

Медиаобразование

MEDIA EDUCATION

Российский журнал истории, теории и практики медиапедагогике

Russian journal of history, theory and practice of media education

№ 4/2014



Медиаобразование. 2014. № 4.

Российский журнал истории,
теории и практики медиапедагогики

ISSN 1994-4195

**Журнал основан в 2005 году.
Периодичность – 4 номера в год.**

Журнал включен в базу Российского индекса
научного цитирования (РИНЦ)
http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32086
Журнал включен в международный реестр
научных журналов Directory of Open
Access Journals (<http://www.doaj.org>),
Global Serial Directory UlrichsWeb
(<http://www.ulrichsweb.com/ulrichsweb/>)
и каталог профильных ресурсов портала
Альянса цивилизаций ООН
Media Literacy Education Clearinghouse
(<http://www.aocmedialiteracy.org>).

Учредители

Бюро ЮНЕСКО в Москве,
Ассоциация кинообразования и
медиапедагогики России,
Таганрогский институт
им. А.П.Чехова,
МОО «Информация для всех»

Адрес редакции

e-mail: tina5@rambler.ru

Статьи для публикации в журнале
принимаются только по электронной
почте.

Редакционная коллегия:

А. В. Федоров (главный редактор)
Л. М. Баженова
О. А. Баранов
Е. Л. Вартанова
С. И. Гудилина
В. В. Гура
А. А. Демидов
Н. Б. Кириллова
С. Г. Корконосенко
А. П. Короченский
В. А. Монастырский
В. С. Собкин
Л. В. Усенко
Н. Ф. Хилько
А. В. Шариков

Зеркала электронной версии журнала

<http://www.mediagram.ru/mediaed/journal/>
http://mediaeducation.ucoz.ru/load/zhurnal_quot_mediaobrazovanie_quot/6

Информационная поддержка

Портал «Информационная грамотность и
медиаобразование» <http://www.mediagram.ru>
Портал «Информация для всех» <http://www.ifap.ru>
Портал «Медиаобразование и медиакультура»:
<http://mediaeducation.ucoz.ru/>
(Ассоциация кинообразования и медиапедагогики
России, Электронная научная энциклопедия
«Медиаобразование и медиакультура», Открытая
электронная библиотека «Медиаобразование»)



Media Education. 2014. N 4 (Volume 43)

Russian journal of history, theory and practice of media education

Founded 2005. Frequency - 4 issues per year.

ISSN 1994-4195

The Journal is included in the Russian Scientific Citations Index

http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32086,

international register of scientific journals Directory of Open Access Journals (<http://www.doaj.org>),

Global Serial Directory UlrichsWeb (<http://www.ulrichsweb.com/ulrichsweb/>) and the catalog

relevant resource portal UN Alliance of Civilizations Media Literacy Education Clearinghouse

(<http://www.aocmedialiteracy.org>).

Founders: UNESCO Moscow Office, Russian Association for Film and Media Education, Anton Chekhov Taganrog Institute, ICO "Information for All".

Editorial address: E-mail: tina5@rambler.ru

Articles for this journal publication are accepted via e-mail only.

Editorial board:

Alexander Fedorov (Editor), Prof., Ed.D., president of Russian Association for Film and Media Education, Anton Chekhov Taganrog Institute,

Oleg Baranov, Ph.D., Prof. (Tver),

Larissa Bazhenova, Ph.D., Russian Academy of Education (Moscow),

Svetlana Gudilina, Ph.D., Russian Academy of Education (Moscow),

Valery Gura, Ph.D., Prof., Dean of Social Education Faculty, Anton Chekhov Taganrog Institute,

Alexei Demidov, head of ICO "Information for All" (St-Petersburg),

Nikolai Khilko, Ph.D., Omsk State University,

Natalia Kirillova, Ph.D., Prof., Ural State University (Yekaterinburg),

Sergei Korkonosenko, Ph.D., Prof., St-Petersburg State University,

Alexander Korochensky, Ph.D., Prof., Dean of Faculty of Journalism, Belgorod State University,

Valery Monastyrsky, Ph.D., Prof., Tambov State University,

Alexander Sharikov, Ph.D., Prof., The Higher School of Economics (Moscow).

Vladimir Sobkin, Acad., Ph.D., Prof., Head of Sociology Research Center (Moscow),

Elena Vartanova, Ph.D., Prof., Dean of Faculty of Journalism, Moscow State University,

Leonid Usenko, Ph.D., Prof., South Federal University (Rostov-on-Don),

The web versions of the Media Education Journal:

<http://www.mediagram.ru/mediaed/journal/>

http://mediaeducation.ucoz.ru/load/zhurnal_quot_mediaobrazovanie_quot/6

Information Support:

Portal "Information Literacy and Media Education" <http://www.mediagram.ru>

Portal "Media Education and Media Culture" <http://mediaeducation.ucoz.ru>

Portal "Information for All" <http://www.ifap.ru>

СО Д Е Р Ж А Н И Е

<i>Актуальные новости</i>	6
<i>История медиаобразования</i>	
Горбаткова О.И. Основные направления развития медиаобразования на материале фотографии в 1920-е годы в СССР	15-23
<i>Практика медиаобразования</i>	
Хилько Н.Ф. Воспитательный потенциал личности в инфраструктуре визуально-эстетической медиасреды в пространстве городской культуры	24-30
Баженов Ю.Д. Технология духовно-нравственной экологии молодежи средствами медиапросветительской деятельности	31-39
Мурюкина Е.В. Иконографический анализ на занятиях в студенческой аудитории (на материале изданий об увлечениях, хобби)	40-46
Мурюкина Е.В. Структурный анализ печатных медиатекстов на занятиях со студентами	47-57
Мурюкина Е.В. Анализ медийных стереотипов на занятиях со студентами (на материале гендерных изданий)	58-65
Юрова В.Ю. Возможности освоения культурного наследия региона в медиаобразовательной деятельности	66-72
Челышева И.В., Михалева Г.В. Интегрированное медиаобразование: особенности британского и российского подходов	73-81
<i>Медиаобразование за рубежом</i>	
Мокрогуз А.П. К вопросу готовности введения медиаобразования в украинской школе	82-91
Борбаш Л., Снярто И., Тот Т. Стратегии восприятия медиатекстов учащимися восьмилетних и средних школ Венгрии	92-108
Горбаткова О.И. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов в Белоруссии	109-120
Челышев К.А., Челышева И.В. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов во Франции	121-130
Кондрашова А.С. Медиаобразование в системе раннего воспитания в детских садах англоязычных стран	131-144
Подлесный К.А. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов в странах Латинской Америки	145-155
<i>Проблемы медиакультуры</i>	
Федоров А.В. Украинские повстанцы 1940-х – 1950-х годов в экранной версии Олеса Янчука: медиакритический анализ	156-163
<i>Книжная полка</i>	
Барсуков В.И. Медиаобразование: новые книги и статьи	164-175

Contents

<i>Actual News</i>	6
Media Education History	
Gorbatkova, O. The main directions of development of media education on the material of the photos in the 1920s in the USSR	15-23
Media Education Practices	
Hilko, N. Educational potential of the personality in visual and aesthetic media sphere's infrastructure in space of city culture	24-30
Bazhenov, Y. Technology of spiritual and moral ecology of youth means of media educational Activity	31-39
Murukina, E. Iconographic analysis on the lessons in a classroom (on materials of the publications about the hobbies, hobby)	40-46
Murukina, E. Structural analysis of printed media texts in the classroom with students.....	47-57
Murukina, E. An analysis of media stereotypes in the classroom with students (on the material of gender publications)	58-65
Yurova, V. Possibilities of cultural heritage assimilation of region in media education: theoretical aspect	66-72
Chelycheva, I., Mikhaleva, G. Integrated Media Education: especially the British and Russian approaches	73-81
Media Education in the World	
Mokrohuz, A. On the question of willingness to introduce media education in Ukrainian Schools	82-91
Borbás, L., Szijártó, I, Tóth, T. Strategies of Meaning Construction of Hungarian Students in Primary and Secondary Education	92-108
Gorbatkova, O. Synthesis of media criticism and media education in the learning process of pupils and students in Belarus	109-120
Chelychev, K., Chelycheva, I. Synthesis of media criticism and media education in the learning process of pupils and students in France	121-130
Kondrashova, A. Media Education in the system of Early Education in Kindergartens of English-speaking countries	131-144
Podlesny, K. Synthesis of media criticism and media education in the learning process of pupils and students in Latin America	145-155
Media Culture Problems	
Fedorov, A. Ukrainian rebels of the 1940s - 1950s in the screen version of Oles Yanchuk: media criticism analysis	156-163
Books shelf	
Barsukov, V. Media education: new books and articles	164-175



Актуальные новости

Аннотация. Короткая информация о текущих медиаобразовательных событиях.

Ключевые слова: медиаобразование, медиаграмотность, медиapedагогика.

Actual News

Abstract. Short information about new events in the media education in Russia: conferences, media education trainings, etc.

Keywords: media studies, communication, media education, media literacy.

Круглый стол «Медиаобразовательные технологии в учебном процессе»

Круглый стол «Медиаобразовательные технологии в учебном процессе» в этом году проходил в Киеве седьмой раз в рамках работы конференции «Язык и культура». Сама конференция была 23-й по счету.

В этом году заявок на конференцию поступило несколько меньше, чем обычно, но круглый стол по медиаобразовательным технологиям в Институте высшего образования Национальной академии педагогических наук Украины поддержали почти 40 участников. Коллеги из России и Белоруссии прислали тексты своих выступлений в электронной версии, и их доклады были представлены как стендовые. Среди них – доклады А.В.Федорова («Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов в современной России»), Е.А.Бондаренко («Медиакультура на просторах информационного общества»), И.В.Жилавской («Диссертационный кластер магистров медиаобразования как социальный проект») и молодых исследователей - магистрантов кафедры журналистики и медиаобразования факультета журналистики МГГУ имени М.А.Шолохова: В.Г.Абрамовой («СМИ как инструмент информационно-коммуникационного воздействия на общественное сознание (вопросы теории)»), Т.И.Алексеевой («Проблема перехода печатного издания в электронный формат (на примере газеты «Вузовский вестник»)), А.Г.Егоровой («Социальные сети в России: от романтизма к реализму»).

Интерес вызвали заявленные выступления профессора В.И.Ивченкова из Белорусского государственного университета («Медиаариторика как

учебная дисциплина в системе подготовки журналистов Беларуси)), Л.Г.Антоновой – профессора Ярославского государственного университета («Медиаграмотность современной языковой личности»), зам. декана факультета журналистики Челябинского госуниверситета С.И. Симаковой («Университет как открытая площадка по формированию медиаграмотности молодежи»), аспирантки кафедры журналистики и медиаобразования этого же вуза Ю.Мальцевой («Специфика терминологии немецкого медиаобразования»), главного редактора многотиражной газеты «Музыкальный театр» из Ростова-на-Дону Н.Л.Смирновой («Медиаобразовательный потенциал многотиражной газеты «Музыкальный театр»).

Во время работы круглого стола в предыдущие годы присутствующие могли ознакомиться с лучшими изданиями по медиаобразованию, которые поступали на Всероссийский конкурс по коммуникативистике, поскольку коллективным экспертом в этой номинации был отдел теории и методологии гуманитарного образования Национальной академии наук Украины – инициатор проведения круглых столов по медиаобразованию. В этом году собравшимся были предложены презентации новых монографий - «Тенденции развития светского и теологического медиаобразования в России и за рубежом» А.В.Федорова, А.В.Онкович и А.А.Левицкой (Таганрог, 2013) и «Медіакомпетентність фахівця» («Медиакомпетентность специалиста») Г.В.Онкович, Ю.М.Горун, В.А.Кравчук, И.В.Костюхиной, Н.О.Литвин, К.А.Нагорной (Киев, 2013), а также сборника программ авторских спецкурсов «Медіадидактика вищої школи» («Медиадидактика высшей школы») Г.В.Онкович, Е.Е.Балабановой, И.Ю.Гуриненко, Н.М.Духаниной, А.Д.Онковича, И.А.Сахневич, О.К.Янишин (Киев, 2013).

Во время обсуждения проблем медиаобразования была представлена еще одна новая монография – «Восприятие мира, искусства, медиа: теория и методика», только что вышедшая в немецком издательстве Lambert Academic Publishing. Автор этой книги – О.В.Орлова, доцент Полтавского национального педагогического университета имени В.Г.Короленко (Украина), один из авторов журнала «Медиаобразование», была главным спикером нашего круглого стола. И причин этому, кроме названных выше, было несколько. В частности, в прошлом году по итогам Всероссийского конкурса «Лучшая научная статья в области медиаобразования – 2013», проводимого журналом «Медиа. Информация. Коммуникация», в рубрике «Коммуникационные процессы» лучшей была признана ее публикация «Медиавосприятие: узнавание, видение или участие», где автор продемонстрировала «глубину проникновения в тему, высокий профессионализм в изложении сложных, подчас противоречивых проблем, тонкое языковое чутье». В другом Всероссийском конкурсе - образовательных программ «ImPRO», предназначенном для руководителей

школьных и молодежных средств массовой информации и для педагогов, занимающихся медиаобразовательной деятельностью в рамках учебных (дополнительных) дисциплин, проводимом Институтом гуманитарного образования Челябинского государственного университета (направление «Журналистика») в целях повышения качества подготовки школьников в области средств массовой коммуникации (СМК), О.В. Орлова заняла третье место.

Ее выступление на нашем круглом столе посвящалось психологическим и художественным основам медиавосприятия, иллюстрировалось интересными примерами, как с помощью медиаисточников и интерактивных технологий можно сделать интереснее изучение курса по мировой литературе в школе и вузе (О.В. Орлова - один из соавторов учебного комплекса по изучению мировой литературы в Украине).

Лучшим научным дебютом были признаны выступления молодых исследователей - зам. главного редактора журнала «Дуслык» Всеукраинского татарского культурного центра «Туган тел» («Родная речь») А.Кудлай «Медиаобразовательные ориентиры социально-культурного издания «Дуслык» («Дружба»)) и гидрогеолога из Чернигова М.Кузько «Медиаобразование для будущих гидрогеологов: формирование медиаграмотности как педагогическая проблема». Обе девушки с 2014 года будут обучаться в аспирантуре Института высшего образования НАПН Украины по проблематике профессионально-ориентированного медиаобразования. Над этой проблематикой в данном институте уже работают Ю.Горун (тема выступления на круглом столе «Международное сотрудничество в развитии медиа- и информационной грамотности и интеркультурного диалога»), Н.Литвин («Медиадидактика в системе медийных дисциплин») и А.Морозова («Методы анализа ключевых слов научной периодики: медиаобразовательный контекст»).

Отличались новизной и выступления других участников круглого стола – докторанта и преподавателя Запорожского института последипломного педагогического образования О.В. Варецкой («Межкультурная коммуникация как средство развития социальной компетентности учителя начальной школы»), преподавателя Житомирского областного института последипломного педагогического образования И.В. Адамович («Медиаобразовательный аспект в профессиональной деятельности руководителей общеобразовательных учебных заведений») и др.

В отдельные блоки были выделены выступления, касающиеся языковых процессов (А.Ю. Пономаренко, Ю.В. Коноваленко, Т.И. Коць, А.Д. Онкович, Г.М. Сюта) и манипулятивных технологий (А.М. Подшивайлова, А.Я. Игнатович, Я. Гнездилова, О.К. Янишин) в масс-

медиа, проблем использования аудиовизуальных материалов (А.П.Орлов, И.С.Комарова, Е.А.Щербакова), а также информация о конференциях по проблемам медиаграмотности и медиаобразования.

К сожалению, не все авторы, заявленные в программе, смогли принять участие в круглом столе, по результатам работы которого на заключительном пленарном заседании 23-ей конференции «Язык и культура» был заслушан доклад А.В.Онкович «Формирование медиа- и информационной грамотности будущих специалистов как ориентир для развития высшего образования Украины».

Материалы круглого стола, предоставленные авторами, будут опубликованы в журнале «Язык и культура».

*А.В. Онкович,
Киев, Украина*

Медийная и информационная грамотность в цифровую эпоху : на пороге глобального прорыва. ЮНЕСКО-2014

Никогда не мечтала о том, что не могло бы осуществиться. Наверное, поэтому никогда не думала побывать в Париже. Оказия была неожиданной, заманчивой и многообещающей. 27-28 мая 2014 года в штаб-квартире ЮНЕСКО в Париже проходил Европейский форум по медиаграмотности. Три ключевых слова: медиафорум, штаб-квартира ЮНЕСКО и Париж - призывали немедленно принять решение и сделать реальностью то, о чем даже не мечталось... Европейский форум по медиаграмотности финансировался Европейской Комиссией и ЮНЕСКО, был организован совместно с Проектом EMEDUS и Gabinete de Comunicaci3n y Educaci3n (UAB) в рамках Глобального альянса по партнерству в медийной и информационной грамотности (GARMIL).

В результате углубленного исследования в 27-ми европейских странах, проект EMEDUS предложил рекомендации по совершенствованию медиаобразования в каждом из этих ареалов. Предполагалось, что мероприятие соберет представителей правительств, руководителей мас-медиа, экспертов, преподавателей, работников средств массовой информации, медиаотрасли, научных работников, фонды с целью распространения медийной и информационной грамотности в Европе, что обсуждение политики медиаграмотности (MIL) на европейском уровне будет способствовать в этом направлении сотрудничеству и инициативе на национальных и европейском уровнях.

MIL Форум был продуктом международного сотрудничества между ЮНЕСКО, Европейской комиссией (ЕК), Автономного университета Барселоны и других партнеров, в рамках Глобального альянса по партнерству на СМИ и информационной грамотности (GARMIL). В мероприятии приняли участие более 350 человек со всей Европы из более чем 15-ти стран за пределами Европы. Среди участников были эксперты MIL, учителя, представители средств массовой информации, информационные и технологические специалисты, промышленности,

школ, аудиовизуальных корпораций и организаций, исследователей, фонды, организации гражданского общества, а также политические и регулирующие органы.

Основная цель Форума заключалась в содействии продвижения рекомендаций по включению медиаобразования в школьные программы европейских государств и развития инициатив в области неформального образования и образования для уязвимых групп населения. Форум проходил в режиме пленарных и секционных сессий в виде дебатов среди представителей разных учреждений, экспертов, специалистов отрасли, учебных заведений и средств массовой информации, а также среди политических и регулирующих органов. Предполагалось поощрять создание совместной платформы, которая составляет европейский Глобальный альянс партнерства в медиа- и информационной грамотности (GAPMIL).

На Форуме были также представлены окончательные результаты общеевропейского сотрудничества в сети науки и технологии (COST) и ANR TRANSLIT. Проект оценивается профили MII из 29 стран по всей Европе. Он рассмотрел различные аспекты MII включая ресурсы, рамки политики, финансирования и подготовки кадров, имеющиеся в каждой стране и оценивающими степень, в которой медиа/информационная грамотность уже присутствует или прогрессирует.

Пленарные заседания вел модератор, который предоставлял слово 5 -7 основным докладчикам, излагающим свое видение проблемы, вынесенной в название заседания. После выступлений докладчики отвечали на вопросы. В обсуждении позиций докладчиков через свободный микрофон могли принять участие все желающие. На девяти секционных заседаниях, напоминающих «круглые столы», обсуждались актуальные проблемы, заранее объявленные оргкомитетом Форума: Сессия 1 – Формальное образование: новый учебный план; Сессия 2 – MII и межкультурный диалог; Сессия 3 – Исследование и оценка в медийной и информационной грамотности; Сессия 4 – Регулирующие органы и MII; Сессия 5 – Семья, СМИ и MII; Сессия 6 – MII и последствия для политики; Сессия 7 – Содействие кинограмотности; Сессия 8 – Информальное образование, социальная интеграция и MII; Сессия 9 – Медиапромышленность и MII.

Интересным, в частности, было обсуждение системы международного сотрудничества в развитии медиа- и информационной грамотности и интеркультурного диалога (МИГИД), которая воплощается с помощью программы МИГИД сети двустороннего сотрудничества университетов (UNITWIN), основанный на инициативе ЮНЕСКО и Альянса цивилизаций ООН (UNAOC). Эта программа была создана, чтобы служить катализатором и посредником для инновационных проектов, направленных на снижение поляризации между нациями и культурами на основе взаимного сотрудничества, поскольку нынешние глобальные вызовы требуют безотлагательного реагирования и действий для того, чтобы гарантировать мирное сосуществование, гармонию и взаимодействие между людьми с разными культурными традициями, путем внедрения культурного и языкового разнообразия и интеркультурного диалога.

Средства массовой коммуникации имеют много возможностей для международного диалога при условии предоставления им свободы и независимости. Именно поэтому международные организации уделяют значительное внимание развитию медиа- и информационной грамотности. Сеть UNITWIN ныне состоит из восьми университетов из разных географических регионов, среди них: Автономный университет Барселоны, Испания; Каирский университет, Египет; Университет Вест-Индии, Ямайка; Университет Сан-Паулу, Бразилия; Temple University, США; Университет Циньхуа, Китай; Технологический университет Квинсленда, Австралия; Университет Сиди Мохамед Бин Абделла, Фез, Марокко. Эти университеты сотрудничают с целью способствовать проведению исследований, направленных на совершенствование системы образования и подготовки кадров, а также осуществление пропаганды медиа- и информационной грамотности и интеркультурного диалога. Сеть также включает ассоциированных членов, таких как Северный информационный центр исследований в области журналистики и коммуникаций (NORDICOM), и постепенно расширяется. Основная задача сети UNITWIN, кроме содействия сотрудничеству между университетами-членами, - создание потенциала в каждой стране мира для продвижения сферы медиа- и информационной грамотности и интеркультурного диалога, а также обеспечение свободы слова, свободы информации и свободного потока идей и знаний. Деятельность сети включает в себя разработку университетами разных стран широкого спектра так называемых МИГИД-проектов, а также обмен опытом и достижениями в области медиа- и информационной грамотности между различными странами.

Университеты, входящих в сеть UNITWIN, активно исследуют возможности интеграции МИГИД в высшее образование. В частности, это новые спецкурсы для студентов: в Университете Вест-Индии внедрено два спецкурса - «Обучение информационной грамотности» и «Инструкции по информационной грамотности»; в Университете Циньхуа студентов знакомят с основами сбора информационных материалов и особенностями создания новостей с помощью курса «Обучение студентов-нежурналистов создания новостей». Здесь также уделяется внимание внедрению в процесс обучения одной из основных концепций медиа- и информационной грамотности - «активного расследования» - путем введения методов поощрения активности студентов при проведении лекций и уменьшения роли педагога.

В Университете Сан-Паулу активно используются медиаклассы. Технологический университет Квинсленда внедряет практику проведения дискуссий о медиа- и информационной грамотности в детских садах, а также занимается разработкой такого онлайн-курса, который был бы доступным для педагогов любой страны мира.

В Университете Темпл (США) существует Центр медиа- и информационной грамотности, здесь также думают о создании медиаклуба, который можно было бы посещать в свободное от занятий время.

Автономный университет Барселоны исследует МИГИД и возможности ее внедрения в систему образования в контексте политики с учетом ее влияния на все сферы жизни общества. Основная задача сети UNITWIN, кроме содействия

сотрудничеству между университетами-членами, - создание потенциала в каждой стране мира для продвижения сферы медиа- и информационной грамотности и интеркультурного диалога, а также обеспечение свободы слова, свободы информации и свободного потока идей и знаний. Деятельность сети включает в себя разработку университетами разных стран широкого спектра так называемых МИГИД-проектов, а также обмен опытом и достижениями в области медиа- и информационной грамотности между различными странами. В целом эта инициатива основана на предпосылке, что если гражданам со всего мира улучшить их коммуникативные способности и способность к критическому мышлению, они смогут внести свой вклад в развитие демократического общества и обеспечения мира и гармоничных отношений между представителями различных культур и наций.

По каждому заявленному направлению на Форуме предлагались вопросы для обсуждения. Например, их перечень по проблематике „MIL и межкультурный диалог” выглядит так: Осознаем ли мы роль средств массовой информации в качестве инструмента для создания межкультурного диалога? Являются ли новые медиа и социальные медиа способом расширения возможностей людей и создания более широкого понимания межкультурных и национальных реалий? Как критическое понимание (и другие понятия, связанные с расширением прав и возможностей) материалов средств массовой информации может помочь справиться с предрассудками и неравенством воспроизводимых на определенных информационных и развлекательных каналах, и как оно может усилить социальную интеграцию? Достаточно ли эффективны медиаобразование и общие инициативы СМИ, стремящиеся сформировать диалог, понимание и расширение прав и возможностей у граждан, занимающихся национальными или международными конфликтами? Как способствовать такой акции? Как обеспечить инструменты (как технические, так и академические) и объяснить важность понимания информации и подготовки содержание качества в этих видах контекстов? Миграционные движения и межкультурный диалог. Есть ли новые вызовы в условиях экономического кризиса? Как способствовать медиаобразованию в период кризиса для того, чтобы создать новые возможности? В этом смысле, может новые технологии направлять процессы включения и обсуждения такие как межкультурного диалога? Что должно быть принято во внимание? и др.

Направление „Семья, СМИ и MIL”: Как ориентировать ML для родителей и семьи? Кто должен нести ответственность за выдачу такой ориентации? Есть ли правительственные кампании и специальная политика на ML, адресованные семьям? Объясните, как гарантировать удовлетворительное сопровождение от родителей к детям в области потребления безопасных средств массовой информации, расширения прав и возможностей, создание содержания и критического понимания продуктов, относящихся к информации и культуре? и др.

В то время, как ключевые возможности создаются для людей во всем мире в современном цифровой среде, существует также ряд новых проблем, таких как перегрузка информацией, этические вопросы. Общество в цифровой век требует MIL-компетенций, потому Декларация призывает к участию все заинтересованные

стороны для эффективного продвижения МПЛ для всех граждан, призывает всех участников, таких как журналистов и СМИ, библиотекарей, аудиовизуальных власти, педагогов, аудиовизуальных власти и частного сектора, работать вместе.

Форум должен дать импульс национальным политикам и стратегиям по МПЛ для поддержки свободных, независимых и плюралистических средств информации, а также дать возможность гражданам эффективно реагировать на вопросы конфиденциальности, безопасности и этики в эпоху цифровых технологий. Заинтересованные стороны определили проблемы в установлении политики МПЛ для достижения этих целей. Профессор Х.М. Перес Тореро, заведующий кафедрой журналистики и коммуникации в Автономного университета Барселоны - лидер этой исследовательской инициативы - заметил "Медиа [и информационная] грамотности это не просто одна цель. Это катализатор для привлечения инноваций в образовании, связи, культуры и политики... это возможность обновить обучение и преподавание".

Общее настроения участников: первый европейский МПЛ Форум имел огромный успех. Качество вмешательства в обсуждаемые проблемы участников привело к обмену знаний. Как отметил один из участников, "Конференция была замечательной. МПЛ находится на пороге глобального прорыва". На заключительном пленарном заседании было решено, что Форум будет проходить ежегодно в качестве платформы для Европейского отделения GARMPL.

Участники первого европейского форума по медиа- и информационной грамотности (МПЛ) приняли Парижскую декларацию по МПЛ в цифровую эпоху. Декларация подтверждает важность МПЛ и призывает к новым акцентам медиа-информационной грамотности в сегодняшней цифровой среде, а также к сотрудничеству между ключевыми субъектами и группами различных заинтересованных сторон для продвижения МПЛ для всех. Парижская декларация признает, что МПЛ компетенции и технологические компетенции дополняют друг друга. В то время имеет значение, какая технология доступна для граждан. И даже более важно сосредоточиться на том, что граждане хотят делать с информацией, или как они реагируют на нее, на средства массовой информации и технологии, как это влияет на желание граждан участвовать в самореализации, культурном обмене культуру и в их стремлении быть этичными. Способность успешно использовать информацию и средства массовой информации в различных контекстах требует определенных МПЛ компетенций.

Декларация призывает к эффективному продвижению МПЛ для всех граждан, призывая всех заинтересованных участников работать вместе. Опираясь на итоги Европейского форума, ЮНЕСКО, Национальный автономный университет Мексики и Автономный университет Барселоны договорились совместно организовать и провести первый в Латинской Америке и Карибском бассейне МПЛ Форум. Эта встреча пройдет в Мексике 10-11 декабря 2014 года.

