информация для всех», 2014. – 140 с. <http://window.edu.ru/library/pdf2txt/036/80036/60450>

Федоров А.В., Левицкая А.А., Чельшева И.В., Мурюкина Е.В., В.Л. Колесниченко, Михалева Г.В., Сердюков Р.В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность». – М.: МОО «Информация для всех», 2012. – 614 с.

Федоров А.В., Чельшева И.В., Мурюкина Е.В., Горбаткова О.И., Ковалева М.Е., Князев А.А. Массовое медиаобразование в СССР и России: основные этапы / под ред. А.В. Федорова. – М.: МОО «Информация для всех», 2014. – 267 с.

Федотова Л.Н. Массовая коммуникация: стратегия производства и тактика потребления. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1996. – 231 с.

Фомин С. Записки у телевизора: краткий очерк нового отечественного ТВ (1986 – 2006). – М.: ГИТР, 2006.

Фомичева И.Д. Индустрия рейтингов. Введение в медиаметрию. – М., 2004.

Фортунатов А.Н. Взаимодействие субъектов социальной коммуникации в медиареальности. – Н.Новгород: Изд-во Нижегород. гос. арх.-строит. ун-та, 2009. – 334 с.

Фортунатов А.Н. Медиапсихология. Методическое пособие. – Н.Новгород: Нижегород. гос. ун-та, 2013. – 14 с.

- Фортунатов А.Н. Медиареальность: в плену техногуманизма. – Н.Новгород: Изд-во Нижегород. гос. ун-та, 2009. – 288 с.
- Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
- Харлампьева Т.В. Критическое мышление студентов вуза: средство обеспечения информационно-психологической безопасности. – Saarbrücken, 212 с.
- Харрис Р. Психология массовых коммуникаций. – М., 2002.
- Хилько Н.В. Духовно-нравственный потенциал детского кино и телевидения: теория, история и современность. – Омск: Изд-во Омск. гос. ун-та, 2011. – 88 с.
- Хлызова Н.Ю. Формирование медиакомпетентности вторичной языковой личности. – Saarbrücken, 2012. – 199 с.
- Хорольский В.В. Медиаинформация и массовая коммуникация. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2009. – 56 с.
- Цвик В.Л. Телевизионная журналистика: история, теория, практика. – М.: Аспект пресс, 2004. – 382 с.
- Цифровое будущее. Каталог навыков медиа- и информационной грамотности. – М.: МЦБС, 2013. – 68 с.
- Цымбаленко С.Б., Шариков А.В. и др. Мониторинг и анализ московского информационно-образовательного пространства: результаты социологических исследований и программирования. – М.: РИЦ МГТУ, 2013. – 108 с.
- Чельшева И.В. Методика и технология медиаобразования в школе и вузе. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. – 320 с.
- Чельшева И.В. Мир социальных сетей и семейное воспитание школьников: научно-популярное издание. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та им. А.П.Чехова, 2014. – 128 с.
- Чельшева И.В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: работа со школьными учителями и преподавателями вузов. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2011. – 180 с.
- Чельшева И.В. Подходы к медиареальности: общество, культура и человек в XVII-XX вв. – Saarbrücken, 2012. 165 с.
- Чельшева И.В. Российское медиаобразование в XX веке: этапы, цели, методы, организационные формы. – Saarbrücken, 2011. – 200 с.
- Чельшева И.В. Трансформация развития эстетической концепции в российском медиаобразовании (1960-2011). – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та им. А.П.Чехова, 2014. – 220 с.
- Чельшева И.В., Мурюкина Е.В. Развитие медиакомпетентности: работа со студентами и преподавателями вузов. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та им. А.П.Чехова, 2014. – 226 с.
- Чельшева И.В., Мурюкина Е.В., Рыжих Н.П. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: подготовка будущих педагогов. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 232 с.
- Чурекова Т.В. Формирование творческих способностей учащихся старшего школьного возраста при реализации медиаобразования. – Кемерово: КРИПКипРО, 2009. – 239 с.
- Шапк Т.Ф. Музыка в структуре медиатекста. – Краснодар: Изд-во Красн. гос. ун-та культуры и искусств, 2010. – 326 с.
- Шестеркина Л.П. Журналистское образование и универсализация профессии: экспериментальный опыт. – Челябинск: РЕКПОЛ, 2013. – 118 с.
- Bachmair, B. (2010) (ed.) *Medienbildung in neuen Kulturräumen: die deutschsprachige und britische Diskussion*. Wiesbaden: VS Verlag, 2010. 359 p.
- Baker, F.W. (2012). *Media literacy in the K-12 classroom*. Eugene, Or.: International Society for Technology in Education, 197 p.
- Baran, S.J. (2010). *Introduction to mass communication: media literacy and culture*. NY: McGraw-Hill Higher Education, 450 p.
- Basuroy, S., Chatterjee, S. & Ravid, S.A. (2003). How Critical Are Critical Reviews? The Box Office Effects of Film. *Critics, Star Power, and Budgets*. *Journal of Marketing*. Vol. 67, N 10, p.103 – 117.

- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.
- Clark, L.S. (2013). Cultivating the media activist: How critical media literacy and critical service learning can reform journalism education. *Journalism*, N 14, p. 885 – 890.
- Eco, U. (1976). *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.
- European Parliament resolution of 16 December 2008 on media literacy in a digital world. Brussels, 2008.
- Fedorov, A. Film studies in the university students' audience: from entertainment genres to art house. Moscow: ICO: Information for all, 2014. 232 p.
- Fedorov, A. Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean. Paris: UNESCO, 2003.
- Fedorov A. Media education: opinions of Russian teachers // European researcher. 2014. № 11–2 (87). С. 2022-2034.
- Fedorov A.V. Media education: sociology surveys. Taganrog, 2007.
- Fedorov, A. Media Literacy Education. Moscow: ICO "information for all", 2015. 577 p.
- Fedorov A. Russian Ural and Siberian media education centers // European Journal of Contemporary Education. 2014. № 4 (10), p. 215 – 227.
- Fourie, P.J. (ed.) (2001). *Media Studies*. Vol. 1, 2. Lansdowne: Juta Education, 638 p & 588 p.
- Hobbs, R. (2011). *Digital and media literacy: connecting culture and classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 214 p.
- Hobbs, R. (2007). *Reading the media: media literacy in high school English*. NY: Teachers College, Columbia University, 190 p.
- Hoechsmann, M., Poyntz, S.R. (2012). *Media literacies: a critical introduction*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 233 p.
- Kaun, A. (2014). 'I really don't like them!' – Exploring citizens' media criticism. *European Journal of Cultural Studies*. Vol. XX (X), p. 1 – 18.
- Kellner, D. & Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learn Inq*. N 1, p. 59 – 69.
- Kleiner, M.S. (Hrsg.) (2010): *Grundlagentexte zur sozialwissenschaftlichen Medienkritik*. Wiesbaden: VS Verlag, 752 p.
- Kotilainen, S. & Arnolds-Granlund, S.-B. (2010) (eds). *Media literacy education: Nordic perspectives*. Goteborg: Nordicom, University of Gothenburg, 188 p.
- Livingstone, S. (2004). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review*, N 7, p. 3 – 14.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group, 341 p.
- McQuail, Denis (2010), *McQuails's Mass Communication Theory*.
- Miller, T. (2009). *Media Studies 3.0. Television New Media*, Vol. 10, N 1, p. 5 – 6.
- Pérez Tornero, J.M. and Varis, T. (2010). *Media Literacy and new Humanism*. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 136 p.
- Potter W.J. (2011). Conceptualizing Mass Media Effect // *Journal of Communication*. 2011. N 61, p. 896–915.
- Potter W.J. (2014). *Media Literacy*. L.A.: Sage, 2014, 452 p.
- Potter W.J. (2014). *The Skills of Media Literacy*. Sana Barbara: Knowledge Assets, Incorporated, 2014, 226 p.
- Potter, W. J. (2012). *Media effects*. Thousand Oaks, CA: Sage. 377 p.
- Ravid, S.A., Wald, J.K., Basuroy, S. (2006). Distributors and film critics: does it take two to Tango. *J Cult Econ*, N 30, p. 201 – 218.
- Scheibe, C., Rogow, F. (2012). *The teacher's guide to media literacy: critical thinking in a multimedia world*. Thousand Oaks, CA: Corwin, 245 p.
- Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.
- Share, J. (2009). *Media literacy is elementary: teaching youth to critically read and create media*. NY: Peter Lang, 165 p.
- Tyner, K. (1998). *Literacy in a Digital World*. Mahwah, NJ – London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 291 p.

- Tyner, K. (2010). (ed.). Media literacy: new agendas in communication. NY: Routledge, 2010. 243 p.
- Vos, T.P., Craft, S. and Ashley, S. (2012). New media, old criticism: Bloggers' press criticism and the journalistic field. Journalism, N 13, p. 850-868.
- Worsnop, C. (1999). Screening Images: Ideas for Media Education. Mississauga: Wright Communication.
- Worsnop, C. (2013). Some Thoughts on Assessment in Media Education // The Journal of Media Literacy. 2013. Vol. 60, N 1–2.
- Yuan, E.J. (2013). A culturalist critique of 'online community' in new media studies. New Media Society, N 15, p. 665 – 679.

Интернет – сайты по теме медиаобразования

Интернет – портал «Медиаобразование и медиакультура»

<http://mediaeducation.ucoz.ru>

Основные разделы портала:

Электронная научная энциклопедия «Медиаобразование и медиакультура».