Чтобы вспомнить хорошие времена на встрече ЮНЕСКО организаторы подготовили и разослали участникам форума картинную галерею Форума, чтобы вместе еще не раз вернуться к приятным воспоминаниям. Не успели мы пережить все парижские впечатления (и не только от Форума в Штаб-квартире ЮНЕСКО), как электронная почта принесла письмо-благодарность, подписанное Х.М. Перес

Тореро, главным координатором EMEDUS проекта, директором исследовательской группы Gabinete de Comunicaci3n y Educaci3n, заведующего кафедрой журналистики и коммуникационных наук в Автономном университете Барселоны. Отмечалось, что Форум открыл большие перспективы на пути, прокладываемом медиа- и информационной грамотностью. В письме говорилось о том, что организаторы рассчитывают на поддержку участников Форума для будущих проектов и встреч. Отмечалось также, что этот первый Форум зафиксировал необходимость регулярного обсуждения актуальных проблем для популяризации сетей сотрудничества и новые совместные усилия, связанные с проблематикой исследований, политики и тематических предпочтений. Говорилось о возможности объединить усилия для повышения целостного подхода к внедрению медиаобразования и определить общие цели по отношению к предстоящим задачам развития медиаграмотности.

Так вот. Оказывается, в жизни реальностью становится не только то, о чем человек мечтал, но и то, о чем он не мечтал из-за нереальности мечты. Значит, это кому-то нужно?

*А.В. Онкович,
Киев, Украина*

В издательстве ЮНЕСКО вышел новый справочник по информационной грамотности в мире

В издательстве ЮНЕСКО вышел новый справочник по информационной грамотности в мире: Horton, F.W. (Ed.) Overview of Information Literacy Resources Worldwide. 2nd edition. Paris: UNESCO, 2014, 668 p. Среди авторов данного издания – члены Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России, доктора педагогических наук Н.И. Гендина и А.В. Федоров. Они авторы разделов о России (Н.И.Гендина), Украине, Грузии, Казахстане и Киргизии (А.В.Федоров).



История медиаобразования

Основные направления развития медиаобразования на материале фотографии в 1920-е годы в СССР

*О.И. Горбаткова,
Таганрогский институт имени А.П. Чехова
(филиал Ростовского государственного экономического университета)*

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению основных особенностей развития отечественного медиаобразования на материале фотографии в 1920-е годы. Автором излагаются взгляды советских педагогов на важность и необходимость использования фотографии в учебно-воспитательном процессе. Анализируются история развития фотографии, основные направления, формы, задачи отечественного медиаобразования на материале фотографии в 1920-е годы.

Ключевые слова: медиаобразование, фотография, фотолюбительское движение, учебно-воспитательный процесс, СССР.

Media Education History

The main directions of development of media education on the material of the photos in the 1920s in the SSSR

*Olga Gorbatkova,
Anton Chekhov Taganrog Institute
(branch of Rostov State University of Economics)*

Annotation. The article considers the main features of the development of media education on the material of photos in the 1920-s. The author sets out the views of the Soviet educators on the importance and the necessity of using pictures in the educational process. Examines the history of photography, basic directions, forms, tasks, domestic media education on the material of photos in the 1920s.

Keywords: media education, photography, amateurish movement, the educational process, USSR.

В 1920-е годы наряду с развитием медиаобразования на материале кинематографа, радио, прессы, грамзаписи, широкое распространение получило и медиаобразование на материале фотографии.

В 1920-е годы термин «медиаобразование» не употреблялся, распространение в России он получил только лишь в 1980-х годах, но

примечательно то, что именно в этот период времени в центре внимания многих советских педагогов, деятелей науки, находился вопрос, касающийся важности внедрения фотографии в образовательный процесс.

Сегодня продуктивное использование фотографии в образовательном процессе требует характеристики её дидактических возможностей, разработки методик, позволяющих реализовать эти возможности в современных условиях образования. Это обращает нас к истокам зарождения медиаобразования на материале фотографии.

Медиаобразование в 1920-х годах на материале фотографии развивалось в меньшей степени, чем с использованием кино, прессы и радио. Только со второй половины 1920-х годов фотография стала активнее использоваться в образовательных, просветительских целях. По нашему мнению это связано с несколькими причинами:

- дефицит (в первой половине 1920-х годов) оборудования - граммофонов, пластинок, фотоаппаратов, оборудования для проявки и печати фотоснимков и т.д.;

- недостаток квалифицированных кадров, например, людей, владеющих искусством фотосъемки, которые могли бы обучить детей и молодежь;

- коренной пересмотр репертуара для грамзаписи, фотографий, которые должны были целью и содержанием отвечать новой социалистической реальности. На это потребовалось время, поэтому медиаобразование на материале грамзаписи и фотографии более активно начало внедряться в образовательную среду только со второй половины 1920-х годов;

- наличие более "успешных" конкурентов (по интересу аудитории): у фотографии это кинематограф, а у грамзаписи - радио. Именно эти средства массовой коммуникации нашли большую поддержку Советской власти, на них "делалась ставка" в "продвижении" коммунистических идей.

Несмотря на перечисленные причины, медиаобразование на материале фотографии получило свое развитие в 1920-х годах, но интенсивных темпов роста достигло во второй половине изучаемого периода. Подтверждение этому мы можем найти в основных вехах развития самих средств массовой коммуникации.

Изучив историю развития фотографии в 1920-е годы, мы можем выделить несколько основополагающих дат:

1. Согласно решению X съезда партии и декрету Совнаркома от 18 ноября 1920 года фотокинодело было передано в систему организованного при Наркомпросе Главполитпросвета.

2. В условиях новой экономической политики фотокиноотдел декретом СНК от 19 декабря 1922 года был снят с госбюджета и реорганизован в самостоятельное хозрасчетное предприятие "Госкино".

3. В феврале 1926 года московские фоторепортеры объединились в ассоциацию при Московском доме печати.

4. В июне 1926 года, при "Обществе друзей советского кино" была организована фотолюбительская секция.

5. "В апреле 1926 года выходит первый номер журнала "Советское фото". Журнал стал обслуживать не только узкий круг фотоспециалистов, но и нарождающихся, довольно многочисленных уже, но пока еще не организовавшихся кадров фотолюбителей" [Болтянский, 1939, с. 133-134].

6. "В ноябре 1927 года журнал "Советское фото" объявил первый конкурс "Смотр фотографии в стенгазете". На конкурс были представлены 6 клубных стенгазет, 5 школьных, 1 деревенская и т.д... Через 2 года журнал повторил конкурс. Было прислано 200 газет, содержащих 3621 фотоснимок. Газеты, поступившие на конкурс, свидетельствовали о начале развития фотолюбительского движения" [Болтянский, 1939, с. 135].

Таким образом, мы постарались восстановить хронологию основных вех развития фотографии в 1920-е годы XX века. Ниже мы хотим представить свое понимание важности каждого из выделенных нами событий:

1. Большое значение здесь имеет название отдела в юрисдикцию которого попадает фотокинодело - Главполитпросвет, который отвечал за идеологическое, политическое просвещение населения страны. Именно масса-медиа стали средством, которое могло в короткие сроки справиться с такой сложной задачей, как работа одновременно с большими аудиториями населения, наглядность, доступность материала. Более того, не всегда лекторы и сторонники новой власти на местах (особенно в деревнях) могли убедить людей в правильности идей марксизма-ленинизма. А комментарии, которые содержались на грампластинках, речи вождей, актеров в фильмах, радиопередачи, фотографии, отражающие изменения в жизни народа, обладали большими потенциальными возможностями по пропаганде коммунистических идей.

После того как фотокиноотдел вошел в Главполитпросвет, была разработана обширная программа производственной пропаганды при помощи фотографии, причем использовался опыт, накопленный в предыдущие годы, составлялись специальные фотовыставки - на улицах, в клубах и пр.

2. В условиях Новой экономической политики фотокиноотдел был лишен бюджетного статуса, что способствовало его дальнейшему развитию, так как хозрасчетное предприятие, в которое он был преобразован, имело право на коммерческую деятельность. В это время появляются фотогазеты и иллюстрированные журналы. Когда наряду с центральной прессой начали выпускаться и локальные газеты, фоторепортажи стали еще более востребованы. "Фоторепортаж в условиях НЭПа находит новую базу своего дальнейшего развития: он организуется при иллюстрированных журналах, в которых создаются фотоотделы или иллюстрированные отделы"

[Болтянский, 1939, с. 111-112]. Следовательно, возросла потребность в фотографах, что стимулировало развитие массового фотообразования.

3. Создание Ассоциации фоторепортеров в Москве вскоре было поддержано "на местах": в Воронеже, Ростове-на-Дону и др. городах. "Ассоциация организует выставки, доклады и дискуссии по актуальным вопросам кинорепортажа, устраивает встречи с журналистами, организует выезды на коллективные фотосъемки... Ассоциация устанавливает связь с фотолюбительскими кружками, выделяет руководителей кружков из своих членов" [Болтянский, 1939, с. 133]. То есть можно говорить, что в это время начинает зарождаться советская фотообщественность, что, прежде всего, было связано с нарастающей популярностью фотографии. Это выразилось в таком явлении как фотолюбительство.

Для учащихся, молодежи, рабочих создавались фотолюбительские кружки, которые возглавляли члены Ассоциации. В ходе их деятельности решались не только технические проблемы - обучение самой технике съемки, работе с реактивами, проявке, печати снимков, но и идеологические - любителей учили снимать "новую" действительность с "правильных ракурсов".

Изучение фотографий тех лет позволяет нам выявить определенные закономерности:

- распространенным ракурсом была съемка снизу, что позволяло показать масштабность объекта (например, стройки, завода и пр.);
- фото отражали "социалистический реализм" - зачастую бытовые снимки, на которых видно, насколько изменились условия жизни, труда, отдыха и пр.;
- большое количество фотографий запечатлели жизнь коллектива в самых разных ее проявлениях - колонны на празднике первомай, физкультура, рабочие в цехе и пр. Это должно было, по нашему мнению, показать слаженность новой советской системы, неотделимость человека от коллектива, единство народа, который строит светлое будущее;
- "торжественность" и помпезность фотографий, имеющих политический, идеологический характер.

4. В июне 1926 года, при "Обществе друзей советского кино" организуется фотолюбительская секция. Данная дата, по нашему мнению, важна, так как отражает степень развития фотолюбительского движения в Советской России. Поскольку это движение стремительно развивалось, оно, с точки зрения властей, должно было тщательно скоординирована с достаточно четким обозначением степеней контроля.

Вот что писал об этом Г. Болтянский: "Положительную роль в организации массового фотолюбительского движения сыграла в первые годы своей деятельности и фотолюбительская секция, организованная в июне 1926 года при ОДСК. Секция содействовала организации фотокружков,

организовывала ряд пионерско-школьных кружков, кружков в Красной армии, небольшое количество первых фотокружков в деревне. Для оказания практической помощи фотокружкам секция бронировала в магазинах фотобумагу, фотоаппараты, проводила заочные курсы по фотографии, устраивала общегородские и областные конференции и выставки работ фотолюбителей" [Болтянский, 1939, с. 136].

5. Логичным и последовательным на фоне предыдущих дат стало и создание и выпуск журнала "Советское фото". Его целевой аудиторией были не профессиональные фотографы, а фотолюбители. Журнал своей деятельностью должен был популяризировать фотолюбительство, на его страницах давались инструкции по технике съемки, а фотографии являлись наглядным материалом. Примечательно, что в журнале печатались не только снимки профессиональных фотографов, но и читателей, которые только постигали это искусство. Можно утверждать, что журнал сыграл исключительную роль в развитии советской фотографии.

Помимо технических задач, которые стояли перед изданием, необходимо упомянуть о его идеологической роли. На своих страницах издатели вели также политическую, просветительскую работу. Необходимо отметить, что с 1929 года журнал усилил свою работу по политическому воспитанию фотолюбителей и фоторепортеров.

"Показателем роста популярности и значения "Советского фото" служит рост его тиража: в 1926 году - 10000 экземпляров, а к 1929 году - 25000 экземпляров... Он явился наиболее серьезным организатором советских фотолюбителей" [Болтянский, 1939, с. 133-134].

6. Первый фотоконкурс был проведен еще в 1926 году и инициирован Ассоциацией фоторепортеров, где было представлено около 1000 фотоснимков. Эта выставка привлекла внимание центральных газет и, по мнению Г. Болтянского [Болтянский, 1939, с. 135], именно с данного времени фоторепортаж был приравнен к отрасли советской журналистики.

Но особенность конкурса, объявленного журналом "Советское фото" заключена уже в самом названии: "Смотр фотографии в стенгазете". Таким образом, организаторы постарались интегрировать фотографию и прессу. К концу 1920-х годов стенгазеты были уже достаточно распространены в школах, на производстве, в избах-читальнях и пр. И вот одной из новых форм подачи материала, которую советским детям и молодежи предлагалось освоить, - создание печатных текстов, иллюстрированных фотографиями. Мы видим, что этот конкурс имел широкий резонанс не только в РФ, но и в союзных республиках.

Изучение истории развития фотолюбительского движения в Советской России в 1920-е годы позволяет нам говорить о развитии медиаобразования на материале фотографии. Тем более, что педагогами-идеологами (А.В. Луначарским, Н.К. Крупской) подчеркивались образовательные,

воспитательные возможности фото. Мы считаем, что фотолубительское движение в Советской России стало частью медиаобразования 1920-х годов. Целесообразность его заключается в полифоничности задач, которое оно призвано было решить:

1. образовательная задача, которая выражалась в следующем:

- занятие фотографией отвечало целям политехнической школы, активно разрабатываемой на теоретическом и реализуемой на практическом уровнях. Вот как обосновывал эту точку зрения Н.М. Митрофанов: "Каждому известно, что ни одно строительство нельзя провести без чертежей. Для постройки одной машины необходимы сотни листов чертежей... Какую армию чертежников нужно было бы иметь на стройках для такой работы! Но выручает фотография: одна светокопировальная машина выпускает сотни чертежей за день" [Митрофанов, 1958, с. 4]. Обучение умению работать с фотоаппаратом, фототехникой способствовало формированию трудовых навыков учащихся;

- фотографии помогали осуществлять образовательную деятельность в школах - использование их в преподавании учебных дисциплин решало проблему наглядности. Нарком Просвещения А.В. Луначарский еще в начале 1920-х годов обозначил эту проблему: «Конечно, у нас и простая фотография еще далеко не стоит на должной высоте. Наша центральная коллекция диапозитивов и вообще роль диапозитивов в школе, по крайней мере, в массовой школе, еще оставляют желать лучшего; и даже то, что у нас есть, еще недостаточно распространено» [Луначарский, 1976, с. 485].

Мы можем говорить о том, что восполнить этот дефицит отчасти должны были сами школьники. Они фотографировали физические явления, объекты живого и неживого мира, создавая школьные коллекции снимков диапозитивов. Доказательством этому может служить тот факт, что на выставке 1927 года "самыми крупными по количеству экспонатов разделами были "художественный" и раздел "применение фотографии в науке и технике" [Болтянский, 1939, с. 139-14];

- ранняя профориентация, на которую была направлена вновь создаваемая педагогическая система. Советской власти требовались новые кадры, в том числе и в информационном пространстве. Совмещение текстов и визуальной информации в газетах и журналах по сути требовало развития новой профессии - фоторепортер. Мы можем утверждать, что именно в 1920-е годы зародилась эта профессия, жанр в журналистике. С большим энтузиазмом учащиеся и молодежь осваивали искусство фотографии, формируя новый способ восприятия и освоения мира - через объектив фотоаппарата.

2. идеологическая задача:

- фотография имела огромное значение в пропагандисткой деятельности, которую развернуло Советское правительство по внедрению в

сознание народа коммунистических идеалов, принципов. В одной из своих резолюций X съезд РКП(б) указал: "Заводские собрания, технические совещания, конференции всякого рода и в их числе производственные, делегатские совещания, печать, искусство, передвижные выставки, кино и т.д. - все это должно быть использовано для производственной пропаганды. Этой основной задаче - производственной пропаганде - и должна была служить фотография..." [Болтянский, 1939, с. 111].

По мнению Д. Бунимовича фотоснимок помогал «рассказать миллионам трудящихся, что делается во всех уголках нашего необъятного Советского Союза. Он показывает наши великие стройки, наши громадные фабрики, заводы и другие сооружения» [Бунимович, 1937, с. 98].

- политическое, которое заключалось в понимании фотографии как эффективного оружия, которое с одной стороны, служит для подтверждения достижений Советского правительства, а с другой способно обличать, вести борьбу с капиталистическим миром.

3. внутрипрофессиональная задача:

- 1920-е годы XX века многие исследователи признают как "золотую пору" отечественной фотографии, потому что она была в тесном контакте с академической наукой, имела свой центр в престижном научном учреждении - Государственной академии художественных наук (ГАХН). В конце 1923 года была создана программа по изучению художественной светописси, были подготовлены и опубликованы доклады о новейших достижениях фотографии в Советской России и на Западе. Имеющуюся в составе академии фотолaborаторию преобразовали в фотокабинет, перед которым были поставлены и решались научно-исследовательские задачи. Таким образом, к технике фотографии был проявлен научный подход, который хотя и имел политические корни, но способствовал развитию фотографии как искусства;

- со второй половины 1920-х годов в России появилась советская тематика. Среди фотообщественности развернулась борьба за новую советскую тематику, за активное участие средствами фотографии в решении задач, выдвигаемых партией Ленина-Сталина. Достижения фотографии, существовавшей до 1917 года нивелировались, так как содержали буржуазные корни, были далеки от реальности, подчеркивали детали и смыслы, чуждые пролетарскому сознанию. "Эта борьба сопровождалась разоблачением "буржуазных" влияний в фотографии" [Болтянский, 1939, с. 139].

Одним из важных направлений медиаобразования на материале фотографии, которое развивалось в 1920-е годы XX века (в большей части во второй половине 1920-х), - это интеграция: а) во внеурочную школьную деятельность; б) в школьные учебные предметы.

Создание стенгазет стало важным компонентом практически для каждого учреждения (заводов, фабрик, изб-читален и пр.), тем более для образовательного. Правительство было заинтересовано и старалось максимально создать условия (финансовая поддержка, материальное/техническое обеспечение, кадры и т.д.), чтобы в школах появлялись фотокружки, факультативы, где ученики смогут обучиться навыкам работы с фототехникой, умению фотографировать, узнают основные приемы и средства искусства фотографии.

Такие шаги способствовали тому, что уже к концу 1920-х годов стенгазеты стали иллюстрироваться фотографиями фотокоров. Тексты в стенгазетах дополнялись фотографиями, подтверждающими содержащуюся в статье информацию. Это повышало интерес к информации, содержащейся в тексте, степень ее убедительности.

Медиаобразование на материале фотографии внедрялось также в учебные дисциплины. Многие педагоги 1920-х годов в своих трудах обозначали и доказывали перспективность "задействования" масс-медиа в образовании. О создании базы учебных серий фотографий, диапозитивов мы читаем у А.В. Луначарского, С.Т. Шацкого, П.П. Блонского и др. Но, как и учебное кино, это направление медиаобразовательной деятельности в рассматриваемый период только начинало формироваться. Поэтому мы можем констатировать, что интеграция медиаобразования (с использованием фотографий) обозначило себя как самостоятельное направление, но темпы его развития не были стремительными (в отличие от прессы или кинематографа).

Другим развивающимся направлением стало медиаобразование будущих профессионалов, в частности, фотожурналистов. Как отмечают Н.М. Митрофанов, Д. Бунимович, А. Фоменко и др., именно в 1920-е годы XX века государство проявляло особый интерес к фотографии. Проводились научные исследования, связанные с ее художественными особенностями, появлениями новой советской тематики в фотоснимках. Более того, в это время зарождается и новая профессия - фоторепортер. Развитие этой профессии осуществлялось через создание фотокружков, фотостудий, в рамках которых в одинаковой степени развивается как художественная, так и научно-техническая фотография. Здесь мы прослеживаем синтез двух направлений - медиаобразование будущих профессионалов и медиаобразование в учреждениях дополнительного образования.

Выводы. Педагогическая система, создаваемая в Советской России в 1920-х годах, подразумевала внедрение медиаобразования на материале фотографии. Одной из основных идей коммунистов было воспитание чувства коллективизма у советского народа. В данном случае, значительную роль сыграло медиаобразование на материале фотографии, а именно инновация 1920-х годов - использование фотоснимков в стенгазетах, потому что такая

деятельность помимо развития индивидуального восприятия мира она способствует развитию коллективизма у советских детей и молодежи. Отличительной особенностью 1920-х годов стало то, что занятия фотографией совмещали в себе две функции: фотография как искусство и как отрасль журналистики.

Использование фотографии в образовательных учреждениях способствовало ранней профессиональной ориентации детей, что в условиях трудовой политехнической школы было чрезвычайно важно, выявлению музыкальных способностей. Кроме того, медиаобразование на материале фотографии стало использоваться во внеклассной работе при подготовке литературных, музыкальных вечеров, просветительских лекций и т.д.

Изученные материалы позволили нам выявить базовые направления развития отечественного медиаобразования на материале фотографии в 1920-е годы: 1) медиаобразование будущих профессионалов; 2) медиаобразование в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах; 3) медиаобразование как часть общего образования школьников, обучающихся в школах: интегрированное в учебные дисциплины или автономное (факультативное, кружковое и т.д.) [Федоров, Чельшева, 2002]. Кроме того, среди основных задач медиаобразования на материале фотографии в СССР в 1920-е годы можно выделить следующие: образовательная, идеологическая и внутрипрофессиональная.

Однако, важно отметить, что для медиаобразования на материале фотографии в 1920-х годах характерно наличие трудностей, в первую очередь, - слабое техническое обеспечение в образовательных и внешкольных учреждениях; нехватка квалифицированных учителей, которые владели бы техническими основами медиаобразования на материале фотографии.

Литература

- Болтянский Г. Очерки по истории фотографии в СССР. М.: Госкиноиздат. 1939.
Бунимович Д. Фотография для пионера и школьника. М.: Искусство. 1937.
Луначарский А.В. О воспитании и образовании. М.: Педагогика. 1976. 640 с.
Митрофанов Н.М. Школьная фотолаборатория. М.: Детгиз. 1958.
Педагогическая энциклопедия: В 3 т. М.: Работник просвещения, 1927-1930.
Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в России: краткая история развития. Таганрог: Познание, 2002. 266 с.
Шацкий С.Т. Педагогические сочинения в четырех томах. Т. 4. М.: Просвещение. 1965. 328 с.

References

- Boltanski, G. Essays on the history of photography in the USSR. Moscow: Goskinoizdat, 1939.
Bunimovich, D. Photography pioneer and student. Moscow: Iskusstvo, 1937.
Fedorov, A., Chelysheva, I. Russian Media Education Short History. Taganrog: Poznanie, 2002. 266 p.
Lunacharsky, A.V. About education. Moscow: Pedagogica, 1976.
Mitrofanov, N.M. The School Photo Darkroom. Moscow: Detgiz. 1958.
Pedagogical encyclopedia. Moscow: Worker education, 1927-1930.
Shatsky, S.T. Pedagogical works in four volumes. Vol. 4. Moscow: Education, 1965.



Практика медиаобразования

Воспитательный потенциал личности в инфраструктуре визуально-эстетической медиасреды в пространстве городской культуры

*Н. Ф. Хилько,
доктор педагогических наук,
Омский государственный университет,
Ассоциация кинообразования и медиапедагогики России*

Аннотация. В статье рассказывается о визуально-эстетических особенностях медиасреды, определяющих ее воспитательный потенциал в процессе педагогизации и насыщении визуально-эстетическими характеристиками. Автором обосновываются необходимость объединения средового, личностно-ориентированного, аксиологического и функционального подходов к проблеме. В результате анализа теории выявляются: развивающая, социально-культурная, художественно-творческая и мемориальная функции медиасреды, определяющие воспитательный потенциал личности в культурной среде города, эстетические насыщающие ее в медиакультуре.

Ключевые слова: инфраструктура медиасреды и ее компоненты; визуально-эстетическая медиасреда, воспитательный потенциал личности, городская культура, эстетические ценности, диалог со средой, имидж культурной среды города, функции педагогической медиасреды, факторы воспитательного воздействия, содержание эстетического медиавосприятия.

Educational potential of the personality in visual and aesthetic media spheare's infrastructure in space of city culture

*Dr. Nikolai Hilko,
Omsk State University,
Russian Association for Film and Media Education*

Abstract. The author write about visual and esthetic features of media spheare, definig its educational potential in the course of a pedagogization and saturation by visual and esthetic characteristics. The author locate need of association environmental, personal the focused, axiological and functional approaches to a problem. As a result of the analysis of the theory come to light: developing, welfare, art and creative and memorial functions media, persons definig educational potential in the cultural environment of the city, esthetic sating it in media culture.

Keywords: media, components; visual, esthetic, educational potential, personality, city culture, values, dialogue, image, cultural environment, city, function, factors, educational influence, content of esthetic media perception.

Среда как феномен существует с момента появления городов, но объектом теоретической рефлексии становится лишь в «момент осознания города не как хаоса пространств или совокупности разрозненных градостроительных ансамблей, представляющих художественную ценность, а во всей его целостности, как *непрерывного пространства человеческого бытия*. Средовый подход осознает город в его телесности, не как модель бытия, космоса или произведение искусства, но в качестве *самого бытия как такового*, во всех возможных его проявлениях — «высоких» («эстетически значимых») и «низких» («утилитарных», не входящих в образ города как произведения искусства)» [Трушина, 1999, с.84-86].

На наш взгляд, в рамках *средового подхода* городская культура представляет собой главным образом некое визуально-эстетическое пространство, где формируется имидж культурной среды города. Это понятие вмещает в себя не только особые качества и показатели, связанные с традициями культуры прошлого и формами историко-культурного наследия, но и некоторые объекты, которые могут оказать существенное воспитательное воздействие на формирование личности. Таким образом, мы видим тесную связь городской культуры и культурной среды города.

Медиасреда, по мнению Н.Б. Кирилловой, – это сфера, которая через посредничество массовых коммуникаций связывает человека с окружающим миром, информирует, развлекает, пропагандирует те или иные нравственно-эстетические ценности, оказывает идеологическое или организационное воздействие на мировоззрение и социальное поведение людей» [Кириллова, 2005, с.6]. Исходя из данного определения, мы видим тесную связь медиасреды со средствами массовой коммуникации. В то же самое время налицо объективная связь этого пространства с личностным пространством, которое, в свою очередь *опосредуется* объектами воспитательного воздействия. Так осуществляется диалог со средой, в котором объект и субъект воспитания непрерывно меняются местами.

Медиасреда выполняет важнейшую перцептивную роль и через образы внешнего облика города способным формировать атмосферу эстетического воздействия на личность. Эти особенности давно уже замечены учеными в области экологии зрительного восприятия. Например, В.А. Филин рассматривает взаимоотношения человека с окружающей его видимой средой, проблемы комфортности визуальной среды в местах обитания человека» [Филин, 2001, с.2]. С ними нами связываются инварианты понятия «медиасреда» с точки зрения их привязки к визуальной и эстетической культуре. Речь идет об эстетической и *визуально-эстетической медиасреде*.

Последняя представляет для нас особый интерес в связи с тем, что именно она обладает важнейшим воспитательным потенциалом для развития личности. Однако, чтобы всякая имманентно существующая медиасреда стала фактором воспитания, она должна обрести соответствующий педагогический статус, то есть принять формы педагогической медиасреды, то есть быть контролируемой извне и самим воспитуемым, управляемой, дистанцированной и защищенной от медиадеструкций.

Следует отметить, что визуально обозреваемые объекты медиасреды в городской культуре обладают определенной *многокомпонентной инфраструктурой*, в которую включены как автономные уличные источники информации (видеоэкраны, уличные фотовыставки, баннеры, дизайн – объекты), так и визуально-эстетические комплексы, привязанные к социальным институтам (системы концертной ВЭП видеоэкранной проекции, музейные парковые, библиотечные медиакомплексы). Кроме того, сюда входит отражение культурной среды города в средствах массовой коммуникации (местные телеканалы, сайты, серверы, порталы, построенные на краеведческой тематике).

Нужно отметить, что в нашем случае необходимо иметь дело с субъектно-ориентированной инфраструктурой культурного потенциала социальной макросреды, которая, по мнению Н.М. Геновой, связана с «реализацией культурных запросов и потребностей населения, способных формировать культурный потенциал аудитории, и существуют как культурно-личностный и культуротворческий потенциал» [Генова, 2011, с. 139].

Отталкиваясь от выше сказанного, и представляя инфраструктуру визуально-эстетической среды с позиций *лично-ориентированного подхода*, можно увидеть, что, эволюционируя, различные образы городского ландшафта, события и люди-бренды становятся своеобразными объектами эстетического медиавосприятия. С данных позиций воспитательный потенциал личности может проявлять себя как репрезентируемый субъект воспитания, погружаемый в контекст самоуправления и соуправления через значимую техногенную среду с точки зрения его отношения к красоте вообще и к красоте атмосферы некоторого бытия и со-бытия.

Эти важные личностные конструкты не могут не находить отражения в своеобразных *факторах воспитательного воздействия на личность*. Последние представляют собой совокупность эстетических параметров, которые показывают как красоту предстающей перед зрителем сиюминутной городской среды в целом, но и также всевозможные формы исчезнувшей и прошедшей красоты как части художественного историко-культурного наследия края. Это – обязательная составляющая воспитания патриотических чувств и настроений молодежи. На этой основе формируется некий симбиоз красоты прошлого, настоящего и будущего как мультибрендовый имидж

города, неотъемлемая часть его культуры. Важную часть в этой структуре играют также факторы, связанные с гармонией в красоте форм и линий, а также - красок и форм в их сочетании с городским ландшафтом. Они, несомненно, тоже помогают понять глубину и обусловленность эстетических чувств, возникающих при обращении к памятникам старины, заповедным местам, которые обогащают эстетический потенциал личности.

Этот процесс помогает зрителям и пользователям расставлять ценностно-эстетические акценты в своем восприятии красоты городского ландшафта. На основе *аксиологического подхода* к воспитанию личности в эстетически привлекательной среде дело не ограничивается только застывшей красотой памятников, площадей, исторически и культурных мест городского пространства. Немаловажную роль при этом играют эстетические ценности значимых для городской среды событий, праздников, памятных дат, в которых красота раскрывается сиюминутно. Это красота исполнения «здесь и сейчас». В то же время дополнение к увиденному своими глазами для воспитуемого становится красота в изобразительном искусстве и литературе краеведческой направленности, что также очень важно для сохранения литературного и художественного наследия региона.

Наконец, в определенной степени педагогизированная медиасреда, если ее рассматривать с точки зрения *функционального подхода* дает все основания предполагать ее многофункциональность. Нами выявлена инфраструктура *ВЭМС*, состоящая из семи компонентов: развивающая, социокультурная, художественно-творческая, рекламно-пропагандистская, мемориальная, коммуникативная и эколого-эстетическая медиасреда.

Развивающая функция педагогической медиасреды предполагает широкие возможности совершенствования творческих способностей и мастерства в самых различных областях искусства и в художественной деятельности посредством показанных достижений и способов их получения. Она привязана главным образом к городским сайтам, серверам, порталам.

Социально-культурная функция ПМС открывает возможности представления в обществе полученных достижений, талантов и пр.

Художественно-творческая функция ПМС тесно привязана к рекламно-пропагандистской. Она дает о себе знать также на видеоэкранах, дизайн-объектах и системах экранной концертной видеопроекции. Здесь дает о себе знать возможность развития зрителей в творческом ключе через подражание, сопереживание, творческое содействие.

Мемориальная функция ПМС определяет характер баннеров, рекламных щитов, музейных и библиотечных медиакомплексов. Она тесно связана с формированием культуры памяти молодого поколения. Вместе с тем нередко дает о себе знать *эколого-эстетическая функция ПМС*, отражающаяся в деятельности парковых медиакомплексов, проявление которой связано с сохранением культурно-эстетических ценностей, сосредоточенных в

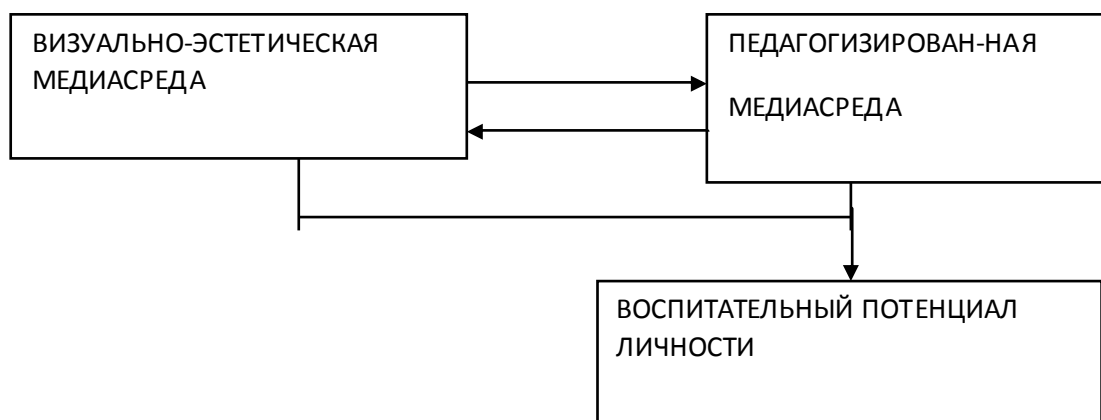
парковых ансамблях – местах прошедших событий или значительных памятниках природы.

Нужно заметить, что рассмотренные функции ПМС отвечают определенным компонентам инфраструктуры ВЭМС, то есть они воплощаются в конкретных формах. Вместе с тем, единство ВЭМС и ПМС соответствует *воспитательному потенциалу личности в медиасреде*, который включает в себя ряд факторов воспитательного воздействия и объекты эстетического медиавосприятия.

Учитывая, что «воспитание всегда связано с *культурной средой*, но не напрямую, а через посредника – значимого другого». Таким значимым другим и является медиасреда. При этом «влияние, воспитательное воздействие оказывает только значимый человек, который транслирует ‘присвоенные’ им самим достижения культуры» [Иванова, Левина, 2006].

Между обозначенными выше средами существуют тесная взаимосвязь, построенная на отношениях взаимозависимости и активного взаимодействия (см. рис.1), что определяет в свою очередь характер воспитательного потенциала личности в медиасреде.

Рис. 1. Соотношение визуально-эстетической, педагогизированной медиасреды и воспитательного потенциала личности



Таким образом, В данных зависимостях можно увидеть процесс педагогизации медиасреды, который определяется факторами воспитательного воздействия и объектами эстетического медиавосприятия (таб. 1). Как видим в табл. 1, в этом процессе участвуют все компоненты инфраструктуры визуально-эстетической медиасреды и отмеченные ранее факторы воспитательного воздействия.

Табл. 1. Воспитательный потенциал личности в инфраструктуре визуально-эстетической педагогизированной медиасреды

Компоненты инфраструктуры ВЭМС функции педагогической медиасреды (ПМС)	Воспитательный потенциал личности в педагогизированной медиасреде	
	Факторы воспитательного воздействия	Объекты эстетического медиавосприятия
Видеоэкраны (социально-культурная, художественно-творческая и рекламно-пропагандистская)	Красота городской среды	Архитектура, памятники города, реклама
Уличные фотовыставки (социально-культурная ИС)	Исчезнувшая и прошедшая красота	Городская среда, жители города, события
Баннеры, рекламные щиты (мемориальная)	Ценностно-эстетические акценты	Выдающиеся личности города
Местные телеканалы (коммуникативная)	Красота прошлого, настоящего и будущего	События, новости, прогнозы, проекты
Дизайн – объекты (художественно-творческая)	Гармоническая красота форм и линий	Символы и бренды города
Сайты, серверы, порталы (развивающая)	Красота городской среды	Архитектура, памятники города, реклама
Системы концертной ВЭП (видеоэкранной проекции) (художественно-творческая ИС)	Красота исполнения «здесь и сейчас»	Он-лайнный показ концерта, создание безбарьерной среды концертного показа
Медиакомплексы художественных и литературных музеев и библиотек (Мемориальная, художественно-творческая ИС)	Красота в изобразительном искусстве и литературе	Художественное и литературное наследие города
Парковые медиакомплексы (эколого-эстетическая ИС)	Гармония красок и форм в их сочетании с городским ландшафтом	Природно-культурное наследие города

Кроме того, здесь важнейшую роль играют объекты медиавосприятия, к которым относятся: как совокупная городская среда, так и отдельные объекты архитектуры, памятники города, реклама, выдающиеся личности

города, события, новости, прогнозы, проекты, символы и бренды города, концерты в он-лайн трансляции, объекты природно-культурного, художественного и литературного наследия города. Все это в совокупности дает основания считать, что эстетическое насыщение личности возможностями творческого роста, развития, со-развития и взаиморазвития через медиакультуру в городской среде – важнейший фактор конструктивного формирования личности в медиасреде.

Литература

- Генова Н.М. Культурная политика в системе инфраструктуры культуры региона. Омск: Изво ОмГУ, 2011. 288 с.
- Иванова В.А., Левина Т.В. Педагогика. 2006 // www.kgau.ru/distance [дата обращения 12.09.2014].
- Кириллова Н.Б. Медиасреда российской модернизации. М.: Академический проект, 2005. 400 с.
- Порозов Р.Ю. Визуальные практики в современном городе // Человек в мире культуры. 2012. № 3. <http://cyberleninka.ru/article/n/vizualnye-praktiki-v-sovremennom-gorode> [дата обращения на сайт 12.09.2014].
- Трушина В.Е. Эстетика среды // Эстетика сегодня: состояние, перспективы. Материалы научной конференции. 20-21 октября 1999 г. СПб.: СПб философское общество, 1999. С.84-86. <http://library.by/porta-lus/modules/philosophy/readme.php> [дата обращения на сайт 12.09.2014].
- Филин В.А. Видеоэкология. Что для глаза хорошо, а что – плохо. М.: МЦ «Видеоэкология», 2001. 312 с.

References

- Filin, V.A. Video ecology. That for an eye well, and that – is bad. Moscow: Video ecology, 2001. 312 p.
- Genova, N.M. Culture policy in system of an infrastructure of culture of the region. Omsk: Omsk state university, 2011. – 288 p.
- Ivanova, V.A., Levina, T.V. Pedagogics. 2006 // www.kgau.ru/distance [12.09.2014].
- Kirillova, N.B. Media Sphere of the Russian modernization. Moscow: Academic project, 2005. – 400 p.
- Porozov, R.Y. Visual practices in the modern city // Man in the culture world. 2012. N 3.
- Trushina, V.E. Aesthetics of the environment // Aesthetics today: state, prospects. St.Petersburg: St.Petersburg philosophical society, 1999, pp.84-86.



Практика медиаобразования

Технология духовно-нравственной экологии молодежи средствами медиапросветительской деятельности

Ю.Д. Баженов,

*ст. преподаватель кафедры кино-, фото-, видеотворчества
Омского государственного университета
им. Ф.М. Достоевского, соискатель кафедры
философии и социально-гуманитарных дисциплин
Омского государственного института сервиса*

Аннотация. В статье представлена пятикомпонентная технология духовно-нравственной экологии молодежи средствами медиапросветительской деятельности: художественно-эстетический, этнокультурный, духовно-просветительский, лингвокультурный и историко-культурный. Рассматривается путь от духовно-нравственного содержания различных форм медиапросветительства до современных развивающе-рекреативных подходов к развитию личности в контексте медиакультуры.

Ключевые слова: духовно-нравственная экология, молодежная субкультура, медиапросветительство, художественно-эстетический, этнокультурный, духовно-просветительский, лингвокультурный и историко-культурный компоненты.

Technology of spiritual and moral ecology of youth means of media educational activity

Yury Bazhenov, Omsk State University

Abstract. The five-component technology of spiritual and moral ecology of youth by means of media activity is presented in article: art and esthetic, ethnocultural, spiritual and educational, lingvocultury and historical and cultural. The way from the spiritual and moral maintenance of various forms of media enlightenment to modern the of approaches to development of the personality in the context of media culture is considered.

Keywords: spiritual, moral ecology, youth subculture, media literacy, art, esthetic, ethnocultural, spiritual, educational, historical, cultural.

Массовое социально-культурное просветительство близко к актуальному сегодня медиаобразованию и медиапространству, что означает серьезную подготовку молодежи к углубленному восприятию кино, телевидению, видео.

В рамках этого научного направления остро встает вопрос *информационного иммунитета* против натиска массовой культуры и проникновения чужеродных архетипов, неприемлемых для российского менталитета.

Так, в работах Ю.Н. Усова говорится о создании информационно-эстетической среды, которая способна стихийно формировать ценностные ориентации подростка, влияют на «упорядочение эстетического воздействия». Появляющаяся при этом самостоятельность оценок и суждений становится возможным во многом, как считает ученый, благодаря критическому отношению к информации, формирующему «самостоятельность оценок и суждений» [Усов, 1986, с. 56]. Об этом же пишет А.В. Федоров, связывая критическое мышление личности с понятием медиакомпетентности. Развитие данных качеств ученый связывает с многообразием функционирования медиа в современном социуме. С этой целью возникает, по мысли автора монографии, необходимость различных видов анализа (структурного, повествовательного, автобиографического, иконографического и идентификационного) [Федоров, 2007].

Моральная ценность критического отношения к любой информации начинает проявляться также, как считает Н.Ф. Хилько, в процессе нравственного воспитания «при переходе от воспринимающей деятельности к самовыражению в виртуальной среде» [Хилько, 2009]. Возникающая при этом виртуально-нравственная свобода, проявляющаяся в гибкости восприятия и общения, требует соответствующего культурно-экологического настроя при использовании многообразных медиа, направленных на преодоление разнообразных форм медиазависимости.

Представленная в табл. 1 технология духовно-нравственного развития молодежи средствами медиапросветительской деятельности предполагает формы, средства и методы духовно-нравственного развития молодежи, которые разделяются по пяти компонентам: художественно-эстетический, этнокультурный, духовно-просветительский, лингвокультурный и историко-культурный. Это деление соответствует направлениям медиапросвещения и возможностям современной образовательной медиасреды.

Так, Е.В. Куценко считает, что «Преподавание основ аудиовизуальной культуры может стать базой для выработки у детей и подростков новых форм познания, развития и совершенствования мышления, коррекции эстетического восприятия, реализации творческого потенциала, освоения новых форм взаимодействия с миром, ценностного и профессионального ориентирования» [Куценко, с.64]. Думаем, что дальнейшее развитие эстетического и творческого потенциала молодежи происходит благодаря активному постижению средств медиакультуры и новых информационных технологий при условии владения принципами медиаэкологии [Хилько, 2009]. Таким образом, от развитости восприятия развитие молодежной аудитории претерпевает значительные, существенные изменения в сферах эстетического, духовно-нравственного и художественно-творческого совершенствования. А это становится возможным в современных условиях глобализации и натиска массовой культуры в основном благодаря развитию языка коммуникации (отсюда – лингвокультурный медиакомпонент), погружения в историю культурных явлений и духовно-нравственному развитию.

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИЙ МЕДИАКОМПОНЕНТ						
№	Содержательная часть		Организационно-педагогическая часть		Методико-управляющая часть	
	духовно-нравственное содержание и программные ключи	средства	формы культурно-экологического просветительства	Формы информационно-просветительской профилактики	методы работы с информацией	методы педагогического руководства и управления
1	2	3	4	5	6	
<p>воспитание чувства гармонии, отношения к искусству как к необходимому элементу системы поддержания духовно-эстетического равновесия через качества справедливости, открытости, добропорядочности, гуманизма.</p> <p><u>Ключи к информации:</u> <i>Макро:</i> русская музыкальная классика, отечественная киноклассика, современная театральная культура; культурная жизнь, архитектура, <i>мезо:</i> пейзажи Сибири в работах отечественных художников.</p>	<p>журналы по искусству, сайты, теле- и радиопередачи, аудиозаписи классической музыки, коллекции открыток, книг, альбомов, дисков, видеосюжетов., информационная база данных</p>	лекции	актуализация информации	социально-культурное общение	восприятие монолога	
		экскурсии	диалог и социально-культурное партнерство	эстетизация чувств посредством восприятия природы	активизация восприятия природы	
		доклады	приобщение к эстетической информации	создание новой художественной среды	подготовка докладов	
		выставки	открытость информационного пространства	изменение социально-культурной ситуации	анализ выставки	
		конкурсы	обстановка состязания	нацеливание на самореализацию	зрительская оценка	
		презентации	создание атмосферы значимости	представление данных в максимально доступном для восприятия формате	инициация собственного мнения	
		чтения	включение в проблему	стимулирование самоорганизации	ведение дневника	

			народные университеты	погружение в информационно-образовательную среду	проигрывание роли в искусстве и жизни	отбор информации
--	--	--	-----------------------	--	---------------------------------------	------------------

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ МЕДИАКОМПОНЕНТ

№	Содержательная часть		Организационно-педагогическая часть		Методико-управляющая часть	
	духовно-нравственное содержание и программные ключи	Средства	формы культурно-экологического просветительства	Формы информационно-просветительской профилактики	методы работы с информацией	методы педагогического руководства и управления
1	2	3	4	5	6	
	экология развития национальной идентичности, формирующаяся в процессе проявлений духовности, отраженная в народной культуре и народном творчестве; поддержка народных традиций, формирование черт национального характера.	журналы по культуре, сайты по культурному наследию, теле- и радиопередачи, аудиозаписи, коллекции открыток, видеозаписи, информационная база данных	лекции	формирование интереса к народной культуре	освоение информации	этнокультурное воспитание
			беседы	вхождение в традицию	осмысление	приобщение к народным традициям
			презентации	создание атмосферы творчества	представление данных в максимально доступном для восприятия формате	тренинг навыков и умений
			диспуты	нацеленность на общение	поиск значимого	проигрывание различных ситуаций

	Ключи к информации: макро: календарно-праздничная традиция, народные мотивы в русской классике, мезо: сибирский фольклор, народный костюм Сибири, танцевальные традиции региона, декоративно-прикладное творчество и ремесла Сибири.	чтения	проявление совместных этнокультурных интересов	выбор ценностей	этнокультурный дискурс
		народные университеты	среднеобразовательное этнокультурное направление личности	фильтрация лучшего	проникновение в среду информации
		школы народной культуры	среда совместной жизнедеятельности в этнокультурной форме	усвоение	стимулирование среднего образования
		деловые игры	коллективная рекреация	овладение информацией	формирование общественного мнения через игру

ДУХОВНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЙ МЕДИАКОМПОНЕНТ

№	Содержательная часть		Организационно-педагогическая часть		Методико-управляющая часть	
	духовно-нравственное содержание и программные ключи	Средства	формы культурно-экологического просветительства	Формы информационно-просветительской профилактики	методы работы с информацией	методы педагогического руководства и управления
	Поиск в духовно-нравственной сфере социальных идеалов - добра, справедливости и гуманизма, которые способствуют сохранению талантности, развитию креативности и социальной активности личности	научно-популярные журналы, познавательные сайты, научно-популярные теле- и радиопередачи, каналы, коллекции проектов молодежных научных обществ	лекции	формирование основы для интеллектуального развития	диалог с лектором	вербализация духовных идей
			беседы	развитие интереса к науке	осмысление информации	приобщение к духовному поиску
			презентации	создание интеллектуально-	активизация	установление сакральной

Медиаобразование. 2014. № 4

				насыщенной атмосферы	интеллектуальной инициативы	значимости
			диспуты	нацеленность на поиск	критическое осмысление информации	активизация духовного мышления
	<u>Ключи к информации:</u> <i>макро:</i> история науки, традиции научных сообществ; <i>мезо:</i> история культуры Сибири, целевые программы развития культуры в регионах Сибири		чтения	проявление совместных интеллектуальных интересов	знакомство с информацией	Развитие духовных способностей
			народные университеты	создание обстановки познавательного общения	вхождение в проблемное поле	ориентация на духовную компетентность
			деловые игры	создание обстановки всеобщей интеллектуальной увлеченности	развитие мышления	Духовный дискурс
			кинолектории	коллективный познавательный настрой	визуализация научных представлений	актуализация зрительного компонента духовной деятельности

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ МЕДИАКОМПОНЕНТ (экология языка и общения)

№	Содержательная часть	Средства	Организационно-педагогическая часть		Методико-управляющая часть	
	духовно-нравственное содержание и программные ключи		формы культурно-экологического просветительства	Формы информационно-просветительской профилактики	методы работы с информацией	методы педагогического руководства и управления
	1	2	3	4	5	6
	Направление нравственного сознания на путь следования принципам, нормам и образцам культурного общения и сохранения	литературные журналы, художественная литература, литературные сайты, научно-популярные теле- и радиопередачи,	лекции	формирование языкового пространства	диалоговое общение	стимулирование общения

	благозвучия родного языка	каналы о русском языке и литературе, лингвокультурные проекты.				
			беседы	развитие культуры диалога	применение правильных слов	включение в языковую среду
			диспуты	поддержка правильной и красивой речи	осмысление и редактирование речи	ориентация на культуру речи
			народные университеты	развитие интереса к этике	знакомство с речевыми проблемами	мониторинг лингвокультурного уровня
	Ключи к информации: макро: поэзия и проза "Серебряного" века, классическая литература советского периода, русское поэтическое творчество, микро: филологические олимпиады		языковые тренинги	формирование культуры речи	овладение новыми понятиями	проверка уровня культуры речи
			телевикторины	формирование речевой потребности	познание новых слов	контроль речевой компетентности
			тренинги коммуникации	овладение коммуникационно-речевыми умениями	овладение этикой общения	оценка языковой успешности, толерантности, общения

ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ МЕДИАКОМПОНЕНТ

№	Содержательная часть	СРЕДСТВА	Организационно-педагогическая часть		Управляюще-педагогическая часть	
	духовно-нравственное содержание и программные ключи		формы культурно-экологического просветительства	Формы информационно-просветительской профилактики	методы работы с информацией	методы педагогического руководства и управления

	Поиск в историко-культурной среде-нравственной сфере социальных идеалов - добра, справедливости и гуманизма, которые способствуют сохранению талантности, развитию креативности и социальной активности личности	научно-популярные журналы, познавательные сайты, научно-популярные теле- и радиопередачи, каналы, коллекции проектов молодежных научных обществ, информационная база данных	лекции	формирование историко-культурной основы для интеллектуального развития	диалог с лектором	Приобщение к культурно-исторической памяти
			беседы	развитие интереса к историческим событиям	осмысление информации	Гуманизация ценностно-смысловой сферы
			презентации	Создание атмосферы прошлого	активизация интеллектуальной инициативы	Установление сакральной значимости
			диспуты	нацеленность на поиск	критическое осмысление информации	активизация духовного мышления
	<u>Ключи к информации:</u> макро: история науки, традиции научных сообществ; мезо: история культуры Сибири, целевые программы развития культуры в регионах Сибири		чтения	проявление совместных исторических интересов	знакомство с информацией	Историко-культурная реконструкция
			народные университеты	Формирование историко-культурного интереса	вхождение в проблемное поле	Театрализация событий
			деловые игры	воссоздание исторической обстановки	развитие мышления	Духовный дискурс
			кинолектории	Коллективный познавательный настрой	визуализация научных представлений	Упор на историко-культурные традиции

Табл. 1. Технология духовно-нравственной экологии молодежи средствами медиапросветительской деятельности.

Наряду с традиционным направлением совокупности выше отмеченных форм информационно-просветительской деятельности в настоящее время на стыке с новыми формируются новые. Например, существенное развитие информационное просветительство находит в следующих современных формах:

1. анимационные хобби-терапевтическая деятельность для детей «группы риска», инвалидов, пожилых людей [Ярошенко, 2002];

2. рекреативные информационно-релаксационные технологии – от простейших до комплексных;

1. развивающие технологии самоорганизации рационального досуга;

2. медиакультурные технологии в сфере досуга как модели виртуальной организации социального взаимодействия.

3. эксклюзивные культурно-экологические технологии историко-культурной реконструкции локального пространства («Куликовская битва», «Омская крепость», «Бородино»).

Таким образом, информационно-просветительские технологии духовно-нравственной экологии молодежи, меняют не только внутренний облик личности, но и сущностные глубинные черты, относящиеся к духовному опыту, саморазвитию и социальному статусу.

Литература

Куценко, Е.В. Формирование медиаграмотности средствами экранных искусств // Медиаобразование 2014. № 1. С. 64-72.

Усов, Ю.Н. Развитие эстетической культуры подростков средствами кино-, телевидения, видео // Когда подросткам интересно. М., 1986.

Федоров, А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М., 2007. 616 с.

Хилько, Н. Ф. Основы социально-культурной медиаэкологии. Омск, 2009. 185 с.

Ярошенко, Н.Н. Социально-культурная анимация. М.: МГУКИ, 2002. 125 с.

References

Fedorov, A.V. Development of media competence and critical thinking of students of pedagogical higher education institution. Moscow, 2007. 616 p.

Hilko, N.F. Fundamentals of socio-cultural media ecology. Omsk, 2009. 185 p.

Kutsenko, E.V. Media literacy formation by means of screen arts // Media education. 2014. No. 1, pp.64-72.

Usov, Y.N. Development of esthetic culture of teenagers by means film, television, video // When is interesting to teenagers. Moscow, 1986. .

Yaroshenko, N. N. Sociao-cultural animation. Moscow, 2002. 125 p.



А Практика медиаобразования

**Иконографический анализ на занятиях в студенческой аудитории
(на материале изданий об увлечениях, хобби)**

Е.В. Мурюкина,
кандидат педагогических наук,
Таганрогский институт имени А.П. Чехова,
Ассоциация кинообразования и медиапедагогики России

Аннотация. В данной статье представлены примеры проведения литературно-имитационных, театрально-ролевых и изобразительно-имитационных занятий со студентами, базирующихся на иконографическом анализе. В качестве печатного материала выбраны издания об увлечениях, хобби.

Ключевые слова: медиаобразование, печатные медиатексты, студенты, иконографический анализ, литературно-имитационные занятия, театрально-ролевые занятия, изобразительно-имитационные занятия.

**Iconographic analysis on the lessons in a classroom
(on materials of the publications about the hobbies, hobby)**

Dr. Elena Muryukina,
Anton Chekhov Taganrog Institute,
Russian Association for Film and Media
Education

Abstract. This article presents examples of conducting literary-simulation, drama and role-and fine-simulation exercises with the students, based on an iconographic analysis. As printed material selected publications about hobby.

Keywords: media education, printed media texts, students, iconographic analysis, literary-simulation studies, theatre, role-playing exercises, fine-simulation exercises.

За основу нами взято определение, согласно которому под **иконографическим анализом** (Iconographic Analysis) понимается ассоциативный анализ изображения в медиатексте (например, вода, огонь – как символы чистоты и разрушения), связанный с семиотическим анализом [Федоров, 2007].

Занимаясь проблемами медиаобразования с использованием печатных изданий, мы считаем целесообразным и эффективным использовать прессу об увлечениях, хобби. Такие издания (в своей совокупности) имеют внушительные тиражи, актуальны, в том числе среди студентов, так как поддерживают какие-либо (конкретные) увлечения, интересы своих целевых читателей. Такие журналы/газеты покупаются потребителем целенаправленно и имеют специфические особенности.

Занятия со студентами мы проводили согласно циклам, выделенным А. В. Федоровым.

Цикл литературно-аналитических творческих заданий, способствующих иконографическому анализу медиатекста на занятиях в студенческой аудитории [Федоров, 2007, с.302-305]:

Медийные агентства (media agencies):

- анализ обложки, слогана и т.д. печатных изданий с визуальной (композиция, цвет и т.д.) точки зрения;

Категории медиа/медиа текстов (media/media text categories):

- анализ объема медиатекста, выделенного на изображение (фотографии, рисунки и т.д.) или рекламные материалы, и объема для вербальных текстов (статей, диалогов и т.д.) Последующее определение типа медиатекста (вид, жанр, способ и регион распространения и пр.);

Медийные технологии (media technologies):

- анализ технологий использования визуального ряда в медиатекстах конкретных видов и жанров;

Медийные репрезентации (media representations):

- анализ рекламных медиатекстов в печатных изданиях (визуальная и письменная информация, самая важная часть данной информации, указания на жанр медиатекста, композиция афиши); составление прогноза успеха того или иного рекламируемого медиатекста у аудитории;

- выбор несколько рекламных текстов из дорогих и дешевых журналов; определение разницы в качестве рекламы, в характере рекламируемых товаров и услуг, во внешности изображенных мужских и женских образов;

- выбор несколько фотографий или постеров разных лет, изображающих интерьеры домов, фасоны одежды и т.д.; определение общего в этих изображениях, изменений за прошедшие десятилетия критериев красоты и того, каким образом медиатексты отражают эти изменения;

Медийная аудитория (media audiences):

- анализ ряда изображений из медиатекстов с различными вариантами использования пространства; выводы о вкусе, социальной принадлежности, поле и возрасте людей, которых авторы рассматривают в качестве целевой аудитории.