<http://mediaeducation.ucoz.ru/load/1>

Электронная научная библиотека "Медиаобразование"

<http://mediaeducation.ucoz.ru/load>

Журнал «Медиаобразование»

<http://www.mediagram.ru/mediaed/journal/>

http://mediaeducation.ucoz.ru/load/zhurnal_quot_mediaobrazovanie_quot/6

Media education and media culture

http://mediaeducation.ucoz.ru/load/media_education_literacy_in_russia/8

Портал «Информационная грамотность и медиаобразование для всех»:

<http://mediagram.ru/>

Информационный блок «Медиаобразование» на сайте EvArtist

<http://www.evartist.narod.ru/mdo/mo.htm>

Лаборатория медиаобразования

<http://www.mediaeducation.ru>

Media & Information Literacy Clearinghouse

<http://www.aocmedialiteracy.org/>

European Centre for Media Literacy

<http://ecml.pc.unicatt.it/english/index.html>

Media Education: The Quest for Media Literacy

<http://www.understandmedia.com/>

UNESCO Institute for Information Technologies in Education

<http://ru.iite.unesco.org/iite/index>

Action Coalition for Media Education (USA)

<http://acmeboston.wordpress.com/category/media-literacy/>

Association for Media Literacy (Canada)
<http://www.aml.ca/homeland-by-cory-doctorow-a-review/>

Center de Liaison de L'Enseignement et des Moyens d'Information (CLEMI). France
<http://www.clemi.org/>

Center for Media Literacy (USA)
<http://www.medialit.org/>

Citizens for Media Literacy (USA)
<http://www.main.nc.us/cm/>

Institut für Medienpädagogik - JFF (Germany)
<http://www.jff.de/>

Media and Information Literacy (USA)
<http://www.literacy.uconn.edu/medlit.htm>

Media Culture (Germany)
<http://www.lmz-bw.de/medienbildung>

Media Education Lab (USA)
<http://mediaeducationlab.com/>

Интернет-сайты по теме медиакритики

Мегакритик (Россия) <http://www.megacritic.ru/>

Медиакритик (Россия) <http://mediacritic.ru/>

Кинокритик (Россия) <http://www.kinokritik.com/>

Медиакритика (Белоруссия) <http://mediakritika.by/>

Кинокритик (Белоруссия) <http://critic.by/>

Медиакритика (Украина) <http://www.mediakrytyka.info/>

Медиакритика (Россия): *Персональный сайт Романа Баканова*
http://romanbakanov.ucoz.ru/index/mediakritika_v_tatarstane_pervye_opyty/0-136

Синематека <http://www.cinematheque.ru/>

Телекритика (Украина) <http://www.telekritika.ua/>

Archives for Media Criticism http://fair.org/blog/category/media_criticism/

Media Criticism http://www.salon.com/topic/media_criticism/

Media Criticism (Huffington Post) <http://www.huffingtonpost.com/news/media-criticism/>

Media Criticism Links

http://shmacek.faculty.noctrl.edu/media_criticism_links.htm

<http://www.peoplesearchpro.com/journalism/media/criticism.htm>

Film Criticism <http://filmcriticism.allegheny.edu/>

The Top Film Criticism Sites

<http://www.filmcomment.com/article/the-top-film-criticism-sites-an-annotated-blog-roll>

Film Critic Roger Ebert (1942-2013) <http://www.rogerebert.com/>

New York Film Critics Circle <http://www.nyfcc.com/>

Online Film Critics Society <http://www.ofcs.org/>

Comunicar <http://www.revistacomunicar.com/index.php?&idioma=en>

Российские журналы, публикующие статьи по тематике медиаобразования и медиакритики

Журналист <http://journalist-virt.ru/>

Искусство кино <http://kinoart.ru/>

Меди@льманах <http://mediaalmanah.ru/>

Медиа. Информация. Коммуникация. <http://mic.org.ru/>

Медиаобразование <http://www.mediagram.ru/mediaed/journal/>

Медиаскоп <http://www.mediascope.ru/>

Сеанс <http://seance.ru/>

Современная коммуникативистика

<http://naukaru.ru/journal/view/Sovremennaya-kommunikativistika/>

Global Media Journal <http://www.global-media.pglu.ru/>

Блоги и страницы медиакритиков

Р. Баканов <http://old.kpfu.ru/f13/rbakanov/index.php>

Ю. Богомолов <http://bogomol37.livejournal.com/>

И. Петровская <http://www.novayagazeta.ru/profile/412/>

В. Кичин <http://valery-kichin.livejournal.com/>

С. Кудрявцев <http://kinanet.livejournal.com/>

Научное издание

**Синтез медиаобразования и медиакритики в процессе
подготовки будущих педагогов**

Монография

Авторский коллектив:

Левицкая Анастасия Александровна

Федоров Александр Викторович

Мурюкина Елена Валентиновна

Селиверстова Людмила Николаевна

Горбаткова Ольга Ивановна

Сальный Роман Викторович

Подлесный Константин Андреевич

Чельшев Кирилл Александрович

Чумаколенко Николай Анатольевич

Подписано в печать 07.07.2016.
Формат 60×84 ¹/₁₆. Бумага офсетная.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 33,36. Уч.-изд. л. 35,15.
Тираж 100 экз. Заказ № 5249.

Отпечатано в отделе полиграфической, корпоративной и сувенирной продукции
Издательско-полиграфического комплекса КИБИ МЕДИА ЦЕНТРА ЮФУ.
г. Ростов-на-Дону, пр. Стачки, 200/1, тел. (863) 247-80-51.