Здесь нам хотелось бы представить описание одного из проведенных со студентами занятий на материале изданий об увлечениях, хобби. Аудитории

предлагалось провести анализ обложки, слогана и т.д. печатных изданий с визуальной (композиция, цвет и т.д.) точки зрения. Поскольку в рассматриваемом виде прессы много разновидностей (гендерные, социальные, семейные, профессиональные и т.д. издания), то мы представили для анализа следующие журналы: «Счастливые родители», «За рулем», «Мой малыш», «Весь футбол», «Идеи вашего дома». Студенты объединились в мини-группы и в ходе самостоятельной работы изучили особенности обложки предложенного издания: цветовое решение, композиция, информация, опубликованная на обложке, пропорции текста и иллюстраций, характеристика слогана.

После завершения периода самостоятельной работы аудитории было предложено провести коллективное обсуждение, используя результаты иконографического анализа. Для управления ходом дискуссии мы подготовили вопросы, которые задавали в процессе разговора. Вот наиболее интересные моменты состоявшегося обсуждения.

Вопрос: Является ли обложка рекламным медиатекстом? Если да, то почему?

Анастасия М.: Мы анализировали журнал «Счастливые родители» и считаем, что обложка – типичный рекламный медиатекст. Потому что издание должно таким образом сверстать обложку, чтобы она привлекла внимание потенциального покупателя.

Александр Б.: Хотелось бы дополнить ответ Насти. Наша группа также согласна, что обложка – основной рекламный медиатекст издания. Только она предназначена не только для привлечения внимания читателя, но и должна своим видом побудить его купить это издание. Сейчас большинство изданий печатается в цвете, имеет хорошую полиграфию. Поэтому на рынке присутствует достаточно большая конкуренция...

Сергей Ш.: Обложка призвана выделить издание из общей массы, показать достоинства издания. Здесь большую роль играет и фото, и общий фон, и шрифт...

Вопрос: Какие шрифты используются в печатном медиатексте и какую информацию они несут?

Евгения Г.: Шрифты на обложке различны по размеру, цвету. Проводя иконографический анализ журнала «Мой ребенок» мы видим, что на обложку вынесены анонсы наиболее важных, «пользующихся спросом» материалов, причем название статьи и ее аннотация различны по размеру шрифта, прописаны разными цветами...

Дмитрий Л.: Хотелось бы обратить внимание на тот факт, что шрифт, используемый для написания названия и заголовков, разный. Я думаю, что здесь такая взаимосвязь: сначала вы обращаете внимание на название журнала, а потом уже на статьи, которые в нем опубликованы.

Петр Г.: Точно Дима подметил, потому что если наоборот, то вы обратите внимание на интересный материал. Вы покупаете не сами медиатексты, а издание, которое ихставляет.

Вопрос: Есть ли в данном медиатексте визуальные символы, знаки? Если есть, то какие?

Женя С.: Мы изучали журнал «За рулем» и пришли к выводу, что обложка представляет собой грамотно выверенный ассоциативный ряд, который должен

подвести потенциального покупателя к приобретению конкретного издания. Например, неизменным должно быть написание названия журнала/газеты, чтобы не путать читателя. Слоган - знак, который каждый читатель декодирует для себя. Поэтому мы встречали и в других видах прессы и в анализируемом издании слоганы из нескольких слов и очень емкие по содержанию. Но там нет четкой конкретики. Потому что «заужение» темы автоматически «сужает» и круг читателей. Вот в анализируемом журнале «За рулем» следующий слоган: «Обзор отличный». Читая его, понимаешь, что речь идет об автомобилях, но к какой марке, на какой дороге, в какое время и пр. остается неизведанным. И есть возможность купить журнал, прочитать его, чтобы декодировать для себя слоган в более полном объеме.

Анастасия М.: А вот у нас слогана в журнале «Счастливые родители» нет. Но здесь кроется другая хитрость. Дело в том, что это издание является транснациональным и в английском варианте называется «Parents». На обложке российского варианта крупным шрифтом написано «Родители», на букве «Р» вписан английский вариант названия. А вот над словом «Родители» напечатано слово «счастливые». То есть получается, что «счастливые» и является слоганом. Такое существенное дополнение имеет следующий смысл: как бы намеренное «фильтрование» читателя, поскольку журнал для тех, кто счастлив ожиданию и рождению малыша и т.д. Но такое фильтрование имеет обратный эффект – кто же признается, что ребенок это не радость, и что они не очень счастливы... А вдруг в этом журнале информация направлена на то, чтобы сделать жизнь еще счастливее?...

Евгения Г.: А вот мы видим некоторое противоречие между названием и слоганом. Название журнала «Мой ребенок», а слоган «Специальный журнал для пап и мам». В русском языке местоимение «мой» подразумевает единственное число, а папа и мама это уже «наш».

Вопрос: Какие еще символы встречаются на обложке?

Александр Б.: Я хотел бы обобщить ответы других групп и выделить следующие символы:

- фотография, которая вызывает только положительные эмоции (фото ребенка, его родителей, кадр из футбольного матча, где мяч катится в ворота противника, автомобиль и сидящий в нем счастливый водитель и т.д.);

- анонсы статей, написанные разными шрифтами, это влияет на восприятие приоритетных направлений, которые на страницах своего издания раскрывает редакция;

- слоганы, которые должны сориентировать читателя, но могут также ввести его в заблуждение, что не помешает ему купить издание;

- цветовое решение, «провоцирующее» потенциального читателя к положительному восприятию журнала/газеты;

- композиция, построенная в соответствии с законами психологии: какие анонсы, в каком порядке расставлены, где размещены фотографии, каким сделан фон и пр.

Петя Г.: Эти символы и знаки позволяют выстроить ассоциативный ряд покупателя, что обостряет чувства, эмоции и делает его более восприимчивым к подаваемой информации. Это наиболее короткий путь к покупке издания...

Таким образом, проведение такого творческого занятия способствует развитию умений иконографического анализа печатных медиатекстов. Студенты также отмечают тесную взаимосвязь данного вида анализа с семиотическим. Выполнение такого задания важно для изучения таких ключевых понятий как «языки», «репрезентация» медиа.

Цикл театрализованно-ролевых творческих заданий, способствующих иконографическому анализу медиатекста на занятиях в студенческой аудитории [Федоров, 2007, с. 305-307].

Медийные агентства (media agencies):

- деловая игра «Создаем газету/журнал/интернетный сайт»;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

- подготовка пантомимы в рамках какого-либо медийного жанра с опорой на определенное визуальное пластическое решение;

Медийные репрезентации (media representations):

- театрализованный этюд на тему «международной встречи медиакритиков», которые обсуждают различные аспекты, связанные с иконографическим анализом медиатекстов в печатных изданиях;

Медийная аудитория (media audiences):

- подготовка пантомимы, визуально отражающей различные эмоциональные реакции аудитории разного возраста и социального статуса на те или иные медиатексты.

Цикл изобразительно-имитационных творческих заданий, способствующих иконографическому анализу медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории [Федоров, 2007, с. 308-310].

Медийные агентства (media agencies):

- переделка обложки, слогана и т.д. какого-нибудь медийного издания, обоснование сделанных визуальных изменений;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

- подготовка рисунка, плаката, коллажа, отражающего визуальные стереотипы какого-либо вида прессы;

Медийные технологии (media technologies):

- выбор медийных технологий (средств и формы изображения в фотографии, рисунке, журнальной иллюстрации и т.д.) и создание изображения истории на простую тему;

Языки медиа (media languages):

- выполнение и презентация своего визуального медиапроекта, основанного на изобразительной символике;

Медийные репрезентации (media representations):

- анализ кадра (фотографии, плаката, рекламного постера) с точки зрения того, что там происходит;

- создание постера или коллажа на основе вырезок текстов и изображений из старых газет/журналов.

Медийная аудитория (media audiences):

- создание рисунков или рисованных комиксов, отражающих различные эмоциональные реакции аудитории разного возраста и социального статуса на те или иные медиатексты.

В качестве примера можно провести проведение медиаобразовательного занятия со студентами в рамках изобразительно-имитационных занятий. Мы предложили студентам разбиться на пары и письменно проанализировать фотографию, рекламный постер с точки зрения того, что там происходит. Приведем отрывки из наиболее интересных работ:

«Для анализа мы взяли фотографию из журнала «Мой ребенок» (2003. № 8), статья называется «Почитаем?». На фотографии изображен папа, читающий своему маленькому ребенку книжку. На переднем плане виден пол, рядом лежат игрушки... Фотография выполнена профессионально, внимание акцентируется на папе и сыне, изображенных крупным планом. Анализ этой фотографии, отстраняясь от текста, говорит об отцовской заботе. Об этом говорит поза папы: он обнимает своего сына, читает ему сказки. Ребенок полностью увлечен чтением, он рассматривает картинки в книге, положил свою руку на руку папы. Фотография лишена эмоций и чувств, которые должны присутствовать при реальном общении, поэтому можно утверждать, что это не реальная семья, а модели... Эту фотографию нельзя считать индивидуализированной, созданной под конкретный медиатекст. Тем более мы знаем, что в Интернете существуют базы данных фотографий, к которым обращаются редакции для подбора определенных снимков под конкретные темы. То есть такая фотография могла быть помещена под любой другой статьей. Приведем примерные темы, под которые она подходит: «Папина забота», «Отцовское общение с раннего возраста», «Пока мамы нет дома: чем занять кроху», «Воскресный папа» и т.д. С художественной точки зрения фотоснимок не представляет никакого интереса, поскольку он запечатлел факт, без эстетической и эмоциональной подоплеки...».

«Мы анализируем рекламу спортивной обуви («За рулем», 2007. № 10)». Она выглядит следующим образом: лист поделен горизонтально пополам. На верхней половине изображено лицо мужчины, на нижней – туфель с описанием всех его достоинств. Сначала конечно в глаза бросается лицо мужчины (типаж Тома Круза). Целеустремленно, уверенно смотрящий вдаль (взгляд мимо камеры), задумчивые складочки на лбу, губы приоткрыты, модная трехдневная щетина. Здесь используется сексуальная привлекательность, которая позитивно воздействует на потребителя. Но самое главное в верхней половине рекламного медиатекста - задний фон, изображенный так, что создается иллюзия движения. Мужчина на что-то/кого-то смотрит, готов двинуться за предметом своих наблюдений. И в этом ему, конечно, помогает то, что расположено на переднем плане нижнего снимка... Кожаная пара туфель ожидает своего потенциального хозяина, привыкшая к стремительному ритму его жизни (о чем свидетельствует мимика лица мужчины, ощущение движения и пр.). Текстовое содержание заключается в описании основных достоинств обуви. Логотип фирмы-изготовителя напечатан в правом нижнем углу. Он не бросается в глаза, сначала вы смотрите на мужчину-обладателя этой обуви, потом на сам туфель, изучаете, сопоставляете. А в последний момент обращаете внимание на фирму. Расстановка знаков и символов в рекламе дает возможность сделать вывод о том, что фирма больше своего логотипа уважает покупателя (помещая его фото крупным планом), гордится своим качеством, представляя не столько стильный дизайн, модные детали и пр., сколько качество, которое подходит вам...».

Проведение иконографического анализа (в письменном виде) требует проверки работ. Лучшие работы зачитываются в аудитории, обсуждаются.

Итак, данные работы дают представление об умениях иконографического анализа студентами с анализом символов, знаков,

закодированных в медиатекстах. Здесь важен не только этап «нахождения» основных символов, их дешифровка, но и выстраивание определенного ассоциативного ряда.

Для иконографического анализа в студенческой аудитории актуальны и эффективны рекламные постеры. Поскольку над их созданием работает команда (дизайнеры, психологи и т.д.), то здесь, как правило, нет ни одной случайной детали. Такое занятие способствует развитию самостоятельного, критического, образного мышления, творческих способностей аудитории. В ходе проведения занятия студенты изучают такие ключевые понятия медиаобразования как «язык», «агентства», «аудитория», «репрезентация» медиа.

Литература

- Бээлгэт К. Ключевые аспекты медиаобразования // Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. М., 1995. 51 с.
- Медиа. Введение / Ред. А. Бриггз, П. Кобли. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. 550 с.
- Мурюкина Е.В. Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов в процессе анализа прессы. Учебное пособие для вузов. Таганрог: Центр развития личности, 2008. 298 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников // Инновации в образовании. 2006. N 4. С.175-228.
- 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. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов // Педагогика. 2004. № 4. С.43-51.

References

- Bazalgette, K. Key aspects of media education // Report at the Russian-British seminar on media education. Moscow, 1995, 51 p.
- Fedorov, A.V. Development of media competence and critical thinking of students of pedagogical universities. Moscow: ICOS UNESCO "Information for all", 2007. 616 p.
- Fedorov, A.V. Media education: creative assignments for students and schoolchildren // Innovations in education. 2006. N 4. p. 175 -228.
- Fedorov, A.V. Specificity of media education students of pedagogical colleges // Pedagogy. 2004. № 4, p.43-51.
- Murukina, E.V. Development of critical thinking and media competence of students in the process of analysis of the press. Textbook for universities. Taganrog: Center of development of the personality, 2008, 298 p.



Практика медиаобразования

Структурный анализ печатных медиатекстов на занятиях со студентами

*Е.В. Мурюкина,
кандидат педагогических наук,
Таганрогский институт имени А.П. Чехова,
Ассоциация кинообразования
и медиапедагогике России*

Аннотация. В данной статье представлены примеры проведения литературно-имитационных, театрально-ролевых и изобразительно-имитационным занятий со студентами, базирующихся на структурном анализе.

Ключевые слова: медиаобразование, печатные медиатексты, студенты, структурный анализ, литературно-имитационные занятия, театрально-ролевые занятия, изобразительно-имитационные занятия.

Structural analysis of printed media texts in the classroom with students

*Dr. Elena Muryukina,
Anton Chekhov Taganrog Institute,
Russian Association for Film and Media
Education*

Abstract. This article presents examples of conducting literary-simulation, drama and role-to fine-simulation exercises with the students, based on structural analysis.

Keywords: media education, printed media texts, students, structural analysis, literary-simulation studies, theatre, role-playing exercises, fine-simulation exercises.

В своей практической работе мы опираемся на характеристику *структурного анализа* (Structural Analysis), данную А.В.Федоровым [Федоров, 2007, с.210-220], который заключается в анализе систем, отношений, форм медиакультуры, структуры медиатекстов. Медиапедагогом предложены многочисленные формы проведения медиаобразовательных занятий, направленных на развитие критического мышления и медиакомпетентности аудитории, в ходе структурного анализа печатных медиатекстов.

Используется циклическая форма проведения медиаобразовательных занятий от литературно-имитационных, театрально-ролевых к изобразительно-имитационным, базирующихся на структурном анализе.

Цикл литературно-аналитических творческих заданий для выявления систем, отношений, форм медиакультуры, структуры медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории [Федоров, 2007, с.214]:

Медийные агентства (media agencies):

- изучение крупнейших медийных компаний и подготовка примерных структурных схем их функционирования, анализ отношений между персоналом медийной компании внутри системы конкретного агентства;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

- распределение медиатекстов (из предложенного педагогом списка) по структурному принципу;

Медийные технологии (media technologies):

- изучение современных технологий создания медиатекстов в медийных компаниях и подготовка примерных структурных схем основных технологических этапов создания медиатекста конкретного вида и жанра;

Языки медиа (media languages):

- анализ структурных особенностей аудиовизуальных решений печатных медиатекстов различных видов и жанров;

Медийные репрезентации (media representations):

- ознакомление с первым (или финальным) эпизодом медиатекста с последующей попыткой предсказать дальнейшие (предыдущие) события;

Медийная аудитория (media audiences):

- раскрытие (на примере конкретного медиатекста массовой/популярной культуры) сущности механизма «эмоционального маятника» (по «эмоциональному маятнику» понимается чередование эпизодов, вызывающих положительные: радостные, веселые и отрицательные: шоковые, грустные эмоции у аудитории, то есть опора на психофизиологическую сторону восприятия).

Здесь используются групповые виды работы. При этом учитываются преимущества групповых форм деятельности, которые сформулированы российскими психологами. Так, данные, полученные за последние годы, показывают, что формирование мышления можно стимулировать групповыми видами интеллектуальной работы. Было замечено, что 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]. Благодаря использованию данных форм проведения медиаобразовательных занятий со студентами, дивергентное мышление получает хорошие предпосылки для развития.

В качестве примера одного из занятий, на котором студенты анализируют структурные особенности медиатекстов, систему отношений, форм медиакультуры, опишем опыт проведения семинара со студентами 4 курса по курсу «Технология медиаобразования в школе и вузе» (специализация «Медиаобразование» 03.13.30).

Основная информация, которая должна быть проанализирована студентами, находится как в конкретных медиатекстах, представленных в издании о кинематографе, так и в колонке на первой/последней странице, в которой собраны сведения об издателе (медийном агентстве). Используя в качестве материала для анализа современную российскую прессу о кинематографе, предлагается для анализа студентам следующие печатные издания: «Антенна», «Кинопарк», «ТВ Парк», «7 Дней», «Киноведческие записки», «СК-Новости», «Искусство кино», «Киносценарии», «Кинофорум», «Культура», «Сериал», «Панорама ТВ», «Экран и сцена», «Эра DVD» и пр.

Студенты делятся на мини-группы, для изучения им выдаются журналы и газеты (не менее 4 для каждой группы) различных типов [Мурюкина, 2006]. Такой компаративный анализ изданий, относящихся к разным типам, позволяет аудитории более четко выявлять сходства и различия как самой прессы о кинематографе, так и понять специфику, структурные особенности медиатекстов и т.д.

Данный этап работы подразумевает собой первичное, поверхностное изучение журнала/газеты, выделение колонок, разделов, сортировка медиатекстов по жанрам, и т.д.

Результаты любой работы, в том числе и аналитической, во многом зависят от критериев оценки. Безусловно, мы можем предложить группе готовые шаблоны критериев, но сообразно целям (развитие критического, самостоятельного мышления, медиакомпетентности), возрастным, профессиональным особенностям мы предлагаем студентам самим выработать основные критерии восприятия.

На первом этапе медиаобразовательного занятия необходимо разработать критерии восприятия печатного источника. Студенты активно включаются в работу:

Женя Г.: При выборе издания первое, на что обращаешь внимание, это внешнее оформление издания, его формат.

Настя М.: А я обращаю внимание на «лицо, которое изображено на обложке». Если я симпатизирую этому актеру, то высока вероятность того, что приобрету данный журнал.

Женя С.: Помимо уже сказанного я просматриваю анонсы статей, которые редакторы вынесли на первую страницу.

Сергей К.: *Когда начинаешь листать издание, то чаще всего интерес вызывают большие по объему статьи, а короткие репортажи читаются уже при более подробном изучении содержания.*

Дима Л.: *Здесь есть и нюанс – при поверхностном ознакомлении статьи, о которых говорит Сережа, должны содержать достаточное количество фотографий, тогда они вызывают больший интерес у читателя.*

Женя Г.: *А еще для повышения интереса читателя, авторы статьи любят помещать в рамке, выделять шрифтом на странице какую-либо интригующую, часто двусмысленную цитату из основного текста. Ты ее прочитал, и хочется прочитать и понять контекст, в котором она была сказана актером, а для этого необходимо купить журнал.*

Сережа С.: *При первичном восприятии издания многие потенциальные читатели обращают внимание на стимулирующие «странички»: если мы говорим о кинопрессе, то это программа телепередач – практически обязательная составляющая.*

Настя М.: *Почти во всех популярных изданиях есть гороскопы, призовые задания, кроссворды и его разновидности, в женских журналах – какие-нибудь тесты.*

Таким образом, подводя итоги приведенного выше обсуждения, преподаватель и студенты формулируют критерии, которые влияют на первичное восприятие кинопрессы, а, значит, - и на ее популярность у аудитории, конкурентоспособность.

В соответствии с выдвинутыми критериями, группы после окончания первичного просмотра изданий о кинематографе, делают вывод, который должен отражать как информацию, которую они получили в ходе практического выполнения задания, так и учет типичных видовых особенностей (о чем до этого шла речь на лекционных занятиях).

Вторая часть занятия, направленного на структурный анализ печатных изданий, предполагает заполнение студентами таблиц 1 - 6, отражающих содержание шести ключевых понятий медиаобразования.

Таблица 1. Структурный анализ кинопрессы с позиции «агентства медиа»

<i>Издания</i>	<i>Агентства медиа</i>		
	Учредители, тип собственности	Концепция издания	Периодичность

Таблица 2. Структурный анализ кинопрессы с позиции «категории медиа»

<i>Издания</i>	<i>Категории медиа</i>		
	Соотношение иллюстраций и текста в %	Преобладающие жанры текстов: а) портрет; б) очерк; в) интервью; г) рецензия; д) опрос; е) репортаж; ж) аналитическая статья; з) рекламная статья; и) перепечатка информации из других источников к) комментарии л) обзор	Базовая информационная основа издания

Таблица 3. Структурный анализ кинопрессы с позиции «языки медиа»

<i>Издания</i>	<i>Языки медиа</i>		
	Характер иллюстраций и дизайна издания, включая обложку	Слоган издания (печатается на обложке)	Уровень сложности медиатекстов

Таблица 4. Структурный анализ кинопрессы с позиции «аудитория медиа»

<i>Издания</i>	<i>Аудитория медиа</i>			
	Тираж издания	Связь с читателями	Аудитория издания	Преобладающая функция издания

Таблица 5. Структурный анализ кинопрессы с позиции «технологии медиа»

<i>Издания</i>	<i>Технология медиа</i>		
	Технологические приемы, влияющие на повышение покупательной способности издания: качество бумаги, презенты (диски DVD, пробники косметической продукции и т. п.)	Дизайнерские решения	Наличие сайта печатного издания в Интернете

Таблица 6. Структурный анализ кинопрессы с позиции «репрезентации медиа»

<i>Издания</i>	<i>Репрезентация медиа</i>			
	Доминирующие концепции осмысления кинопроцесса на страницах издания: -развлекательный подход; -информационно-развлекательный подход; -рекламно-информационный подход; -информационно-аналитический подход; -аналитико-теоретический, креативный подход	Реклама и ее объем в издании	Наличие развлекательных элементов (конкурсы, кроссворды и пр.)	Использование дополнительных стимулов (гороскопы и пр.) для повышения тиража

В результате анализа по разработанным для каждого ключевого понятия показателям, каждая мини-группа заполняет таблицу. Еще одно преимущество организации групповой работы на медиаобразовательном занятии - временной фактор: достаточно длительное по времени задание

студенты выполняют в более короткий срок. Далее мини-группы обмениваются данными, содержащимися в заполненных ими таблицах. На основе этих данных они формируют выводы. Мини-группа, заполнившая таблицу (например, «агентства медиа»), дает заключение об обоснованности и правильности сделанных выводов. Другие мини-группы должны подготовить и задать проблемные вопросы.

Вот пример вывода, сделанного студентом на основе изучения таблицы 1:

Сергея С.: Учредителей киножурналов/газет можно разделить на основные типы а) некоммерческий; б) коммерческий; в) «смешанный» (совмещающий «доли» государственных и коммерческих структур). Концепция издания о кинематографе напрямую зависит от учредителей: для коммерческого типа периодики тематика кинематографа и телевидения - только один из возможных способов получения прибыли. Поэтому развлекательная сторона является приоритетной. Периодичность прессы также находится в зависимости от коммерческой составляющей. Практически все издания «легкого жанра» базируются на издании телепрограммы, что позволяет им выходить еженедельно.

После анализа издания о кинематографе, одно из следующих занятий можно направить на структурный анализ конкретного медиатекста. Такое задание можно оформить в виде таблицы, предлагаемой А.В.Федоровым [Федоров, 20007, с.214], в основе своей содержащее вопросы, разработанные А.Силверблэтом. В общем виде таблица 7 выглядит следующим образом:

Таблица 7. Структурный анализ конкретных медиатекстов

<i>Структурные компоненты медиатекста N</i>	<i>Конкретное описание структурных компонентов медиатекста N</i>
Вид медиатекста	
Жанр медиатекста	
Структурный блок завязки медиатекста	
Структура фабулы (цепи основных событий)	
Структурный блок развязки медиатекста	
Принцип соотнесения иллюстраций медиатекста между собой (композиционное решение, соотношение с публикуемым текстом и т.д.)	
Пропорциональное соотношение текстового материала и фотографий в медиатексте	
Отражение ключевого понятия «агентства медиа» в анализируемом медиатексте	
Отражение ключевого понятия «аудитории медиа» в анализируемом медиатексте	
Отражение ключевого понятия «категории медиа» в анализируемом медиатексте	
Отражение ключевого понятия «репрезентации медиа» в анализируемом медиатексте	
Отражение ключевого понятия «языки медиа» в анализируемом медиатексте	
Отражение ключевого понятия «технологии медиа» в анализируемом медиатексте	

Такого рода задания помогают студентам «выработать» определенную технологию структурного анализа медиатекста, предполагающую логическую последовательность, определяющую основные блоки-компоненты, раскрывающие фабулу медиапроизведения. В качестве примера можно предложить заполненную таблицу 8 студентки 5 курса Жени Г.

Таблица 8. Структурный анализ медиатекста «Сати Казанова» автор интервью Т.Зайцева, фото Е.Сухова («7 Дней». 2007. № 34)

<i>Структурные компоненты медиатекста</i>	<i>Конкретное описание структурных компонентов медиатекста</i>
Вид медиатекста	Информационно-развлекательный
Жанр медиатекста	Интервью
Структурный блок завязки медиатекста	Прежде всего, обращаешь внимание на то, что название, приведенное в качестве анонса на обложке - «Сати Казанова: «Господь всегда меня вытаскивал – он меня любит» и название в самом тексте «С. Казанова: Я сразу сказала девчонкам: не обижайтесь, но он мой» - различия. Здесь улавливается пиаровский ход редакции, так как обложечное название более интригующее, завораживающее. А название внутри журнала говорит о направленности интервью – основной акцент делается на личную жизнь певицы, а не на ее творческую карьеру. Завязку можно найти в ответе на первый вопрос: «Как справляетесь с испытанием медными трубами?». Певица отвечает о своей высокой доли ответственности перед фанатами, о своей особой миссии: «Какая же ответственность на мне, если я подаю пример детишкам. Может это миссия у меня такая особая? Видно Бог дал мне шанс – сделал баловнем судьбы, публичным человеком...». Но певица использует свой талант на радость людям, не «жалая живота своего»: «Тебе же, дуреха, Богом даны дар и возможность именно для того, чтобы радовать людей. Вот и радуй! Задуши свою усталость, потому что это только твоя проблема». Такая завязка предсказывает нелегкую судьбу звезды по дороге к покорению своей мечты – стать певицей. Плюс ярко выраженная религиозность. Ссылки на Бога должны позитивно сказаться на степени доверия читателя к информации, помещенной в интервью.
Структура фабулы (цепи основных событий)	Цепь основных событий совпадает с принципом «эмоционального маятника»: от детства в кабардинском селе без водопровода и пр. удобств, к хорошей успеваемости в школе, от тяжелого периода жизни в Москве без родителей, денег и т.д. - к покорению «Фабрики звезд» и музыкального Олимпа. Всего в интервью 6 вопросов и ответов
Структурный блок развязки	Кульминационным моментом в медиатексте является ответ

<p>медиа текста</p>	<p>певицы на вопрос о заветном желании: «Дорогой Боженка, помоги мне стать великой певицей, талантливой актрисой, чтобы я могла заниматься благотворительностью, дарить радость людям, при этом чтобы у меня была замечательная семья, а родители были здоровы и жили долго и все родственники друг с другом дружили, люди всех религий тоже жили в мире и согласии».</p> <p>А развязка, - в счастливом завершении любовной линии. Из интервью можно заключить, что сердце певицы несвободно – за что она «бесконечно благодарна Богу».</p>
<p>Принцип соотнесения иллюстраций медиа текста между собой (композиционное решение, соотношение с публикуемым текстом и т.д.)</p>	<p>Все иллюстрации сделаны редакционным фотографом, что указано в статье. В качестве интерьера выступает квартира певицы. Фотографии, иллюстрирующие медиа текст можно разделить на 2 группы: 1) фото позирующей певицы в разных комнатах апартаментов (ванна, спальня, столовая); 2) в интерьерах той же квартиры родственники и друзья певицы вместе с ней празднуют новоселье. Каждая из фотографий имеет поясняющую подпись. Кульминационной является последняя фотографии, на которой изображена семья певицы (в дружеских объятиях) с соответствующей надписью: «У меня столько родственников! Если взять только близких, то больше 100 человек получается, а если подальше, то и 300 наберется». Именно под этой фотографией опубликован ответ на последний вопрос о заветном желании: таким образом, семья звезды визуально воплощает ее мечту в жизнь.</p> <p>Итак, можно отметить, что текстовое содержание и иллюстрации разнятся между собой, но в тоже время отражают детали быта Сати, чем привлекают читателя.</p>
<p>Пропорциональное соотношение текстового материала и фотографий в медиа тексте</p>	<p>Пропорциональное соотношение можно определить примерно так: 60 % объема интервью занимают фотографии и 40 % - текст. Можно также выделить еще один компонент (присутствующий на каждой странице) – рекламу. Если включать в расчет и ее, то соотношение будет 40 % полезной площади – реклама, 35 % - фото и 25 % текст интервью.</p>
<p>Отражение ключевого понятия «агентства медиа» в анализируемом медиа тексте</p>	<p>Поскольку для анализа мы выбрали интервью, то здесь легче проследить позицию агентства. Вот несколько вопросов для примера: «С коллегами–фабрикантами какие у вас отношения?», «Напрашивается вопрос о вашем воспитании», «Вы такой певческий самородок или любовь к пению у вас наследственная?», «У вас есть человек, который отвечает всем вашим представлениям о моральных качествах мужчины?». Можно сделать вывод о том, что редакцией задаются «лояльные вопросы», которые не «поднимают больные темы» (скандалы, сплетни, межличностные отношения и т.д.). Это должно, по мнению редакции, повлиять на степень доверия к информации, изложенной в тексте, а также сформировать положительное</p>

	восприятие героя интервью.
Отражение ключевого понятия «аудитории медиа» в анализируемом медиатексте	Вопросы подобраны таким образом, чтобы быть интересными разновозрастной аудитории, так как журнал «7 Дней» позиционирует себя как издание для разновозрастного читателя, с преобладающим женским большинством.
Отражение ключевого понятия «категории медиа» в анализируемом медиатексте	Жанровая принадлежность медиатекста легко определяется, интервью полностью совпадает с концепцией журнала.
Отражение ключевого понятия «репрезентации медиа» в анализируемом медиатексте	Репрезентация – упор на иллюстрации в тексте с выделенными «ключевыми» цитатами, которые не столько поясняют содержание снимка, сколько выполняют рекламную функцию: некоторая двуплановость и недосказанность побуждает аудиторию читать интервью дальше, чтобы понять смысл выделенной цитаты.
Отражение ключевого понятия «языки медиа» в анализируемом медиатексте	Стиль интервью тщательно выверен, не имеет сложной структуры, так как медиатекст рассчитан на массового читателя. Контекстуальная основа базируется, преимущественно, на иллюстрациях.
Отражение ключевого понятия «технологии медиа» в анализируемом медиатексте	Фотографии выполнены на высоком профессиональном уровне, бумага качественная, печать полноцветная.

Таким образом, можно утверждать, что проведение такого занятия позволяет студентам развить умения структурного анализа медиа и медиатекстов. Также необходимо отметить, что данное занятие весьма продуктивно для изучения шести ключевых понятий медиаобразования, их тесной взаимосвязи друг с другом.

Цикл изобразительно-имитационных творческих заданий для анализа систем, отношений, форм медиакультуры, структуры медиатекстов занятиях в студенческой аудитории [Федоров, 2007, с. 217]:

Медийные агентства (media agencies):

- подготовка серии из десяти карточек с рисунками, каждая из которых отражала бы определенные элементы структуры медийного агентства;
- подготовка серии из десяти карточек с рисунками, каждая из которых отражала бы определенные элементы структуры взаимоотношений печатного медийного агентства, учреждений государственного управления и аудитории.

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

- подготовка серии из десяти карточек с рисунками, которая отражала бы определенные элементы структуры одного из медийных жанров;

Медийные технологии (media technologies):

- подготовка серии из десяти карточек с рисунками, которая отражала бы определенные технологические элементы структуры создания конкретного медиатекста;

Языки медиа (media languages):

- подготовка серии из десяти карточек с рисунками, которая отражала бы определенные изобразительные элементы структуры создания медиатекста определенного вида и жанра;

Медийные репрезентации (media representations):

- подготовка серии из десяти карточек с рисунками, которая могла бы быть взята за основу для изображения структурных блоков сюжета конкретного медиатекста;

Медийная аудитория (media audiences):

- подготовка серии из десяти карточек с рисунками, которая могла бы быть взята за основу для изображения структурных блоков типологии медийного восприятия, свойственного различным группам аудитории.

Практика проведения медиаобразовательных занятий со студентами показала, что их увлекает процесс выполнения изобразительно-имитационных заданий. Тем более, что этот цикл заключительный, опирается на теоретические знания (полученные на лекционных занятиях) и практический опыт (эмпирический и накопленный в ходе выполнения литературно-имитационных и театрализовано-ситуативных заданий, предполагающих структурный анализ печатных медиатекстов).

В качестве примера одного из таких занятий можно привести оформление 10 карточек, репрезентирующих издание о кинематографе целевой читательской аудитории. Для подготовки данного задания предпочтительнее индивидуальная форма, так как это позволяет студенту выразить свое мнение. Для подготовки карточек каждый студент выбирает издание о кинематографе. Преподаватель объясняет, что для определения содержания и отражения его в картинках, коллажах (оформленных в виде карточек) необходимо изучить рубрикатор, титульную страницу издания, просмотреть все страницы издания, выделить ключевые и второстепенные медиатексты и т.д. При изготовлении карточек важно опираться на концепцию журнала/газеты, учитывать целевую аудиторию, придерживаться стилевых особенностей оформления медиатекстов и т.д.

Отметим, что подавляющее большинство студентов хорошо справляются с заданием: четко выделяют «ведущие» рубрики издания; оформление карточек во многом совпадает с представлением о журнале/газете у потенциальной читательской аудитории. Оформление карточек отражает тенденции самих печатных изданий: печатная информация «уступает место» зрелищной (фотографии и пр.). Есть и еще одна особенность в оформлении таких карточек: в свои работы студенты стараются привнести юмористический компонент.

Таким образом, использование всего комплекса занятий, базирующегося на структурном компоненте, позволяет студентам применить свой эмпирический опыт и знания, полученные на лекционных занятиях. А выполнение предлагаемых заданий развивает критическое, автономное мышление, творческие способности, умения анализа медиатекстов.

Литература

- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.
- Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.
- Мурюкина Е.В. *Медиаобразование старшеклассников на материале кинопрессы*. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 200 с.
- Немов Р.С. *Общие основы психологии*. М.: ВЛАДОС, 2001. 688 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников // *Инновации в образовании*. 2006. № 4. С.175-228.
- 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. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов // *Педагогика*. 2004. № 4. С.43-51.

References

- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.
- Fedorov A.V. Media education: creative assignments for students and schoolchildren // *Innovations in education*. 2006. N 4. pp.175 -228.
- Fedorov A.V. Specificity of media education students of pedagogical colleges // *Pedagogy*. 2004. № 4. P.43-51.
- Fedorov A.V. *The development of media competence and critical thinking of students of pedagogical universities*. Moscow: ICOS UNESCO "Information for all", 2007. 616 p.
- Muryukina E.V. *Media education of pupils on the material of the film press*. Taganrog: Kuchma, 2006. 200 p.
- Nemov R.S. *General principles of psychology*. Moscow: Vlados, 2001. 688 p.
- Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut - London: Praeger, 449 p.



Практика медиаобразования

Анализ медийных стереотипов на занятиях со студентами (на материале гендерных изданий)

*Е.В. Мурюкина,
кандидат педагогических наук,
Таганрогский институт имени А.П. Чехова,
Ассоциация кинообразования
и медиапедагогике России*

Аннотация: В данной статье представлены примеры проведения литературно-имитационных, театрально-ролевых и изобразительно-имитационных занятий со студентами, базирующихся на анализе медийных стереотипов. В качестве печатного материала мы выбрали гендерные издания, в частности, женские журналы.

Ключевые слова: медиаобразование, печатные медиатексты, студенты, анализ медийных стереотипов, литературно-имитационные занятия, театрально-ролевые занятия, изобразительно-имитационные занятия.

An analysis of media stereotypes in the classroom with students (on the material of gender publications)

*Dr. Elena Muryukina,
Anton Chekhov Taganrog Institute,
Russian Association for Film and Media
Education*

Abstract. This article presents examples of conducting literary-simulation, drama and role-and fine-simulation exercises with the students, based on the analysis of media stereotypes. As printed material we have chosen gender publications, in particular women's magazines.

Keywords: media education, printed media texts, students, the analysis of media stereotypes, literary-simulation studies, theatre, role-playing exercises, fine-simulation exercises.

В своей работе мы опираемся на определение А.В.Федорова, который дает следующую характеристику *анализа медийных стереотипов* (Media Stereotypes Analysis) – «выявление и анализ стереотипного изображения людей, идей, событий, сюжетов, тем и т.д. в медиатекстах. Медийный

стереотип отражает устоявшиеся в обществе отношения к тому или иному объекту. Под медийными стереотипами (от греческих слов *stereos* - твердый и *typos* – отпечаток) принято понимать схематичные, усредненные, привычные, стабильные представления о жанрах, социальных процессах/событиях, идеях, людях, доминирующие в медиатекстах, рассчитанных на массовую аудиторию» [Федоров, 2007].

Практика показала, что анализ медийных стереотипов весьма эффективен в процессе его использования на занятиях со студентами на материале гендерных изданий. В целом можно утверждать, что создание стереотипного образа женщины или мужчины - одна из основополагающих целей таких изданий. Для анализа медийных стереотипов мы опирались на женские журналы и газеты.

Для развития умений анализа медийных стереотипов у студенческой аудитории, мы проводили занятия в соответствии с циклами творческих заданий.

Цикл литературно-аналитических творческих заданий по тематике медийных стереотипов на занятиях в студенческой аудитории [Федоров, 2007, с. 239-240]:

Медийные агентства (media agencies):

- выделение стереотипных черт медийного агентства (пресса), ориентированного на развлекательные функции в современном социуме;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

- распределение печатных медиатекстов (из предложенного педагогом списка) на разные жанры и темы;

Медийные технологии (media technologies):

- выявление стереотипных технологий создания печатных медиатекстов определенных видов;

Языки медиа (media languages):

- выявление стереотипной стилистики создания печатных медиатекстов для женской аудитории;

Медийные репрезентации (media representations):

- моделирование (в табличном/структурном виде) сюжетных стереотипов печатных медиатекстов;

- разбивка печатного медиатекста на стереотипные сюжетные блоки; попытка переставить местами эти блоки, а, следовательно, изменить ход развития событий;

- расположение предложенных педагогом тезисов в порядке их значимости для понимания и описания конкретного проявления стереотипов в печатном медиатексте;

- выбор тезиса (из нескольких предложенных педагогом), с точки зрения учащегося, верно отражающего точку зрения создателей того или иного печатного медиатекста;

- ознакомление с первым (или финальным) эпизодом печатного медиатекста с последующей попыткой предсказать его содержание;
- составление рассказа от имени стереотипного (главного или второстепенного) персонажа печатного медиатекста: с сохранением особенностей его характера, лексики и т.п.;
- постановка стереотипного персонажа печатного медиатекста в измененную ситуацию (с переменной названия, жанра, времени, места действия медиатекста, его композиции: завязки, кульминации, развязки, эпилога и т.д.; возраста, пола, национальности персонажа и т.д.);
- анализ рекламных афиш для печатных изданий (визуальная и письменная информация, самая важная часть данной информации, указания на жанровые стереотипы медиатекста, композиция афиши);

Медийная аудитория(media audiences):

- на примере конкретного медиатекста массовой (популярной) культуры постараться раскрыть сущность механизма «эмоционального маятника» (чередования эпизодов, вызывающих положительные: радостные, веселые и отрицательные: шоковые, грустные эмоции у аудитории, то есть опоры на психофизиологическую сторону восприятия);
- составление прогноза успеха того или иного рекламируемого стереотипного по жанру и сюжету медиатекста у аудитории на основе рекламной афиши.

Здесь нам хотелось бы описать ход проведения одного из занятий, которое отражает развитие умений анализа медийных стереотипов в печатных изданиях. Студенты распределяются по парам и в письменной форме анализируют рекламные медиатексты, опубликованные в гендерных изданиях. Для того, чтобы сделать анализ наиболее конкретным в плане отражения медийных стереотипов, необходимо обозначить некоторые критерии: пропорции визуальной и письменной информации; самая важная часть данной информации; указания на жанровые стереотипы медиатекста; композиция рекламного медиатекста. Приведем некоторые выдержки из работ студентов (стилистика сохранена):

«Реклама маски для волос [«Cosmopolitan», 2008, февраль]: 1) Пропорции визуальной информации значительно больше письменной. Важно отметить, что текстовая информация имеет разные шрифты, размеры и пр. средства, призванные обозначить важное и второстепенное. К важному относится название, основное свойство, которое делает ее удобной для потребителя, естественно, это название фирмы, например. К второстепенному относится описание ваших предполагаемых ощущений, в случае использования этой маски. 2) Самая важная информация – это прекрасные волосы девушки и текст: «Расслабьтесь. Через 1 секунду ваши волосы будут как новые». Данная реклама содержит пробник, который читатель может использовать, чтобы почувствовать преимущества товара. 3) Данная реклама поддерживает концепцию журнала, который «заботится» о своих читательницах, предлагая им качественные товары, которые помогут сохранить их красоту. 4) Композиционно рекламный лист выстроен грамотно: акцентируется внимание на девушке и ее прекрасных волосах. И когда вы уже полны желанием иметь такие же

сильные волосы, вы опускаете глаза в правый нижний угол и ... о, чудо, находите там желанный пробничек! Пустячок для производителя, а продажи товара увеличивает в разы!...».

«Мы взяли для анализа медиатекст из журнала «Лиза» (2008). Это не рекламное сообщение, медиатекст из рубрики «Стиль». То, что это не рекламный продукт можно сказать с огромной натяжкой, так как на странице опубликованы фотографии моделей в одежде, а рядом ссылки на фирмы, ориентировочные цены, то есть все признаки «скрытой» рекламы налицо. Важная часть информации здесь двояка – с одной, легитимной стороны – это создание законченного стиля, который может использоваться читательницами в качестве рекомендаций, а с другой – реклама тех самых вещей, в которые одеты модели. Указанные цены на вещи говорят нам о следующем, формируемом изданием образе женщины: достаток выше среднего (но не такой высокий как у читательниц «Мини», где рекламируются вещи класса «люкс»), хозяйка, женщина, следящая за собой, имеющая семью и т.д. Стиль одежды, типаж моделей (в медиатексте) полностью подтверждает этот стереотип...».

После написания работ студенты зачитывают их, обсуждают, дополняют, формулируют выводы. Роль преподавателя заключается в консультировании. Часто после выполнения основного задания студенты приходят к более общим выводам. Вот пример развернувшейся в аудитории дискуссии:

Женя Г.: Мы просмотрели достаточное количество журналов, ориентированных на женскую аудиторию, и можно прийти к выводу, что они имеют различную целевую аудиторию, и поэтому реклама товаров тоже различна.

Сергея С.: Да, гламурные издания такие как «Мини», «Cosmopolitan», «Elle» и др. содержат рекламу более дорогих товаров класса «люкс», много пробников, каталогов и пр.

Женя С.: Здесь дело не столько в более дорогом сегменте товаров, но и в том, что виды рекламируемой продукции другие: в «Лизе» и т.д. наравне с рекламой кремов, одежды много товаров для «дома»: лекарства для всей семьи, Куринные кубики, майонезы и др. продукция. В гламурных изданиях этого не может быть априори, потому что в тот стереотип, который они формируют, такая продукция не «укладывается». А пробников в «Gloria» нет, потому что цена на издание увеличится и отпугнет покупателя.

Приведенный фрагмент дискуссии помогает подойти студенческой аудитории к более цельному анализу гендерных изданий. В то же время данное занятие способствует развитию самостоятельного, критического мышления, креативных способностей. Выполнение задания направлено на изучение таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства», «аудитория», «языки», «репрезентации», «категории», «технологии».

Цикл театрализованно-ролевых творческих заданий для анализа медийных стереотипов на занятиях в студенческой аудитории [Федоров, 2007, с. 237-238]:

Медийные агентства (media agencies):

- «стереотипные этапы работы над созданием номера журнала/газеты (различные этапы подготовительного процесса, включая финансовые расчеты, последнее редактирование материалов);

- театрализованный этюд на тему «пресс-конференции» с российскими и зарубежными редакторами женских изданий; «журналисты» по ходу занятия задают заранее подготовленные вопросы, имеющие отношение к медийным стереотипам, «авторам», которые в свою очередь предварительно готовились к «защите» своего гипотетического (или действительно созданного в ходе предыдущих упражнений) детища - конкретного медиатекста и пр.;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

- театрализованный этюд на тему решения одного и того же стереотипного сюжета в различных видах изданий для женской аудитории;

Медийные технологии (media technologies):

- театрализованный этюд на тему спора создателей стереотипного медиатекста о том, какие технологии можно использовать при его создании;

Языки медиа (media languages):

- театрализованный этюд на тему спора создателей стереотипного медиатекста о том, какие конкретно коды (знаки, символы и т.д.) можно использовать при его создании;

Медийные репрезентации (media representations):

- театрализованный этюд на тему игры в стереотипные персонажи и ситуации: студенты получают задания сыграть роли стереотипных персонажей в стереотипных сюжетных ситуациях, близких к эпизодам конкретных медиатекстов.

- «интервью» (разыгранные студентами интервью со стереотипными персонажами конкретных медиатекстов). Работа идет в группах по 2-3 человека. Каждая группа готовит и осуществляет на практике свой игровой проект интервью. Педагог выступает в роли консультанта. Результаты обсуждаются и сравниваются;

- театрализованный этюд по выявлению и созданию студентами обобщенного образа девушки, «создаваемого» каждым отдельным (гендерным) изданием. Этот образ воплощается в одежде, отношениях к работе, мужчинам, родным, к жизни и т.д.

Медийная аудитория (media audiences):

- театрализованный этюд на темы различных реакций конкретных представителей женской аудитории различного возраста, уровня образования, социальной принадлежности и т.п. на стереотипные медиатексты.

Для более яркого представления выполнения студентами театрализованно-ролевого цикла творческих заданий мы хотели описать проведение одного из них. Итак, преподавателем предлагается провести «интервью» с главными редакторами газет и журналов ориентированных на женскую аудиторию. Из студенческой аудитории выбираются редакторы журналов «Mini», «Cosmopolitan», «Elle», «Gloria», «Лиза», «Ростовчанка», «Taglife». Остальные студенты в группах по 3-4 человека готовят вопросы.

После этого вопросы обсуждаются с целью выбрать самые интересные. В это время «редакторский состав» выходит из аудитории и работает с изданием, которое он должен представлять. Далее студенты готовят и осуществляют на практике свой игровой проект интервью. Ответы «редакторов» обсуждаются и сравниваются. Для этого аудиторией закладываются определенные критерии: насколько ответ редактора соответствует концепции, которой придерживается издание, степень достоверности и реальности ответа и т.д.

Вот, к примеру, некоторые вопросы «журналистов» и ответы некоторых «редакторов»:

- *Каким образом вы стали редактором издания?*

Ответы:

Редактор «Ростовчанки»: Мой муж обеспеченный человек, я закончила журфак, сидеть дома не хотелось, поэтому по моей просьбе муж зарегистрировал этот журнал и теперь я в нем главный редактор.

Редактор «Cosmopolitan»: Я закончила английскую спецшколу, журфак с красным дипломом. Начинала работать простым журналистом, но, преодолевая трудности, шла к своей цели – сделать карьеру. Я делаю свою работу качественно и грамотно, потому что профессионал своего дела.

Редактор «Міні»: Мне помогли определенные связи, знакомства, мужчины, которые видели во мне определенные организаторские способности, креативный подход и пр.

- *Изменился ли ваш стиль в одежде, жизни после то как вы заняли этот пост?*

Ответы:

Редактор «Ростовчанки»: Стиль в одежде нет. Изменился темп жизни: мне надо успеть побыть с детьми, а у меня их двое, решать много разных дел, связанных с изданием нового номера. В том числе и финансовые вопросы, так как часть тиража распространяется бесплатно.

Редактор «Cosmopolitan»: Нет, я всегда много работала, а стиль в одежде выбрала для себя давно. Но к тем модным тенденциям, которые описываются в нашем журнале, я всегда прислушиваюсь.

Редактор «Міні»: Да, так как я должна быть лицом издания.

- *Разделяете ли вы мнение о женщине, которое позиционируется в вашем издании?*

Ответы:

Редактор «Ростовчанки»: Да. Но у нас есть даже рубрика «Дон многонациональный», где мы рассказываем о современном образе женщин других национальностей. Поэтому я бы сказала не единый образ, а определенная система образов. А вот то, чем должна быть «заполнена» женщина – у всех едино: семья, дети, любовь, доброта, работа и т.д.

Редактор «Cosmopolitan»: Да, я полностью уверена в том, что создаваемый образ имеет реальные основы. Для меня есть пример (может это и не скромно) – я! Добилась всего сама...

Редактор «Міні»: Да, это женщина независимая, стремящаяся достигнуть вершин в работе, совершенных отношений с мужчиной. Она рационалистка, ее достоинство в том, что она умеет просчитывать ситуацию, анализировать и вообще работать головой.

- *Какую роль в вашей жизни играют мужчины?*

- Редактор «Ростовчанки»: Я окружена мужчинами: муж и 2 сына, поэтому комментарии излишни...

Редактор «Cosmopolitan»: Много друзей, но на брак я пока не решаюсь. Семейные отношения связаны с заботами, детьми и т.д., а я пока не могу себе этого позволить...

Редактор «Міні»: Играют...

В ходе выполнения задания, студенты сделали следующий вывод.

Есть несколько типов женских журналов:

- одни ориентированы на «женщину в семье», стереотип образа хорошей хозяйки, матери и т.д. Ее основное предназначение – семья и все, что с этим связано. Скорее всего, это издания для домохозяек. Этот образ имеет один недостаток, – это стереотип «недалеко!» женщины, не стремящейся к саморазвитию, самообразованию. К таким журналам можно отнести «Лизу», «Gloria» и пр. В доказательство приведем название медиатекстов, которые печатаются на страницах данных изданий: «Милый, мне неловко», «Как рассказать ему о ребенке, сексе, любви», «Сердце не прикажешь» и пр.;

- другие имеют более феминистическую направленность стереотипа, когда женщина стремится работать, продвигаться по карьерной лестнице. Место мужчине тут отведено второстепенное – он используется для продвижения карьеры или как «сексуальный объект».

Таким образом, существует разница между печатным и реальным образом женщины, что позволяет говорить о недостоверности такого рода медиатекстов. Очень часто здесь используется собирательный образ, а не конкретные люди.

Итак, данное занятие способствует развитию автономного, критического мышления, креативных способностей, умений анализа медийных стереотипов. Занятие направлено на изучение таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства», «аудитория», «репрезентация».

Цикл изобразительно-имитационных творческих заданий для анализа медийных стереотипов на занятиях в студенческой аудитории [Федоров, 2007, с. 240]:

Медийные агентства (media agencies):

- подготовка рисунков/коллажей на тему конкретных этапов, связанных с созданием агентством стереотипных медиатекстов;

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

- подготовка рисунков/коллажей, по которым можно было бы четко представить себе вид и жанр стереотипного медиатекста;

Медийные технологии (media technologies):

- подготовка афиш к стереотипным медиатекстам, выполненных в разных технологиях (рисунок, коллаж, аппликация и т.д.);

Языки медиа (media languages):

- подготовка серии из десяти-двенадцати карточек с тезисами статьи, которая могла бы быть взята за основу;

Медийные репрезентации (media representations):

- создание афиши/коллажа/комикса, где были бы представлены стереотипные ситуации и персонажи медиатекстов.

Медийная аудитория (media audiences):

- создание рисунков на тему возможных сновидений, которые могут преследовать представителей различных типов женской аудитории после контакта со стереотипными медиатекстами.

Литература

- Бергер А.А. *Видеть – значит верить. Введение в зрительную коммуникацию*. М.: Вильямс, 2005. 288 с.
- Мурюкина Е.В. *Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов в процессе анализа прессы*. Учебное пособие для вузов. Таганрог: Центр развития личности, 2008. 298 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников // *Инновации в образовании*. 2006. № 4. С.175-228.
- 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. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов // *Педагогика*. 2004. № 4. С.43-51.
- BFI (British Film Institute). *Film Education*. М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1990. 124 с.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.
- Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.

References

- Berger A.A. (2005). *Seeing is believing. Introduction to visual communication*. Moscow: Williams. 288 p.
- BFI (British Film Institute). (1990). *Film Education*. Moscow: Publishing house of the Russian Association for Film Education, 124 p.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.
- Fedorov A.V. (2007). *Development of media competence and critical thinking of students of pedagogical universities*. Moscow: ICOS UNESCO "Information for all", 2007, 616 p.
- Fedorov, A.V. (2006). Media education: creative assignments for students and schoolchildren // *Innovations in education*. N 4, pp. 175-228.
- Fedorov, A.V. (2004). Specificity of media education students of pedagogical colleges // *Pedagogy*. 2004. p.43-51.
- Murukina, E.V. *Development of critical thinking and media competence of students in the process of analysis of the press. Textbook for universities*. Taganrog: Center of development of the personality, 2008. 298 p.
- Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut - London: Praeger, 449 p.



Практика медиаобразования

**Возможности освоения культурного наследия региона в
медиаобразовательной деятельности**

*В.Ю. Юрова,
Южный федеральный университет*

Аннотация. В статье рассматривается использование культурного наследия региона (на примере Ростовской области РФ) в медиаобразовательной деятельности. При этом опираемся на учения отечественных философов, педагогов, психологов, которые придавали большое значение культурной памяти народа, его самоидентификации в поликультурном мире.

Ключевые слова: культура, культурное наследие, дети, студенты, молодежь, медиаобразование, медиакультура, медиатексты.

**Possibilities of cultural heritage assimilation of region in media education:
theoretical aspect**

*V.Y. Yurova,
Southern Federal University*

Abstract. In this article we consider the use of the regional cultural heritage (illustrated by Rostov region in Russia) in media education. We rely on doctrines of the philosophers of our country, teachers, psychologists, who attached great value to the cultural memory of the people and their self-identification in the multicultural world.

Keywords culture, cultural heritage, children, students, youth, media education, media culture, media texts.

В соответствии с развитием масс-медиа (кинематограф, телевидение, Интернет, сотовые телефоны с мультимедийными возможностями и т.д.) все важнее становится для человека проблема взаимодействия с ними, воздействия, которое они оказывают на нас. Безусловно, самая «незащищенная категория» - это школьники. Ю.Н. Усов писал еще в конце XX века, что мироощущение современных учащихся, их нравственные убеждения зависят от каждодневного неуправляемого воспитателями воздействия массовой электронной культуры, вызывающей такие болезненные отклонения, как видеоклипизм, видеоманию, видеофилию. В

тоже время, по словам медиапедагога, открывается «перспектива использования благотворных образовательных возможностей в развитии интеллекта и эмоций на основе медиакультуры: различных видов мышления, художественно-творческой деятельности, восприятия, навыков интерпретации, эстетической оценки многообразных медиатекстов» [Усов, 1995, с. 25].

Но, по нашему мнению, при общении посредством медиаканалов с различными культурами, важно не потерять свою. Об этом говорил и Д.С.Лихачев: «культурная среда столь же необходима для духовной, нравственной жизни человека, для его «духовной оседлости», для его нравственной самодисциплины и социальности. Сохраняя культуру, ее духовность, нравственность невозможно без знания истории, без понимания своих культурных корней. Человек, утративший память, становится социально невменяемым» [Лихачев, 1989, с. 83].

Большая доля ответственности в сказанных словах ложится на педагогов как средних, так и высших учебных заведений. Для этого необходимо помнить и использовать в образовательном процессе культурного наследия региона. Под наследием С.И. Ожегов [Ожегов, 2005] понимал явление духовной жизни, быта, уклада, воспринятое от прежних поколений. Е.П. Белозерцев обращает свое внимание на два важных аспекта в этом определении: 1) наследие – явление духовной жизни. Поэтому, даже обращаясь в зримые образы мира материального, наследие имеет своим источником сферу Духа, не теряет с ней связи; 2) сейчас мы живем «по собственному разумению»: блуждая наугад то туда, то сюда, ломая шеи и сбивая ноги. И в этих блужданиях умудряемся еще помнить, а иногда и гордиться нашим «наследием» [Белозерцев, 2004, с. 21].

Наследие обязательно должно быть связано с культурой региона. Определений понятия «культура» множество. Например: Рост мира – есть культура (А. Блок); Культура – это язык, объединяющий человечество (П. Флоренский); Культура – это среда, растящая и питающая личность (П. Флоренский); Культура – это усилие человека быть (М. Мамардашвили); Культура – это заклятие хаоса (А. Белый).

В предложенном в 1995 г. проекте Декларации прав культуры подчеркивается, что «культура является определяющим условием реализации созидательного потенциала личности и общества, формой утверждения самобытности народа и основой духовного здоровья нации, гуманистическим ориентиром и критерием развития человека и цивилизаций» [Декларация, 1995, ст. 2, с. 12].

Наиболее четко развел эти два понятия философ И.А. Ильин, который говорил о том, что «я не могу сказать яснее: культура есть живое, духовное, творческое содержание, дорога наверх к святыне, к совершенству человека.

Цивилизация есть забота земного «как?» - инструмента, сосуда, материального техницизма и душевной формы» [Ильин, 2006, с.592].

Анализируя высказывание И.А.Ильина, ученые делают вывод, что культура духовна, первична, творчески целенаправленна, органична, она касается внутреннего мира, самого значительного в нем, святого, главного; цивилизация технична, вторична, размножаема, механистична, вещественно и инструментально создаваема, она касается более внешнего, полезного, материального, второстепенного.

Нам было важно проследить связь образования и культуры. Так, ученый В.Ф. Сидоренко пишет, что образование и культура совместно образуют «большое дыхание», ритмичное действие, аналогичное вдоху и выдоху: «Для себя» образование – образ культуры, «Для культуры» оно – образование культуры, точнее, ее воспроизводство через образование, «Для социума» – это его «легкие» [Сидоренко, 2006].

И.А.Зимняя, продолжая мысль ученого, пишет: «на «вдохе» образование втягивает в себя культуру, обретая тем самым содержание и предмет для творческого воспроизводства и само становясь особой формой и образом культуры. На «выдохе» культура воспроизводится, давая социуму культурную форму и дееспособность» [Зимняя, 2006].

А Е.П. Белозерцев считает, что «культура это онтологическая основа жизнедеятельности любого народа и его самосознания. Вот почему нельзя формально представлять культуру как нечто материальное, необходимо различать культуру и цивилизацию» [Белозерцев, 2004, с.79].

Если, согласно точке зрения В.П.Зинченко, «сила культуры в ее преемственности, в непрерывности ее внутреннего существования и развития, в ее порождающих и творческих возможностях» [Зинченко, 2002, с.184], то становится понятно, что обеспечить такую преемственность культуры в обществе в значительной мере должно именно образование. При этом психолог отмечает, что составе человека имеет целостную структуру, в которую входит дух, душа и тело.

Мы представляем, что культура взаимодействует с душой человека, способна повлиять на ее развитие и т.д. Культурные предметы, явления могут быть бесполезными (в них зачастую не бывает материальной, утилитарной направленности) для тела, но только не для души. А вот цивилизация больше ориентирована на человеческое тело, так как создаваемые ею блага полезны для тела (и далеко не всегда для души). Для медиапедагогики вышесказанное имеет главенствующее значение, так как процесс медиаобразования практически полностью построен на изучении предметов и явлений культуры.

В соответствии с вышесказанным обратимся теперь к современному образу образовательного учреждения. По мнению Е.П.Белозерцева [Белозерцев, 2004, с.691-692], в истории России хорошо просматриваются

характерные черты отечественного воспитания, которые он сгруппировал в три константы:

Первая константа — духовность — особое внимание русского человека к сфере абсолютного, вечного. Суть ее в том, что русский человек хочет действовать «во имя чего-то абсолютного» пренебрегая временным, конечным. «Духовность» — это понятие, описывающее внутреннее состояние человека, его отношения с Богом, миром и людьми. Верное в самом общем виде, это объяснение корректируется двумя другими понятиями - «православие» и «русская этническая целостность». Только такое триединство позволяет точно соотнести духовность с нашей историей и современностью и понять суть взаимодействия и отторжения, которые в жизни нашего общества сейчас наблюдаются.

Вторая константа - открытость - способность русской культуры и образования открываться внешним влияниям, впитывать зарубежные ценности, духовно обогащаться и преобразовывать их, сохраняя свою неповторимость и единственность.

Третья константа — традиционность — опора на народную культуру, педагогику, эмпирически сложившийся порядок образования человека. Если «открытость» можно сравнить с внешним дыханием, то в данном случае речь идет о дыхании внутреннем, о постоянном обращении к собственной истории и основам народной организации жизни.

Все три константы не противоречат тем определением «культуры», которые мы представили выше. Мы можем отметить логичность и непротиворечивость этих «трех китов» отечественной системы образования. Они находят отражение в трудах других ученых: педагогов, психологов, философов и др. Так, В.П.Зинченко, рассматривая теорию развивающего обучения, пишет, что во время неоднократных обсуждений с В.В.Давыдовым проблем образования в целом, ученый осознавал, что развивающее обучение есть ядро будущей психологической педагогики, которая ориентирована на образование, понимаемое как «равновесие души и тела». Соблюдение такого равновесия способствует тому, что усвоению знаний сопутствует не только повышение внешней компетентности, но и внутренний рост. Учащимся открывается как сфера знания, так и бесконечная сфера незнания, в том числе и самого себя. Тем самым психологическая педагогика ориентирована на живое, личностное знание, на личностный рост. Таким образом, можно говорить о связи теории развивающего обучения и первой константы (Е.П.Белозерцев), так как речь идет об обучении, где задействуется душа ребенка.

Вторая и третья константы (да и первая не исключение) находят свое отражение в использовании средового подхода в образовании. Культурно-образовательная среда понимается как «носитель богатой, разнообразной, в том числе и противоречивой, информации, воздействующей на разум,

чувства, эмоции, веру индивида, а значит, и обеспечивающей возможность его выхода на живое знание. В таком понимании среда предстает в виде некоей лаборатории духовного, социального, профессионального опыта человека, а алгоритм ее изучения синхронизован с процессом формирования личности» [Человек..., 2005, с. 132].

Медиаобразование находит сегодня все большее количество своих сторонников, постепенно внедряется в образовательную систему России. Каждый медиапедагог индивидуален, именно от его жизненных, нравственных позиций зависит конечная цель медиаобразования школьников и студентов. Безусловно, в нашей стране много талантливых, искренно преданных своему делу кино/медиапедагогов – О.А.Баранов, А.В.Федоров и многие др. Их научные труды во многом перекликаются с идеями Е.П.Белозерцева, В.П.Зинченко, В.Ф.Сидоренко, А.С.Панарина и др.

Наше исследование подразумевает деятельность, направленную на развитие медиакультуры, которая со своей сути производная от термина «культура». Медиаобразование трактуется в Российской педагогической энциклопедии 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» [БРЭ, 2012, с.480]. Ю.Н.Усов [Усов, 1989] дал определение, в котором подчеркивается что, медиаобразование рассматривается как система использования средств массовой информации и коммуникации в развитии индивидуальности школьника.

Результатом медиаобразовательной деятельности является, по мнению многих российских ученых, медиакомпетентность / медиакультура. Термин «медиакультура», по мнению А.В.Федорова [Федоров, 2001], включает в себя два аспекта, а именно: 1) совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в социуме; 2) по отношению к аудитории «медиакультура» выступает системой уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиатворчеством, усваивать новые знания в области медиа.

Медиаобразовательное направление современной педагогики широко распространено как в нашей стране, так и за рубежом. Существуют различные теории медиаобразования, основывающиеся на развитии критического мышления, семиотическом, идеологическом компонентах и пр., но для России базовыми были и остаются культурологическая, эстетическая теории.

В российской медиапедагогике существует целая плеяда выдающихся педагогов, которые разрабатывали и реализовали на практике программы медиаобразования (преимущественно на материале кинематографа), учитывая региональный компонент. Таким образом, проводимые ими занятия выполняли не только информационную, образовательную функции, но и определяли, формировали отношение школьников к своей стране, культурным традициям своего региона.

Обращаясь к культурно-образовательному наследию нашего региона (Ростовская область), мы можем познакомить детей и молодежь в ходе медиаобразовательных занятий с экранизациями произведений наших писателей-земляков – А.П. Чехова, М.А. Шолохова, И.Д. Василенко и др., что позволит им увидеть родной край, узнать особенности жизни своей малой родины. Так, экранизация романов и рассказов М.А.Шолохова знакомит зрителей с жизнью казачества, с красотой родной природы, развивая эстетические потребности, нравственные ориентиры. Таким образом, медиаобразовательная деятельность подразумевает изучение культурно-образовательной среды региона. Использование на медиаобразовательных занятиях культурного наследия региона, по мнению Ю. Н. Усова, способно решить следующие педагогические задачи:

1) «использовать коммуникативные возможности экранных искусств в эмоционально-интеллектуальном развитии, в художественно-творческой деятельности, стимулирующей самовыражение учащихся, их образное, философское осмысление действительности;

2) целенаправленно совершенствовать различные виды мышления:

- образного (когда школьник осваивает на интуитивном уровне многослойно запечатленную пространственно-временную реальность, отразившую действительность с разных сторон в Фильмах, видеоклипах, телепередачах и пр.).

- логического (при построении понятийных обобщений в момент анализа, осмысления аудиовизуального текста),

- творческого (в процессе интерпретации звукозрительного ряда),

- интуитивного (при установлении ассоциативных связей, образных обобщений между единицами экранного повествования);

3) развивать эстетическое сознание школьника - навыки художественного восприятия и интерпретации его результатов, эстетической оценки аудиовизуальной информации» [Усов, 1998, с. 15].

Итак, мы обосновали целесообразность изучения культурного наследия своего региона в процессе медиаобразовательных занятий. Безусловно, такая деятельность будет эффективной для детей и молодежи, для того, чтобы сохранить свои традиции, культурные корни, духовные идеалы.

Литература

- Белозерцев Е.П. Образование: историко-культурный феномен. СПб., 2004.
Декларация прав культуры. 1995.
Ильин И.А. Путь духовного обновления. М., 2006.
Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека. 2006. www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm
Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. М., 2002.
Золотухина Н.Ф. Педагогика как культура. СПб, 2000.
Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном. М.: Знание, 1989.
Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М., 2008.
Ожегов С.И. Словарь русского языка., М. 2005.
Сидоренко В.Ф. Образование: образ культуры // Социально-философские проблемы образования. 2006. www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm
Усов Ю.Н. Медиаобразование в России (на материале экранных искусств). М., 1995.
Усов Ю.Н. Программа учебного курса «Основы экранной культуры». Цикл программ / Рук. Ю.Н.Усов. М., 1998. С.29–45.
Федоров А.В. Медиаобразование // Большая российская энциклопедия. Т. 17. М.: Большая российская энциклопедия, 2012. С.480.
Федоров А.В. Медиаобразование: История, теория и методика. Ростов-на-Дону: ЦВВР, 2001. 708 с.
Человек и культурно-образовательная среда: сборник научных работ // Серия «Concordia discourt». Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2005. 402 с.

References

- Belozertcev, E.P. Education: historical and cultural phenomenon. St. Petersburg, 2004.
Declaration of Human Culture. Moscow, 1995.
Fedorov, A.V. Media Education // Big Russian Encyclopedia. Vol. 17. Moscow: Big Russian Encyclopedia, 2012, p.480.
Fedorov, A.V. Media Education: History, Theory and Methods. Rostov-on-Don: CVVR, 2001. 708 p.
Ilyin, I.A. Path of spiritual renewal. Moscow, 2006.
Likhachev, D.S. Letters of the good and the beautiful. Moscow: Knowledge, 1989.
Obukhova, L.F. Psychology. Moscow, 2008.
Ogegov, S.I. Russian dictionary. Moscow, 2005.
Sidorenko, V.F. Education: image culture // Social and philosophical problems of education. Moscow, 2006. www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm
Usov, Y.N. Media Education in Russia (on the material of screen arts). Moscow, 1995.
Usov Y.N. The program of the course "Fundamentals of screen culture." Series of programs. Moscow, 1998, p.29-45.
People, cultural and educational environment: a collection of research papers // Series «Concordia discourt». Elec: Elec University, 2005. 402 p.
Zimniya, I.A. Common culture and socio-professional competence person. Moscow, 2006. www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm
Zinchenko, V.P. Psychological foundations of pedagogy. Moscow, 2002.
Zolotukhin, N.F. Pedagogy as a culture. St. Petersburg, 2000.



Практика медиаобразования

**Интегрированное медиаобразование: особенности британского и
русского подходов***

*И.В. Чельшева,
кандидат педагогических наук, доцент,
Таганрогский институт имени А.П. Чехова
(филиал Ростовского государственного экономического
университета)*

*Г.В. Михалева,
кандидат педагогических наук
Таганрогский институт имени А.П. Чехова
(филиал Ростовского государственного экономического
университета)*

* Статья написана при финансовой поддержке гранта РГНФ «Стратегии современного британского медиаобразования и его влияние на российскую медиапедагогику», проект № 13-36-01001. Руководитель проекта – И. В. Чельшева.

Аннотация. Статья посвящена анализу интегрированного медиаобразования в британской и российской медиапедагогике. Авторами рассматриваются основные подходы к проблеме интегрированного медиаобразования.

Ключевые слова: медиаобразование, интеграция, анализ медиатекстов, теории медиаобразования.

Integrated Media Education: especially the British and Russian approaches *

*Dr. Irina Chelysheva,
Anton Chekhov Taganrog Institute
(branch of Rostov State University of Economics)*

*Dr. Galina Mikhaleva,
Anton Chekhov Taganrog Institute
(branch of Rostov State University of Economics)*

Abstract. This article analyzes the integrated media education in the UK and Russian media education. The authors of the basic approaches to the problem of integrated media education.

Keywords: media education, integration, analysis of media texts, theories of media education .

Современное медиаобразование «по-английски» – это процесс образования и развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, процесс обучения различным формам самовыражения при помощи медиа.

Различные масс-медиа рассматриваются британскими педагогами как важный фактор *социализации* подрастающего поколения. Поэтому центральное место в современной британской модели медиаобразования занимает гражданское обучение (англ. citizenship learning), цель которого – развитие у школьников активной гражданской позиции, в результате критического анализа медиатекстов политической и социокультурной направленности на практике. «Медиаобразование – важный шаг на длинном пути к подлинной демократии прямого участия граждан и демократизации социальных институтов, развитие которых, зависит от способности большей части гражданского населения брать инициативу в свои руки, принимать рациональные решения (часто на основе объективных данных масс-медиа), а также продуктивно взаимодействовать друг с другом благодаря активной поддержке масс-медиа» [Masterman, Mariet, 1994, p. 80].

Генезис термина «медиаобразование» в Великобритании тесным образом связан с развитием аудио- и видеотехники и пониманием характера взаимодействия масс-медиа и общества. Термин «медиаобразование» широко вошел в научный обиход в британской педагогической литературе еще в 70-е – 80-е гг. XX в. Первоначально (20-е – 40-е гг. XX в.) использовались такие термины как «киновосприятие», «кинообучение», позже «кинообразование» (50-е гг. XX в.), поскольку речь шла преимущественно об использовании кинофильмов в учебном процессе. В 1960-е гг. появился термин «экранное образование», т.к. появилась объективная возможность объединить в учебном процессе два медиа – кино и телевидение.

Позже (1970-е гг.) получили распространение термины «визуальная грамотность» и «медиаграмотность», связанные с адекватным восприятием и пониманием языка зрительных образов. Впоследствии акцент на защите школьников от манипулятивного влияния масс-медиа и развитии их «визуальной грамотности» и критической способности стал доминантным в медиаобразовательной политике данного периода; ведущий британский педагог Л. Мастерман ввел в научный лексикон еще один термин – «критическая автономия» по отношению к любым медиатекстам.

Кроме того, в 70-е гг. XX века в рамках движения «культурологических исследований» вошел в практику термин «медиакультура», сменивший негативно окрашенный термин «массовая культура». В контексте современного медиаобразования понятие «медиакультура» расширило свое первоначальное значение, связанное с совокупностью материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, и также используется в значении «аудиовизуальной культуры» медийной аудитории, связанной с уровнем развития отдельной личности, которая способна развивать свой собственный опыт в области современных медиа.

История британского медиаобразования, по сути, связана с противостоянием двух сил, а именно, – консерваторов, которые видели в масс-медиа угрозу национальной культуре и всячески ограждали детей от их пагубного влияния, и демократов, которые связывали медиаобразование с дальнейшей демократизацией страны путем воспитания критически мыслящих и медиаграмотных граждан.

Несмотря на принципиальные разногласия «правых» и «левых» медиапедагогов в отношении масс-медиа, их политика в области медиаобразования, в сущности, носила протекционистский характер, т.к. первые рассматривали масс-медиа как агент культурного упадка и призывали защищать детские умы от пагубного влияния масс-медиа, а вторые рассматривали масс-медиа как агент идеологического манипулирования сознанием и призывали защищать детей от негативного влияния доминирующей идеологии, порабащивающей их сознание.

Иначе говоря, в британском медиаобразовании долгое время (вплоть до начала 1990-х гг.) превалировал *протекционизм*, а медиаобразовательная политика, по сути, была защитной и дискриминационной.

Термин «экранное образование» появился как международный только в начале 1960-х гг. и стал использоваться параллельно с термином «кинообразование» (англ. *film teaching / film education*), но с развитием телевидения возникло убеждение, что эти два экранных медиа должны быть объединены для образовательных целей. В частности, получило распространение практическое кинообразование: школьники и студенты под руководством педагогов пытались снимать короткие документальные и игровые фильмы на 8-миллиметровой пленке. Существовала целая сеть лабораторий (школьных и университетских), способных проявлять и отпечатывать любительские киноленты.

В 1960-е гг. поколение учителей, воспитанных на эстетических идеалах Ф.Р. Ливиса, но имевшее определенные предпочтения в области экранного искусства, использовало на занятиях в школе отдельные формы массовой культуры: признанные шедевры мирового кинематографа, серьезные периодические издания, содержательные образовательные телепрограммы. Педагоги пытались развивать эстетические вкусы школьников путем

знакомства их с лучшими образцами экранного искусства. Они понимали принцип «избирательности», выдвинутый Ф.Р. Ливисом, как «избирательность» внутри продукции масс-медиа, а не как «избирательность» вообще в области разных форм искусства, где продукция масс-медиа категорически отвергалась или противопоставлялась общепризнанной литературной традиции.

Отличительная особенность медиаобразовательной модели Л. Мастермана – упор на практическую составляющую, которая неразрывно связана с аналитической деятельностью учащихся, выступающей как средство развития у них критического понимания медиа в опоре на личный опыт. Иначе говоря, учитель должен научить школьников сознательно устанавливать связи между теорией и практикой. Практическое участие школьников в создании собственного творческого медиапродукта позволяет им взглянуть на процесс медийного производства как бы «изнутри». При этом практика – это не соперничество с профессионалами в области медиапроизводства, напротив, ценность практики заключается в том, что медийное творчество предполагает вовлечение в процесс медиаобразования различных групп людей с разными взглядами, идеологией, системой ценностей, побудительными мотивами и т.д. Более того, практика учит школьников работать в коллективе, в сотрудничестве с другими людьми, что повышает уровень их социальной компетенции.

Л. Мастерман уделял много внимания практике медиаобразования, но его понимание медиапрактики несколько отличалось, например, от позиции его не менее известных коллег К. Бээлгэт и Д. Букингэма, которые делали акцент на «культурной репродукции». Л. Мастерман выразил в данном вопросе полное согласие с точкой зрения шотландского педагога Э. Дика, что суть медиаобразования заключается в «практической критике и критической практике», а «техническая медиакомпетентность не является сама по себе медиаобразованием» [Masterman, 1994, p.60]. В связи с этим, для иллюстрации «критического чтения» медиа он предлагал примеры интеграции медиаобразования практически во все школьные учебные дисциплины как история, география, математика, история, язык и литература и т.п.

К примеру, при изучении литературы Л. Мастерман выдвигал следующие области изучения:

- язык масс-медиа (изучение характерных условных кодов, ораторских приемов в масс-медиа);
- письменные материалы для медийных презентаций (радиосообщения, телесериалы, документальный телерепортаж);
- общение с помощью аудиовизуальных медиа;
- сходства и различия критического подхода в литературе и медиаобразовании;

– технологии убеждения / речевого воздействия в масс-медиа (например, в рекламе и политике);

– телевизионные экранизации литературных произведений.

Прогрессивные идеи Л. Мастермана в отношении широкого внедрения медиаобразования в учебный процесс были восприняты и реализованы в различных образовательных проектах тех лет. Например, в 1983 году в средних школах Шотландии в рамках проекта развития медиаобразования – «Media Education Development Project» (MEDP) медиаобразование реализовалось в двух направлениях: (а) медиаобразование интегрировалось в разные предметы школьной программы, и (б) медиаобразование преподавалось как автономная дисциплина – «Media Studies». Учебные модули этого автономного курса были двух видов: а) практический уклон (телевидение, радио, пресса, графический дизайн и фотография) – учащиеся создавали короткометражные теле/радиопостановки, писали тексты рекламных объявлений для газет и журналов; им также предлагалось анализировать профессионально созданные эталоны медиапродукции, которые могли оказаться полезными образцами для создания школьниками их собственного творческого продукта; б) аналитический уклон (кино, современная поп-музыка) – анализ репрезентаций и повествования в вещательных программах.

Уже в 1984 году более чем в 100 учебных заведениях медиаобразование преподавалось автономно. В сфере подготовки педагогических кадров в области медиаобразования в рамках вышеуказанного проекта осуществлялось производственное обучение на местах, которое подкреплялось проведением отдельных спецкурсов.

В российской медиапедагогике интегрированный подход был тесно связан с положениями эстетической, культурологической и этической концепций. Интеграция элементов медиаобразования в учебно-воспитательный процесс связывалась, прежде всего, с учебными предметами художественного цикла, факультативами и кружками, где углубленно изучались литература, мировая художественная культура, изобразительное искусство, музыка и т.п., и основывалась на позициях приобщения подрастающего поколения к миру культуры.

Например, преподавание литературы связывали с киноискусством многие отечественные медиапедагоги (Ю.Н. Усов, Ю.М. Рабинович, А. Бернштейн, Г.А. Поличко, С.А. Герасимов и др.).

Ю.М. Рабинович (1918-1990) придавал важное значение обсуждению и анализу произведений киноискусства. Его кинообразовательная деятельность много лет осуществлялась в работе факультатива и была тесно связана с уроками литературы. Он выступал за комплексное изучение произведений экранной медиакультуры, включавшей изучение истории и теории кино, подготовку школьников к написанию докладов по тематике кино, заседания

киноклуба, просмотр и обсуждение фильмов, устное и письменное рецензирование. Обосновывая эффективность кинофакультативных занятий, он акцентировал внимание на необходимости художественного анализа кинопроизведений, выделяя последний в качестве фактора развития зрительской культуры личности: «факультативы учат воспринимать кино как искусство, анализировать фильм как художественное целое, формируют зрительскую культуру школьников, ту культуру, которая определит эстетические оценки фильмов будущего» [Рабинович, 1991, с. 114].

На основе многолетнего опыта работы в школе Ю.М.Рабиновичем были выделены следующие формы работы с фильмом:

1. Доклады учащихся об отдельных режиссерах, актерах или фильмах;
2. Обсуждение фильмов, затрагивающих ребят своей темой, поставленной проблемой;
3. Работа над рецензией и сочинением [Рабинович, 1991, с. 114].

Проблематика анализа произведений киноискусства, по мнению Ю.М. Рабиновича, выступала важным компонентом не только в школьной, но и в вузовской практике, особенно в подготовке будущих педагогов. С целью изучения основ анализа кинопроизведений во второй половине 60-х годов в Курганском пединституте под руководством Ю.М.Рабиновича были проведены спецкурсы «Русская литература и кино» и «Советская литература и кино», где анализу фильмов был посвящен цикл занятий.

Интеграция преподавания литературы и основ кинообразования в процессе обучения позволяла студентам освоить «методики сравнительного анализа фильма и литературного произведения; умение использовать знания теории литературы и теории кино в практическом анализе произведения; использование интереса школьников к кино для повышения культуры чтения; развитие культуры речи и навыков анализа экранного и литературного произведения и т. п.» [Рабинович, 1991, с. 75-76].

Программа спецкурсов была тесно связана с подготовкой к будущей педагогической деятельности: студенты учились анализировать фильмы, работали с киноведческой и публицистической литературой, готовили статьи, публикации по проблематике киноискусства, рецензировании фильмов и т.д.

С целью развития умений анализировать кинотекст, Ю.М.Рабинович выделял традиционную форму работы с фильмом – рецензирование. При подготовке рецензии и выступлении с ней, как справедливо полагал Ю.М.Рабинович, от выступающих «требуется умение высказать свое суждение о фильме, вступить, если есть необходимость, в полемику со своими товарищами или известным критиками, представить, как анализируемый фильм может быть воспринят учениками, к которым докладчик придет через несколько месяцев в качестве учителя» [Рабинович,

1991, с. 114]. Все эти умения требовали от аудитории серьезного изучения научной литературы по киноведческой тематике.

Кроме рецензирования, студенты занимались подготовкой докладов и устных выступлений, основанных на материале фильмов-экранизаций. Подготовительная работа к этим выступлениям, по мысли Ю.М.Рабиновича, должна включать несколько основных этапов:

- а) тщательное изучение экранизируемого произведения, новейших его толкований в литературоведении и критике;
- б) просмотр фильма;
- в) знакомство с трудами по проблемам экранизации творческой истории фильма, чтение сценария (если он доступен);
- г) возвращение к тексту;
- д) вторичный просмотр фильма или его отдельных эпизодов;
- е) составление текста доклада» [Рабинович, 1991, с. 74].

Будучи педагогом–практиком, Ю.М.Рабинович понимал, что осуществление полноценного анализа требует от аудитории не только творческого подхода и добросовестного выполнения тех или иных заданий, но и определенной теоретической подготовленности. Поэтому в ряде основных принципов кинообразования студентов, им выделялись: приобщение студентов к основам знаний о киноискусстве, знакомство с теорией кино; использование знаний по теории литературы для изучения экранного искусства.

В научных исследованиях Г.А. Поличко (1947-1913), интеграционные процессы кинообразования и литературы тесно связывались с анализом кинопроизведений. В качестве приоритетной задачи интеграции изучения литературы и кино Г.А.Поличко выдвигал эстетическое развитие школьников. В свою очередь, одной из важных целей эстетического развития школьников Г.А.Поличко считал умение «рассматривать произведение как модель неповторимого личностного авторского взгляда на действительность» [Поличко, 1987, с. 6]. Г.А.Поличко одним из первых представил развернутый анализ межпредметных связей в преподавании уроков литературы и искусства кино, подчеркивая историко-генетическую и эстетическую близость этих искусств, а также тесную взаимосвязь литературоведения и киноведения как близких отраслей общей теории искусств [Поличко, 1987, с. 7].

Г.А.Поличко, понимая под восприятием «процесс формирования художественного образа в сознании воспринимающего во взаимодействии объективной эстетической информации и субъективных устойчивых свойств личности» [Поличко, 1987, с. 7], подчеркивал важную роль реализации межпредметных связей для стимулирования способности восприятия литературы и кино и обеспечения роста их качественных характеристик от фабульного уровня к интерпретации через ряд промежуточных.

Межпредметные связи изучения литературы и киноискусства, по мнению Г.А.Поличко, могут быть обусловлены в каждом конкретном случае одним из следующих аспектов: спецификой литературной и кинематографической условности художественных средств; понятием авторской концепции в искусстве; взаимодействием между литературой и кино в сфере художественного восприятия» [Поличко, 1987, с. 3].

Включение анализа медиатекстов в учебные и внеучебные виды деятельности способствовала появлению новых, комплексных методических подходов в российской медиапедагогике. Действенность подобной комплексной модели эстетического воспитания на материале произведений киноискусства была доказана в ходе внедрения экспериментальных программ по кинообразованию.

К примеру, в первой половине 1980-х годов был проведен широко известный в истории российского медиаобразования «Тушинский эксперимент», в рамках которого ставились задачи знакомства школьников с теорией кино, анализа фильма как произведения искусства, формирования навыков киновосприятия и совершенствования восприятия других видов искусства, в том числе литературы и т.д. Была составлена тематическая программа просмотра фильмов в киноклубе или кинотеатре, в ходе которых школьники получали знания о кинематографе. Основные задачи экспериментальной программы комплексно решались киноклубом, кинофакультативом, уроками литературы, истории, обществоведения. Важным достижением данного эксперимента было удачное использование общих закономерностей и особенностей восприятия, анализа литературы и кино на факультативных занятиях по киноискусству и уроках литературы.

В настоящее время российские исследователи и практики медиаобразования проявляют активный интерес к интеграции медиаобразования в учебные программы школ и вузов. Об этом свидетельствует проведение семинаров, научных конференций, «Круглых столов», курсов повышения квалификации. К примеру, в 2014 году в Донском регионе была организована Всероссийская заочная научно-практическая конференция с международным участием «Интеграция медиаобразования в условиях современной школы», в которой приняли участие школьные учителя, российские и зарубежные исследователи. Так, на конференции были представлены результаты научных исследований преподавателей Таганрогского государственного института им. А.П.Чехова, Института содержания и методов обучения РАО, колледжа МЭСИ, Республиканского института профессионального образования (Минск), учителей школ Неклиновского района, Херсона, Новой Каховки, Минска, Челябинска, Крыма, Москвы и др. Представленные исследования и практические разработки свидетельствуют о том, что интеграция элементов

медиаобразования в изучение школьных учебных предметов представляет собой актуальную проблему российского медиаобразования.

Литература

Интеграция медиаобразования в условиях современной школы / Гл. ред. В.Г. Пегушин. Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П. Чехова, 2014.

Поличко Г.А. Межпредметные связи литературного курса и факультатива по основам киноискусства как средство эстетического развития старшеклассников. Автореф. дис. ...канд. пед. наук. М., 1987.

Рабинович Ю.М. Кино, литература и вся моя жизнь. Курган: Периодика, 1991. 120 с.

Masterman L., Mariet F. Media Education in 1990' Europe. Strasburg: Council of Europe, 1994. P. 5-89.

References

Integration of media education in the modern school of the All-Russian. Taganrog, 2014.

Masterman, L., Mariet, F. Media Education in 1990' Europe. Strasburg: Council of Europe, 1994, pp. 5-89.

Polichko, G. Interdisciplinary communication literary course and special course on the basics of film art as a means of aesthetic development of high school students. Ph.D. dissertation. Moscow, 1987.

Rabinovich, Y. Cinema, literature, and all my life. Kurgan: Periodika, 1991. 120 p.



Медиаобразование за рубежом

К вопросу готовности введения медиаобразования в украинской школе

*А.П. Мокрогуз ,
Черниговский областной институт
последипломного педагогического
образования имени К.Д. Ушинского (Украина),
кандидат педагогических наук*

Аннотация. Представлены результаты исследования отношения учителей по внедрению медиаобразования в учебных заведениях Украины. Проведен сравнительный анализ результатов анкетирования экспертов, российских и украинских учителей. Сделан вывод о путях внедрения медиаобразования в школах Украины.

Ключевые слова: медиаобразование, концепция внедрения медиаобразования, учителя, анкетирование.

On the question of willingness to introduce media education in Ukrainian schools

*Dr. Alexander Mokrohuz,
Chernigov Regional Institute
of Postgraduate Education (Ukraine)*

Abstract. The results of research of relation of teachers are presented in relation to introduction of media education in educational establishments of Ukraine. The comparative analysis of results of questionnaire of experts, Russian and Ukrainian teachers is conducted. A conclusion is done in relation to the ways of introduction of media education in schools of Ukraine.

Keywords: media education, conception of introduction of media education, teachers, questionnaire.

Концепция внедрения медиаобразования в Украине, утвержденная постановлением Президиума национальной академии педагогических наук Украины в 2010 году дала толчок для широкого внедрения медиаобразования в общеобразовательных и высших учебных заведениях. Появление концепции стало ответом на те вызовы, которые появились в результате социально-экономических изменений и информационных взрывов, коснулись всего мира и требуют

пересмотра традиционно сложившихся систем, содержания, методов и технологий обучения в контексте использования различных медиа [Концепція, 2010].

Одной из главных задач Концепция определяет подготовку и проведение широкомасштабного поэтапного всеукраинского эксперимента по внедрению медиаобразования на всех уровнях; приоритетное начало практического применения медиаобразования в школе, которое становится главным интеграционным звеном формирования целостной системы медиаобразования [Концепція, 2010].

По мнению специалистов Национальной академии педагогических наук Украины одним из приоритетных направлений развития эффективной системы медиаобразования являются: создание системы школьного медиаобразования, что предусматривает разработку психологически обоснованных учебных программ интегрированного образования для младших классов общеобразовательных школ, содействие распространению практики интеграции медиаобразовательных элементов в учебные программы по различным предметам, наработки ряда факультативных медиаобразовательных программ для подростков, внедрение курса медиакультуры с учетом профильного обучения, активизация работы кружков, фото-, видео-, анимационных студий, других внеклассных форм ученического творчества медиаобразовательного направления.

Введение медиаобразования в учебный процесс будет зависеть, в первую очередь, от отношения учителей к этому процессу. Однако готовы ли учителя к внедрению медиаобразовательных идей? Как они вообще относятся к проблеме медиаобразования в школе? Какие задачи считают наиболее важными? Как используют элементы медиаобразования на уроках? Что, по их мнению, мешает им заниматься медиаобразованием?

Целью нашего исследования было выяснить готовность педагогов общеобразовательных учебных заведений Черниговской области к введению медиаобразования, проанализировав результаты анкетирования определить условия эффективного внедрения медиаобразования.

Анализ научных исследований позволяет утверждать о небольшом числе исследований по данной проблематике [Лозицька, 2009, 2010; Федоров, 2007]. Кроме того, материалы опросов учителей об их отношении к медиаобразованию представлена на сайтах некоторых учебных заведений. Корректность сравнения результатов исследования (А.В.Федоров) отношения к медиаобразованию российских учителей в 2003 году и украинских в 2013 году определяется тем, что Российская Федерация в 2003, как и Украина в 2013 году находились на начальном этапе её введения: в июне 2002 года произошла официальная регистрация Министерством образования России специализации «Медиаобразование», а официальный этап процесса становления медиаобразования для Украины начался с принятия Концепции внедрения медиаобразования в 2010 году.

В опросе, который происходил в течении 2013 года, приняли участие 194 учителя начальной, средней и старшей школы Черниговской области. Педагогический стаж участников анкетирования представлен в таблице 1. Большинство из опрошенных составляли женщины (78%).

**Таблица 1. Распределение участников анкетирования
«Введение медиаобразования в Украине»**

Стаж работы	Количество учителей (%)	Стаж работы	Количество учителей (%)
1-3 года	6,7%	16-25 лет	39,8%
4-8 лет	13,8%	больше 26 лет	25,3%
9-15 лет	14,7,3%		

Анкетирование основывалось на вопросах предложенных профессором А.В.Федоровым в 2003 году [Фёдоров, 2007].

Один из первых вопросов касался задач медиаобразования. Участники анкетирования должны были выбрать пять главных, по их мнению, задач медиаобразования, которые отражают основные теории медиаобразования. Вот как выглядят данные опроса (табл.2).

Таблица 2. Отношение учителей к задачам медиаобразования

1. Воспитание хорошего эстетического восприятия, вкуса, оценки эстетического качества медиатекстов, понимания медиатекстов, пропаганды шедевров медиакультуры	63,6%
2. Развитие критического мышления, критической автономии личности по отношению к медиа	68,4%
3. Защита от вредного влияния медиа (например, от влияния сцен насилия на экране, от пропаганды дурного вкуса, от произведений низкого художественного качества и т.д.)	72,1%
4. Удовлетворение различных потребностей аудитории в области медиа	19,3%
5. Обучение аудитории практическим умениям работы с медиатехникой	35,2%
6. Развитие способностей аудитории к политическому, идеологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры	46,7%
7. Развитие способностей аудитории к восприятию, пониманию и анализу языка медиатекстов (аудиовизуального ряда, композиции, стилистики, символики и т.д.), «декодированию» медиатекстов	11,3%
8. Развитие способностей аудитории к анализу медиатекстов в широком культурологическом, социокультурном контексте с учетом таких понятий, как «источник информации» (агентство медиа), «категория медиа» (вид, жанр медиа), «технология медиа», «язык медиа», «аудитория медиа», «репрезентация»	24,8%
9. Подготовка людей к жизни в демократическом обществе	67,2%
10. Развитие коммуникативных способностей личности	39,4%
11. Развитие умений самовыражаться с помощью медиа, создавать медиатексты	35,3%
12. Получение аудиторией знаний по истории медиа, по истории медиакультуры	3,7%
13. Получение аудиторией знаний по теории медиа и медиакультуры	8,7%
14. Развитие способностей аудитории к моральному, нравственному, психологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры	56,1%

Если сравнить эти данные с требованиями «Концепции введения медиаобразования в Украине», главные задачи которой заключаются в содействии формированию медиаиммунитета личности, рефлексии и критического мышления, способности к медиаторчеству, специализированных аспектов медиакультуры, то можно констатировать, что большинство ответов касаются всех упоминавшихся задач. Одновременно незначительный процент обращения к терминологии, вопросам теории объясняется определенным непониманием важности этих вопросов на начальном этапе введения медиаобразования. Ведь без опоры на теоретические вопросы медиа невозможно развивать, например, критическое мышление или обучать учащихся пониманию языка медиа.

Сравнение этих данных с результатами опроса международной экспертной группы, который проводился А.В. Федоровым в 2003 году показывает, что мнения украинских учителей по многим позициям не совпадают с экспертными: учителя явно завышают роль «защитных» задач медиаобразования (72,1% голосов учителей и только 15,38% - экспертов), высоко оценивают аспекты морального, этического, психологического анализа разных аспектов медиа, медиакультуры (56,1% голосов учителей против 30,8% экспертных). Эстетические задачи медиаобразования учителя также оценивают выше, чем эксперты (63,6% голосов педагогов, 46,2% -экспертов). А вот коммуникативные (39,4% голосов учителей, 57,3% -экспертов) и практические (35,2% голосов учителей, 50% - экспертов) задачи медиаобразования получили у украинских учителей более низкую, чем у экспертов, поддержку. Значимость знаний истории и теории медиа и медиакультуры оказалось также заниженной учителями по сравнению с экспертной группой. Сторонников этих задач медиаобразования среди экспертов от 37% до 48% [Фёдоров, 2007, с.179], в то время, как среди опрошенных нами педагогов эти цифры колеблются в диапазоне от 3,7% до 8,7%.

Одновременно педагоги (хотя и в меньшем процентном соотношении) соглашались с важностью задачи развития критического мышления аудитории (84,61% голосов экспертов и первое место и 68,4% голосов учителей). Почти одинаковую позицию с экспертами выразили учителя и по подготовке людей к жизни в демократическом обществе (61,9% - эксперты, 67,2% - учителя) [Фёдоров, 2007, с.179].

Все это приводит к выводу, что, несмотря на общую поддержку учителями приоритетности развития критического мышления на материале медиакультуры, демократических принципов медиаобразования в среде педагогов еще нет достаточного понимания важности ряда иных существенных медиаобразовательных задач.

Мы не могли обойти вопрос определения целей медиаобразования в учебном процессе. Вопрос анкеты был следующим: «Определите пять важнейших, по вашему мнению, целей медиаобразования в учебном процессе». Данные таблицы 3 демонстрируют определенную идентичность ответов данной и предыдущей таблицы, ведь вопросы во многом перекликались. Меньше расхождение ответов объясняется меньшим количеством вопросов и объединением их по направлениям.

Таблица 3. Отношение учителей к целям медиаобразования

1. Модернизация современного учебного процесса	66,4%
2. Поднятие мотивации и заинтересованности учащихся к предмету и обучение	33,6%
3. Развитие информационной и медиакультуры учащихся	68,9%
4. Развитие способности к критическому мышлению учащихся	56,7%
5. Развитие способности эстетического восприятия, оценки, понимания, анализа медиатекста	34,3%
6. Развитие умения целесообразно использовать различные медиа	51,4%
7. Обучение идентифицировать, интерпретировать медиатексты, экспериментировать с различными средствами технического использования медиа, создавать медиатексты	50,9%
8. Развитие коммуникативных способностей личности	43,7%
9. Обучение ученика самовыражению с помощью современных средств медиа	45,2%
10. Расширение знаний социальных, культурных, политических и экономических подтекстов медиатекстов	37,1%
11. Предоставление знаний по теории медиа, истории их возникновения	18,4%

По ответам учителей можно сделать вывод, о понимании педагогами необходимости инновационных изменений в образовании и стремление учителей приобщиться к этим изменениям. Но, опять же, следует констатировать низкий уровень понимания учителями «теории» медиаобразования. Эти тенденции совпадают с исследованиями Т.Ю. Лозицкой [Лозицька, 2009, с.61].

Отношение учителей к формам медиаобразования, где учителя могли выбрать несколько пунктов, показано в таблице 4.

Таблица 4. Отношение учителей к формам медиаобразования

1. В медиаобразовании школьников нет необходимости	3,6%
2. Медиаобразование школьников должно быть обязательным	74%
3. Медиаобразование школьников должно быть факультативным, кружковым	32,4%
4. Медиаобразование школьников должно быть интегрировано со школьными дисциплинами	44,9%
5. Медиаобразование в школе должно быть в виде отдельного предмета	36,8%
6. Медиаобразование в школе должно быть синтезом автономных и интегрированных уроков	20,2%

Позитивным является тот факт, что преобладающее большинство учителей понимают важность медиаобразования. Распределение голосов в таблице - лишь за формами ее введения. Несмотря на то, что почти 45 % учителей поддерживают интеграцию медиаобразования во все школьные предметы, больше 69,2 % педагогов (сложив пункты 3 и 5) выступают за автономное существование этого направления образования (факультативно или отдельным предметом) в школе. Эти данные отличаются от уже упоминавшегося опроса международных экспертов в

2003 году, где лишь 7,7% экспертов отметили, что медиаобразование должно осуществляться в виде отдельных спецкурсов (уроков). Большинство экспертов 61,5% указали, что наиболее перспективный путь для развития современного медиаобразования – сочетание автономных и интегрированных занятий [Фёдоров, 2007, с.176].

Попытка учителей выделить медиаобразовательный курс в отдельный является отражением их опыта, когда много хороших образовательных идей и инноваций погибали, так и не развившись, а также их стремления иметь стабильный учебный курс с конкретной программой и содержанием. Возможно, с появлением в украинской школе автономного курса (а предпосылки этого появились с утверждением Министерством образования и науки Украины программы «Основ медиаграмотности» для 8 (9) класса, соавтором которой есть автор данной статьи) украинские учителя будут активнее поддерживать сочетание автономных и интегрированных занятий.

Далее мы попытались выяснить, какими знаниями в области применения медиа обладают учителя (табл. 5). Понятно, что эти ответы скорее представляют видение и педагогический опыт учителей, чем отражают истинные их знания. Об этом свидетельствует низкий уровень знаний терминологии, понятийного аппарата медиаобразования, без чего трудно представить развитие дальнейших медиаобразовательных знаний и навыков педагогов. Но начальный уровень своих знаний учителя оценивают высоко, что позволяет утверждать о перспективах развития медиаобразования в Украине.

Таблица 5. Знания учителей в области применения медиа

1. Знание того, как использовать различные медиа в преподавании любого материала по предмету	47,1%
2. Знание того, как подобрать нужные медиа для достижения педагогической цели в ходе занятия	64,2%
3. Знание главных закономерностей восприятия и понимания медиасообщений	22,4%
4. Знание процессов влияния СМИ на образование, развитие и формирование личности	32,9%
5. Знание всех терминов, понятий и процессов медиаобразования, знания, как передать их ученикам	4,5%

Ответы учителей, зафиксированные в этой и предыдущих таблицах, свидетельствуют о необходимости обратить внимание при подготовке медиапедагогов на повышение их уровня теоретических знаний и обеспечения знаниями по методике медиаобразования, что, по нашему мнению, будет сделать намного сложнее.

Это подтверждается ответами на вопросы анкеты «Какими медиаумениями вы владеете?» (Табл.6).

Таблица 6. Умения учителей в области применения медиа

1. Умение поставить учебно-воспитательную цель, которую можно решить с помощью медиа	52,8%
2. Умение планировать свои действия и действия учащихся в учебно-воспитательном процессе с использованием медиа	31,4%
3. Умение анализировать эффективность использованных медиа для решения конкретной педагогической задачи	24,9%
4. Умение научить учащихся вести общение на медиакультурном уровне	8%
5. Умение предоставить учебный материал с помощью терминологии медиа	8,6%
6. Умение организовать любой этап урока с использованием медиа	12,8%
7. Умение подобрать медиа, которые будут развивать медиакультуру учащихся	8,5%
8. Умение интерпретировать и анализировать печатные и телевизионные СМИ	19,8%
9. Умение анализировать и устанавливать соответствие применяемых медиа возрастной категории учащихся и содержания учебного материала по предмету	23,7%
10. Умение подготовить урок с использованием нескольких медиа	12,7%
11. Умение предвидеть результат использования конкретных медиа в учебно-воспитательном процессе	5,9%
12. Умение работать со средствами мультимедиа	20,7%
13. Умение организовать каждого ученика к самостоятельной работе с медиа	3,2%
14. Умение быть опытным пользователем медиа	2,2%
15. Умение работать с Интернетом	50,3%

Только два показателя не вызывают сомнений у половины учителей относительно собственных умений. Ответы свидетельствуют о беспомощности педагогов в практической деятельности непосредственно с медиатекстами. Это еще раз подтверждает тезис о необходимости согласованности обучения учителей как теоретическим аспектам, так и методическим основам преподавания / применения медиаобразования.

Показательны ответы, касающиеся мотивации применения медиаобразования в учебно-воспитательном процессе. Мы просили выбрать три важнейших, по мнению учителей, мотива использования медиаобразования, продолжив предложение «Медиаобразование позволит Вам ...» (табл. 7).

Таблица 7. Мотивы использования медиаобразования

делать учебно-воспитательный процесс современным и более интересным для учащихся на каждом уроке с помощью медиа	89%
постоянно получать новую информацию из разных медиатекстов	64,9%
постоянно повышать свою медиа культуру за счет медиа, которые используются на уроке	55%
искать материалы на основе медиа для учебных, научных, исследовательских	66,8%

целей	
научиться создавать медиатексты самому	17,6%
выбирать разнообразный жанровый спектр медиатекстов	9,5%

Сравнение данных нашего опроса и проведенного Т.Ю. Лозицкой [Лозицька, 2009, с.62] обнаружило сходство ответов учителей, показало рациональный характер мотиваций использования медиа, направленный на улучшение учебного процесса с их помощью. Из ответов педагогов видно, что многие из них не воспринимают медиаобразование как фактор, который позволит им самим создавать и использовать различные медиатексты. Это объясняется не только низким уровнем культуры использования учителями средств обучения, но и медленным внедрением педагогических инноваций, характером и дидактическими принципами современного украинского образования.

Стоит отметить, что при подготовке к урокам и во время их проведения учителя зачастую пользуются наиболее распространенными средствами - печатными СМИ и Интернетом (табл.8). Если общее количество интернет-пользователей на Украине составляло в 2013 году до 50 % [Википедия, 2013], то данные опроса показали, что украинские учителя - одна из самых больших групп, пользующихся услугами Интернета. Не вызывает сомнений, что профессиональные издания остаются на сегодня также востребованными. Процент использования электронных средств обучения в виде компьютерных программ обусловлен их незначительным количеством.

Таблица 8. Использование медиапродуктов в деятельности учителей

1. Печатные СМИ	66,2%	4. Интернет	66,9%
2. Аудио-медиа (звуковые файлы)	40,2%	5. Компьютерные программы (учебные, развлекательные)	33,2%
3. Экранные медиа (видеофайлы)	35%		

Симптоматическими оказались ответы на вопросы анкеты относительно частоты использования элементов медиаобразования на уроке (табл.9). Практически все учителя используют их во время учебных занятий.

Таблица 9. Частота использования элементов медиаобразования на уроке

На каждом уроке	3,2%	На 1-2 уроках в четверти	32,3%	На 1-2 уроках в году	22,2%
На 1-2 уроках темы	24,2%	На 1-2 уроках в семестре	16,4%	Никогда	1,7%

Если сравнивать данные ответы с ответами российских учителей на подобные вопросы в 2003 году, то окажется, что украинские учителя интуитивно используют

элементы медиаобразования. Если 63% российских учителей использовали элементы медиаобразования редко или вообще не использовали (42% - редко, 21% - никогда), то среди их украинских коллег таких оказалось около 40%, что скорее связано с увеличением компьютерного обеспечения преподавания в целом. Кроме того, российский опрос не дает отдельных данных по частоте использования элементов медиаобразования на уроке [Фёдоров, 2007, с.182], что мешает нам сделать более детальные выводы. Но положителен факт, что тех, кто никогда не использует элементы медиаобразования, на Украине в несколько раз меньше, что можно объяснить разницей в 10 лет опроса в России и Украине и ростом за этот период обращения к информационно-коммуникативным технологиям.

Естественно, нас не могло не заинтересовать вопрос о том, что же мешает учителям заниматься медиаобразованием учащихся. Мнения педагогов об этом поданы в таблице 10.

Таблица 10. Препятствования использования элементов медиаобразования на уроках

1. Нехватка знаний по теории и методике медиаобразования	65,8%
2. Отсутствие желания заниматься медиаобразованием	
3. Отсутствие материальной заинтересованности	3,6%
4. Подготовка к урокам с использованием медиа занимает много времени	42,5%
5. Нет пользовательских знаний по отношению к медиатехнике	33,1%
6. Нет рекомендаций по поводу медиаобразования со стороны школьного руководства	28,3%

Отраден факт, что ни один из анкетированных не отказывается от использования элементов медиаобразования в педагогической практике, - в отличие от 14 % российских учителей, которым этот вопрос ставился в 2003 году. Материальная заинтересованность не является определяющим фактором, которая мешает применению медиа в украинской школе в то время как 89,5 % российских учителей в 2003 году указывали на отсутствие материальной заинтересованности. Потребность в рекомендациях по поводу медиаобразования со стороны школьного руководства в российских учителей также значительно больше - 77,2 % указали на такую необходимость [Фёдоров, 2007, с.183]. То, что приоритетом становится недостаток определенных знаний и методик подтверждается предварительным анкетными данными, о которых мы уже говорили выше.

Выводы. Наш опрос не претендует на тотальную репрезентативность. Вместе с тем, его результаты кажутся нам симптоматичными для медиаобразовательного процесса в целом. Анализ проведенного нами опроса учителей показал, что, осознавая огромную значимость медиа в жизни человека современного информационного общества, учителя поддерживают необходимость введения медиаобразования. При этом значительное большинство учителей справедливо считают, что сочетание автономных и интегрированных занятий - наиболее

эффективный путь для развития медиаобразования, а, следовательно, - для повышения медиаграмотности подрастающего поколения. Однако, невзирая на поддержку большинством педагогов развития критического мышления на материале медиакультуры, ими существенно завышается важность «предохранительных» задач медиаобразовательных занятий. Весомый аргумент во введении медиаобразования - стремление педагогов совершенствовать учебный процесс с помощью медиа.

Полученные нами результаты, на наш взгляд, могут помочь уточнить задание и последовательность введения медиаобразования на Украине, направит дальнейшие исследования на рассмотрение методических и практических аспектов этого процесса.

Литература

Інтернет в Україні.

http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%86%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D1%82_%D0%B2_%D0%A3%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D1%96.

Концепція впровадження медіа-освіти в Україні. http://www.ispp.org.ua/news_44.htm

Лоцицька Т.Ю. Використання медіа в навчально-виховному процесі очима молодих учителів // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки). 2009. № 23. Ч. 2. С.60–66.

Лоцицька Т.Ю. Дослідження ставлення учителів до медіа як засобів навчання // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки). 2010. № 17. С.60–66.

Федоров А.В. Медиаобразование: социологические опросы. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 228 с.

References

Fedorov, A.V. Media Education: surveys. Taganrog: Kuchma, 2007. 228 p.

Internet in Ukraine.

http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%86%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D1%82_%D0%B2_%D0%A3%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D1%96.

Lozitskaya, T. Studies teachers attitude towards the media as a means of teaching // Journal of Lugansk National Taras Shevchenko University (teaching science). 2010. № 17. P.60–66.

Lozitskaya T. The use of media in the educational process through the eyes of young teachers // Journal of Lugansk National Taras Shevchenko University (teaching science). 2009. № 23/ Vol. 2. P.60-66.

The Concept of introducing media education in Ukraine. http://www.ispp.org.ua/news_44.htm



Медиаобразование за рубежом

Стратегии восприятия медиатекстов учащимися восьмилетних и средних школ Венгрии *

*Ласло Борбаи,
Институт имени К. Эстерхази,
кафедра кинематографии,*

*Имре Сиярто,
Институт имени К. Эстерхази,
кафедра кинематографии, профессор, зав.кафедрой ,*

*Тибор Тот,
Институт имени К.Эстерхази,
кафедра кинематографии, доцент
(Эгер, Венгрия)*

** Исследование, положенное в основу данной статьи, было проведено в рамках проекта под названием Оперативная Программа Общественного Обновления: ИКТ в мире знаний и учёбы – исследования технологий повышения производительности человеческих ресурсов и дальнейшее развитие образовательных процессов, под идентификационным номером TAMOP-4.2.2.C-11/1/KONV-2012-0008. Проект был осуществлён при поддержке Европейского Союза и Европейского Социального Фонда.*

Аннотация. Авторы статьи пытаются дать ответы на следующие вопросы: Какие стратегии восприятия медиатекстов используют опрошенные нами школьники? Есть ли социальные различия в восприятии медиатекстов? Имеются ли различия в восприятии среди тех детей, которые изучают медиатексты и теми, кто нет? Какие типичные уровни медиаграмотности можно наблюдать у детей? Какие задачи по развитию медиаграмотности мы можем наметить? Исследование выдвинуло следующие гипотезы: 1. Школьники используют в трактовке медиатекстов хорошо идентифицируемые стратегии. 2. На стратегию восприятия школьниками медиатекстов оказывают влияние внешкольные факторы – среди них самый важный - социокультурная среда учеников. 3. Медиапотребительские и медиапользовательские привычки учеников влияют на их стратегию восприятия медиатекстов. 4. В создании стратегии восприятия медиатекстов школьниками играет роль и школьное обучение, самым важным элементом которого является предмет «медиакультура» (венг.: *mozgókép kultúra és médiaismeret*). Исследование

затронуло 597 учеников, 16 школ и 11 населённых пунктов, которые в основном находятся в северной и северо-восточной части Венгрии. Опрошенные ученики проживают в 142 населённых пунктах, значительная часть которых расположена в отсталых, либо в очень отсталых регионах.

Ключевые слова: медиапедагогика, медиаграмотность, стратегии восприятия медиатекстов, развитие навыков восприятия медиатекстов.

Strategies of Meaning Construction of Hungarian Students in Primary and Secondary Education*

*László Borbás,
college assistant lecturer at the Department
of Film Studies at Eszterházy Károly College
(Eger, Hungary),*

*Imre Szűjártó,
college associate professor at the Department
of Film Studies at Eszterházy Károly College
(Eger, Hungary), head of department,*

*Tibor Tóth docent at the Department
of Film Studies at Eszterházy Károly College
(Eger, Hungary)*

Abstract. The Department of Moving Image Culture of Eszterházy Károly College, Eger continues to develop its involvement in moving image pedagogy through the project ‘The application of ICT in learning and knowledge acquisition: Research and Training Program Development in Human Performance Technology’, a part of the Social Renewal Operative Programme. We were looking for answers to the following questions: What strategies of moving image comprehension do participants use? Are there differences in social status in the level of comprehension of moving images? Are there differences between students whose education consists of the ‘moving image culture and media literacy’ module, and those whose does not? What typical levels of media literacy can be located amongst students? What tasks of development can we identify? The research involved 597 students, 16 schools and 11 townships – most of them are located in Budapest, and the north, northeast part of Hungary. The students involved in the project live in as many as 142 townships.

Key words: ICT-pedagogy, media literacy, strategies of moving image comprehension, media literacy in teacher training, development of moving image comprehension for the decrease of social inequality.

Введение

Кафедра кинематографии Института имени Кароя Эстерхази (Эгер, Венгрия) своим проектом «ИКТ (информационно-коммуникационные технологии) в мире знаний и учёбы – исследования технологий повышения эффективности человеческих ресурсов и дальнейшее развитие образовательных процессов», осуществляемым в рамках Оперативной Программы Общественного Обновления,¹

¹ Исследование было проведено в рамках проекта под названием Оперативная Программа Общественного Обновления: ИКТ в мире знаний и учёбы – исследования технологий повышения производительности человеческих ресурсов и дальнейшее развитие

продолжает дальнейшее усовершенствование проводимой ею ранее медиапедагогической деятельности. Об этой деятельности свидетельствуют выпущенные монографии, исследования, сборник переводов, напечатанные методические работы, участие в конференциях, результаты творческой созидательной работы, а также различные мероприятия (кинофестивали, конкурсы для учащихся средних школ).

Место исследования в рамках всего проекта

Данное исследование кафедры кинематографии Института имени Кароя Эстерхази было осуществлено в рамках модуля «Анализ реальных, сформировавшихся в процессе учёбы привычек в мультимедийном окружении и при помощи мультимедийных методов» вышеназванного проекта (название подтемы исследования: «Восприятие медиатекстов, использование медиасредств, медиапотребление в различных социокультурных сферах»). Полученные в ходе выполнения программы материалы (отдельные исследования, учебные программы, документация работы, проводимой в классах) после завершения программы можно будет использовать также в обучении будущих педагогов, в системе общего образования, в научной работе.

Состоящая из четырёх компонентов программа находится в соответствии с пятым положением «Цифровой повестки дня для Европы» (DAE: Digital Agenda for Europe). Наша программа тесно связана с частью 55 под названием «Сотрудничество членов ЕС в целях создания инновативных и распространяемых ИКТ-решений» одного из основных направлений «Научные исследования и инновации».

Предшествующие исследования на данную тему

В научной литературе по тематике медиаграмотности молодёжи школьного возраста отмечается, что в обществе, где доминируют медиа, большинство учащихся приобретает обширные медийные познания и медиаопыт за пределами школьного класса. Эти знания они получают, читая газеты и журналы, смотря телевизор, слушая радио, а также с помощью Интернета, цифровых видеопроектов. Однако мы меньше знаем о более широкой системе связи медиа и общества. Нам необходимо помочь учащимся в развитии таких навыков, обладая которыми они смогут критически оценивать ту роль, которую СМИ играют в обществе [Croteau, Hoynes, 2003]. И система образования, с одной стороны, обязана использовать возможности современных технологий, а с другой стороны, должна направлять эти возможности в продуктивном направлении, в сторону широкой медиаграмотности, поскольку данные технологии находятся в нашем распоряжении для создания психологического притяжения и ценностей. Преподаватели, используя технологические возможности, должны претворить в жизнь обучение медиаграмотности, но в то же время им нужно принимать во внимание и социальную среду, в которой идёт обучение [Fry, 2011, p.14-15].

В дальнейшем мы постараемся определить, какое место занимает наше исследование среди тех исследовательских направлений, которые обсуждаются научной литературой. И на первом плане здесь находятся исследования о

медийных воздействиях. Если рассматривать вопрос с точки зрения медийных учреждений, то они анализируют процессы убеждения, воздействия на потребителей. Если же принимать во внимание самого потребителя, то согласно гипотезам и результатам исследований, этим процессам сопутствуют изменения его внутреннего мира [Hobbs, 2011, p.419–430]. Второе направление делает упор на моменте использования, основным вопросом исследований тут следующий: что смотрит потребитель и почему; из каких источников черпает потребитель свои познания [Vajda, Kósa 2005, p.363–431]. Ключевые понятия третьего направления - медиапонимание, цифровая грамотность и компетенции потребителя, связанные с прочтением текста [Livingstone, Bovill 2001, p.308-310]. Наше исследование изучает не привычки, связанные с просмотром телевизионных передач и использованием Интернета, и только отчасти обращает внимание на то, какие отношения связывают учащихся с теми медиатекстами, которые они потребляют. В первую очередь мы исследуем стратегии толкования медиатекстов, что становится доступным, если определить состояние медиаграмотности. Итак, в этом смысле наша работа представляет собой третий тип исследований.

Цель исследования, его методы, гипотезы, сбор данных

Общими принципами составления анкет были следующие: мы хотели провести опрос среди детей для того, чтобы узнать, какая педагогическая работа необходима для развития навыков восприятия медиатекстов; результаты мы хотели бы использовать в подготовке преподавателей, а точнее, в работе, необходимой для развития данных навыков.

Мы искали ответы на следующие вопросы: Какие стратегии восприятия медиатекстов используют опрошенные нами школьники? Есть ли социальные различия в восприятии медиатекстов? Имеются ли различия в восприятии среди тех детей, которые изучают медиатексты и теми, кто нет? Какие типичные уровни медиаграмотности можно наблюдать у детей? Какие задачи по развитию медиаграмотности мы можем наметить?

Согласно научной литературе и нашим предварительным наблюдениям, стратегия восприятия школьниками медиатекстов характеризуется тремя составляющими: во-первых, социокультурной средой, во-вторых, школой, в-третьих, средой тех интернет-сообществ, где ученики возвращаются – собственно говоря, это означает в привычном понимании влияние групп их современников. В точке соприкосновения этих трёх областей мы определили логические связи, которые и послужили отправным пунктом в разработке анкет.

Исследование выдвинуло следующие гипотезы: 1. Школьники используют в трактовке медиатекстов хорошо идентифицируемые стратегии. 2. На стратегию восприятия школьниками медиатекстов оказывают влияние внешкольные факторы – среди них самый важный - социокультурная среда учеников. 3. Медиапотребительские и медиапользовательские привычки учеников влияют на их стратегию восприятия медиатекстов. 4. В создании стратегии восприятия медиатекстов школьниками играет роль и школьное обучение, самым важным элементом которого является предмет «медиакультура» (венг.: *mozgókép-kultúra és médiais meret*).

Определение типов восприятия медиатекстов, а также факторов, формирующих стратегии восприятия, - основа для написания учебного пособия, которое в дальнейшем можно будет использовать при обучении будущих преподавателей. По нашим предположениям, исследование поможет также дать представление о том, каким разделам медиапедагогике надо уделить особое, повышенное внимание. В конечном счёте, данное исследование может приблизить нас к пониманию общих культурных пристрастий учеников.

Заполнение анкет заняло у школьников примерно 20-35 минут. Как мы убедились, во время заполнения анкеты ученики без труда отвечали на вопросы. Заполнение осуществлялось в бумажном варианте, во время получения данных присутствовал либо один из сотрудников кафедры, либо преподаватель учеников. Опрос проводился в течение осени 2012 года и весны 2013 года.

Вся анкета содержит 31 вопрос, среди которых к социокультурным отношениям относится 12 вопросов, а к пониманию медиатекста 15. Дальнейшие 4 вопроса содержат информацию о возрасте, поле, школе и успеваемости опрошенных. В ходе ввода данных по каждой анкете мы получили 115 ответов. Исследование затронуло 597 учеников, 16 школ и 11 населённых пунктов, которые в основном находятся в северной и северо-восточной части Венгрии. Опрошенные ученики проживают в 142 населённых пунктах, значительная часть которых расположена в отсталых, либо в очень отсталых регионах. Бóльшая часть школьников, учащихся в исследуемых школах, проживает в областях Хевеш, Боршод-Абауй-Земплен, Хайду-Бихар и Саболч-Сатмар-Берег. Опрошенные школьники учатся в 7-м – 13-м классах. Самые большие по численности 8-е (241 респондент) и 12-е (120 респондентов) классы. Соотношение девочек и мальчиков приблизительно 60% - 40 %.

При определении социального положения семей за основу были приняты количество членов семьи и общий доход. Наряду с этим мы интересовались также количеством принадлежащих семье книг, а также информационно-коммуникативных средств и средств, пригодных для просмотра медиатекстов и телепрограмм. 31,5% семей исследуемых учеников живёт на месячный доход в 100-250 тысяч форинтов (*курс форинта на апрель 2013 г. был примерно 0,14 рублей за 1 форинт, т.е. месячный семейный доход в рублях в данном случае составлял от 14 тысяч рублей до 35 тысяч рублей – Ред.*) Среднее количество проживающих в одном домашнем хозяйстве 4,37 человека. Доход на одного человека составляет приблизительно 40 тысяч форинтов (*т.е. около 5600 руб. – Ред.*). Вопреки вышеназванным данным, эти венгерские семьи в среднем имеют по 2,5 телевизора, 2,5 компьютера, примерно 2 DVD-плеера и 1,87 смартфона.

Исследование определило, что семьи опрошенных учеников живут на крайне низкие доходы, но вопреки этому у них нет недостатка в средствах, необходимых для просмотра фильмов и медиапродукции.

Между средней успеваемостью учеников и их социальным положением тесная связь не наблюдается. Средняя успеваемость 93,2% учеников - 3,6-5,0.

Стратегии восприятия учащимися медиатекстов и социальное положение школьников

Во время проведения исследования мы хотели узнать, есть ли разница в каждодневном использовании самых популярных медиасредств между социально неблагополучными детьми и детьми, в чьих семьях доход на одного члена семьи выше. При сопоставлении данных бóльшая разница наблюдалась лишь в использовании смартфонов: в бедных семьях на 3,5% меньше используют эти медиа в каждодневной жизни, чем в богатых. Но при этом использование телевизора в их кругу имеет чуть более высокий показатель: он выше на 1,6%.

Способы просмотра фильмов опрошенными учениками не очень отличаются друг от друга. Самая большая разница наблюдается в отношении телевидения и компьютеров, на основании чего в качестве первичной потребительской среды телевидение имеет чуть более высокие (+2,4%), а компьютер немного более низкие (-3,0%) показатели в кругу более бедных учеников.

Таблица 1. Способ просмотра школьниками фильмов с помощью тех или иных медиа

Последовательность просмотра фильмов с помощью тех или иных медиа	Медиа					
	Кино		Телевидение		Компьютер	
	В семьях с более высоким доходом	В семьях с менее высоким доходом	В семьях с более высоким доходом	В семьях с менее высоким доходом	В семьях с более высоким доходом	В семьях с менее высоким доходом
В первую очередь	3,9%	3,1%	49,9%	52,3%	43,0%	40,0%
Во вторую очередь	12,2%	10,3%	32,0%	30,4%	35,8%	30,7%
В третью очередь	43,4%	23,5%	6,5%	4,2%	7,7%	7,1%

В оценке того, что влияет на учеников в выборе какого-либо фильма, нет разницы между социально неблагополучными учениками и более обеспеченными. В обеих группах большинство отметило друзей: 59,8%. На втором месте были отмечены социальные сети интернета: 41,7%. На третьем – одноклассники: 31,8%. Значительна и доля родителей в выборе просматриваемых фильмов: 26,1%, а вот уроки по медиакультуре оказывают влияние на решение школьников какой фильм им посмотреть всего в размере 12,4%. Если с вышеприведёнными оценками сопоставить те данные, которые указывают на то, где ученики в первую очередь овладевают медийной терминологией, ситуация складывается следующая (таблица 2).

Таблица 2. Факторы, влияющие на выбор школьниками фильма и на усвоение терминологии

Влияющий фактор	Фильм	
	Оценка	Терминология
Уроки по медиакультуре	12,4%	16,1%
Социальные сети Интернета	41,7%	15,9%
Друзья	59,8%	28,0%

Наблюдая три определяющие выбор фактора, мы можем видеть, что уроки по медиакультуре и медиаведению по отношению к другим факторам приблизительно в соотношении 1:10 оказывают влияние на выбор учениками фильма для просмотра, но роль того же фактора в приобретении навыков использования терминологии уже увеличивается в более, чем два раза.

Для определения стратегий восприятия медиатекстов мы также подвергли исследованию в ученических кругах и приблизительное отражение реальной жизни в отдельных телепрограммах. На основании полученных данных можем утверждать, что социальное положение и на это не влияет в значительной мере.

На основании данных видно, что программу новостей общественного телевидения обе группы считают более реалистичным показом действительности, чем коммерческими каналами.

В исследовании оценки названий фильмов нами была определена небольшая разница между учениками, принадлежащими к кругу социально неблагополучных и более состоятельных семей. Социально неблагополучные дети при оценке фильма больше значения придавали его названию.

Оценка телесериалов учениками, живущими в разной социальной среде, неодинакова. Упор, который делается в сериалах на реальные проблемы, оценивается более неблагополучными с социальной точки зрения учениками положительнее, чем более состоятельными. Однако для обеих групп характерно то, что телесериалы они считают скорее развлекательными, чем заслуживающими того, чтобы над ними задуматься.

В ходе проведения исследования мы искали также связи между любимыми жанрами фильмов и социальным положением респондентов. В этой области нам также не удалось обнаружить большие отклонения. В обеих группах самый любимый жанр – это комедия (38,2%). Значительный процент опрошенных выбрал фильмы ужасов, боевики и романтические фильмы (их выбрали исключительно девочки).

узнать их способы восприятия медиатекстов, в третьих, пробовали определить некоторые определяющие стратегии этого восприятия. Итак, в конечном счёте мы сделали попытку определить оценочные привычки потребителей медиатекстов [Sziártó, 2012].

Таким образом, в дальнейшем мы выделяем несколько таких методов толкования содержания фильма, использование которых хорошо показывает способы, с помощью которых ученики понимают тот или иной медиатекст. В конце раздела мы особо выделяем и один неигровой киножанр, так как, по нашим наблюдениям, он особенно подходит для исследования отношения потребителей к медиатексту. Речь идёт о фильмах о природе, вокруг которых вырисовываются захватывающие сегменты зрительских мнений: потребители рассматривают фильмы о природе с особым уважением, с меньшей интенсивностью сомнений, хотя в данных фильмах можно обнаружить весьма тонкие методы оказания влияния на зрителей.

Предпочтение, отдаваемое школьниками фильмам в зависимости от их характера

Доминирующий момент работы по восприятию фильма потребителями - то, какие ожидания формируются у них в связи с отдельным фильмом или каким-то медиатекстом (то есть произведения киноискусства какого характера привлекают их больше всего). К сформулированным в этом подразделе заключениям мы можем добавить то, что констатировали в ходе анализа содержания киноплогов: ученики эти ожидания очень часто переносят на свои конкретные потребительские впечатления, то есть хотят, чтобы фильмы или иные медиатексты отвечали этим их ожиданиям. Таким образом, создаётся впечатление, что стратегии восприятия медиатекстов у учеников весьма негибкие, поскольку в качестве потребителя, под воздействием новых впечатлений они с большим трудом могут изменять свои предварительные ожидания.

В анкете вопрос № 20 звучал так: «Перечисли по порядку, фильмы какого характера ты любишь» Указанный в таблице «обобщённый показатель» означает, сколько раз опрошенные упомянули данный киножанр, тип фильма или схему действия фильма. Важно заметить, что нами не были даны категории на выбор, таким образом, в ответах фигурируют жанровые категории, факторы настроения, а также и элементы содержания. Респонденты назвали 60 категорий, среди них встречаются самые различные варианты, большинство которых отнюдь нельзя назвать соответствующим термином. Приведём несколько примеров: «о средствах передвижения», «в формате 3Д», «носитель серьёзных ценностей», «хороший». Таким образом, среди ответов наблюдается большое различие, но мы получили разнообразную базу описания фильмов, которая основана на собственных названиях, данных учениками, и тем самым хорошо представляет широкий спектр ожиданий.

Таблица 3. Предпочтения, отдаваемые фильмам школьниками в зависимости от их характера

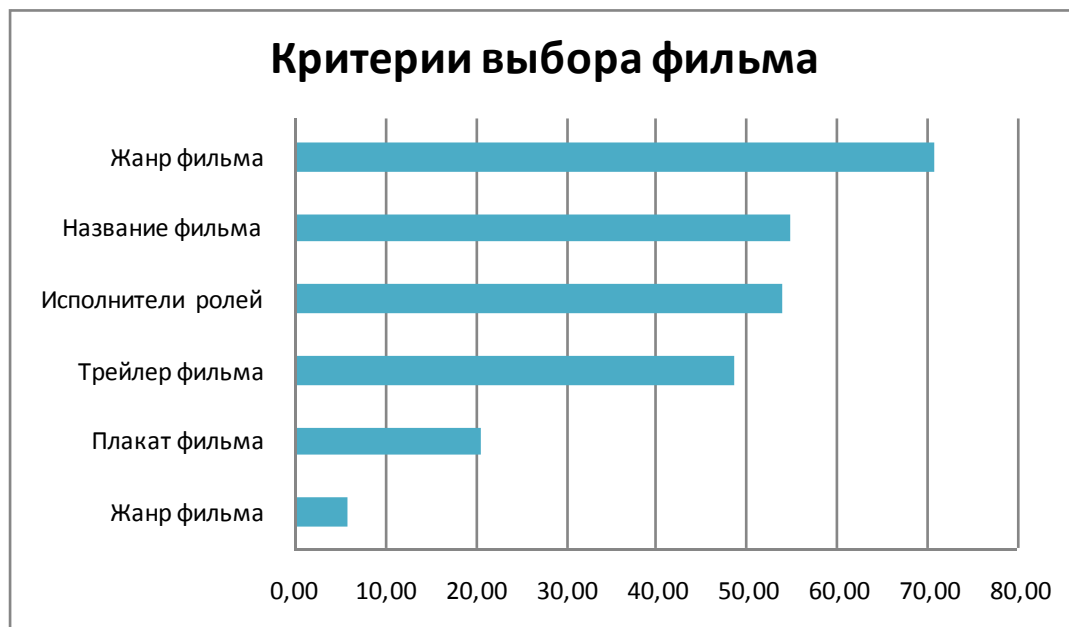
№	Жанр	Обобщённый показатель	%
1	Кинокомедия	459	20,4
2	Фильм ужасов	325	14,5
3	Боевик	305	13,6
4	Романтический фильм	250	11,1
5	Научно-фантастический фильм	130	5,8
6	Триллер	121	5,4
7	Приключенческий фильм	103	4,6
8	Драма	97	4,3
9	Детектив	81	3,6
10	Фэнтези	60	2,7

На первых четырёх местах указаны такие категории, которые самым общим образом определяют запросы учеников, и которые, надо отметить, весьма заметно проявляются и в других частях анкеты: кинокомедия означает для них веселье, фильмы ужасов – необычно популярное чувство страха, боевики – постоянную смену действий, а романтические фильмы – чувства. Интересно, что на относительно почётном месте стоит драма. Драма по нашим наблюдениям в словарных оборотах детей является весьма универсальной категорией, исходя из этого, её содержание очень неясно: это выражение используют базы данных фильмов, указатели содержания и большая часть блогов; собственно говоря, это слово используют для описания любого такого фильма, который не является кинокомедией, или, в широком смысле слова, не жанровый фильм – учитывая всё это, мы можем считать понятие «драма» пятым важнейшим пунктом рейтинга.

Критерии выбора фильма школьниками

С ожиданиями по отношению к данному фильму непосредственно связан и вопрос выбора фильма, ведь фильм потребители выбирают как раз на основании своих предварительных запросов. Вырисовываются четыре, кажущиеся существенными критерия выбора фильма в ответах, данных на вопрос: «На основании чего ты решаешь, посмотреть или нет данный фильм?» (вопрос анкеты под № 16). Варианты ответов здесь были даны, и, возможно, по этой причине некоторые возможности ответов просто пропали – в первых четырёх самых повторяющихся ответах, например, не указывается действие фильма как главный признак. Среди ответов в незначительном количестве выбран ответ «какой-то другой», и это, в свою очередь, может указывать на то, что в ходе составления возможных ответов нам удалось включить большинство имеющихся категорий.

Таблица 4. Критерии выбора фильмов школьниками



Указанные на первых четырёх местах жанр, название, исполнители ролей и трейлер хорошо обрисовывают приоритеты учеников. К вопросу названия и рекламы мы ещё вернёмся, поскольку, вероятно, они являются самыми сильными факторами, воздействующими на восприятие фильмов учениками. Что касается вопроса жанра фильма: как мы уже указывали, что под понятием «жанр» респонденты используют не систему категорий спецлитературы по кино, понятие жанра у них скорее штамп, используемый для описания содержания или действия фильма.

Оценка школьниками роли трейлеров

Итак, роль киноголиков (так называемых «трейлеров») кажется определяющей – в отношении трейлеров стоит соотнести второй пункт вопроса № 16 (На основании чего ты решаешь, посмотреть или нет данный фильм?), а также ответы, полученные на вопрос № 26 («Как ты оцениваешь роль трейлеров фильмов?»). На основании приведённой диаграммы стоит выделить два фактора. Первый из них: почти 4/5 числа респондентов выбирает фильм на основании просмотра трейлера, то есть киноголик - решающий фактор в их выборе. Второй: всего четверть опрошенных считает трейлер только рекламой, а три четверти воспринимают его как серьёзный, определяющий выбор тип фильма. Этот результат указывает на очень важное явление: потребители получают необходимые сведения на основании резюме, концентрата, заменяющих фильм быстрых зарисовок, этим, естественно, наносится урон всему производству, вместо которого даётся быстро опознаваемое действие, зрелище.

Рисунок 2. Оценка школьниками роли трейлеров

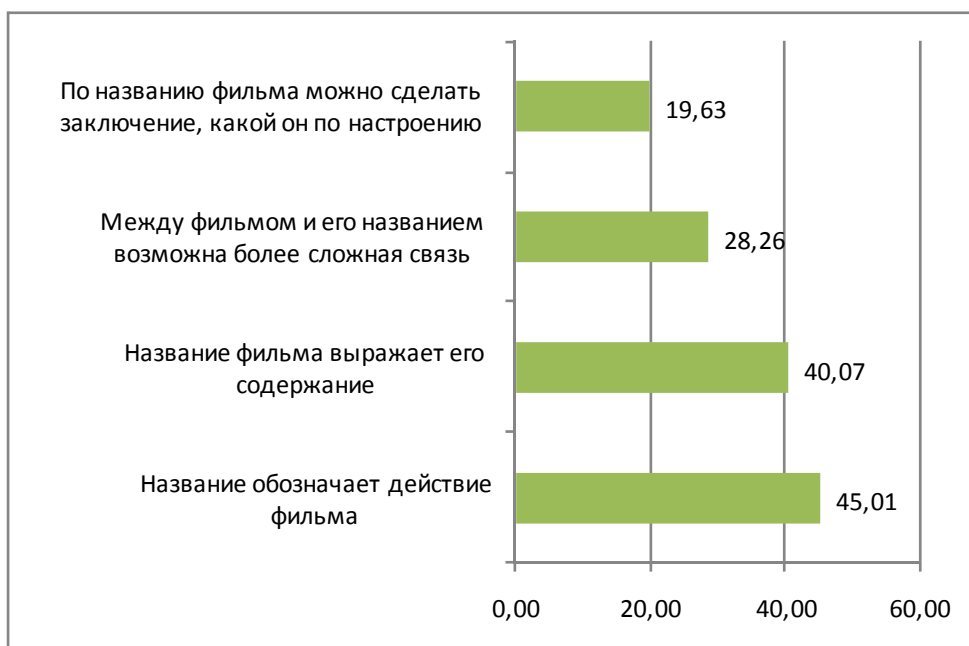


Мнения школьников о названиях фильмов

В этом подразделе мы ищем связь между пунктом 1 вопроса № 16 и ответами, данными на вопрос № 25 («Какую связь ты видишь между фильмом и его названием?»). В вышесказанном уже шла речь о том, что на основании доказательств, полученных нашим исследованием, название фильма - важный элемент получения информации потребителем – это, кстати, подтверждается и полученным нами опытом в качестве преподавателей института. Роль названия фильма в деятельности потребителя как бы напоминает функцию трейлера: в сознании потребителя оно заменяет весь текст, словно представляет его в меньшем размере, упрощенно.

В связи с полученными результатами стоит выделить следующие моменты. На одной стороне - те, кто в своих ответах на вопросы анкеты придерживается точек зрения, обоснованных спецлитературой и профессиональными методами восприятия медиатекстов: «Между фильмом и его названием возможна более сложная связь» - то есть речь идёт о том, что название фильма находится в особом стилистическом и контекстуальном положении, таким образом, оно не само произведение в миниатюре, а связано с ним сложными метафоричными отношениями. Этот ответ обозначило почти 40% респондентов. Повторяемость трёх выбранных ответов, данных второй группой респондентов («На основании названия фильма можно сделать выводы о его настроении», «Название выражает содержание фильма» и «Название фильма обозначает его действие»), в общем количестве превышает предыдущие в два раза, то есть респонденты, собственно говоря, предполагают простую зависимость между названием и содержанием фильма. «Это заключается уже в самом названии фильма» - подчёркивают во многих местах и авторы блогов. Сюда относится, как мы видели в вышесказанном, то, что среди мотивов, побуждающих к выбору фильма, название стоит на втором месте, то есть его роль исключительно важна – таким образом, название влияет на решения зрителей.

Таблица 5. Мнения школьников о названии фильма



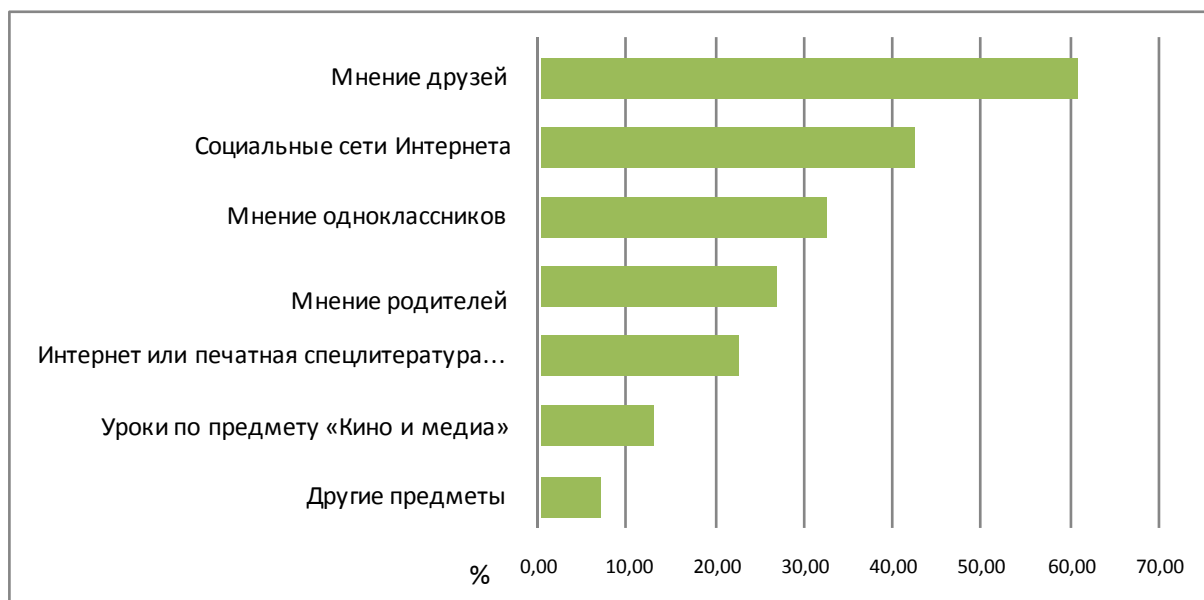
Факторы оценки фильма

Вопрос анкеты № 19 звучал так: «Что оказывает на тебя влияние при оценке какого-то фильма?». Результаты ответов мы исследуем в следующем подразделе с точки зрения трактовки, здесь стоит рассмотреть простую иерархию ответов. Подавляющая доля, которую составляют друзья, интернетные форумы и одноклассники, - то есть, собственно говоря, группа сверстников – абсолютно не вызывает удивления. Однако два фактора заслуживают дальнейшего внимания. Один из них тот, что роль мнения родителей отметило 26% респондентов, а второй – в ответе 13% опрошенных указано влияние предмета «Медиакультура». Роль родителей, предположительно, может проявляться как в обсуждении фильмов, так и в запрете просмотра отдельных передач. Предмет «Медиакультура» - или содержание «медиавоспитания», входящего в интегрированный план обучения в школах (cross curricular), в принципе, является обязательным, но учитывая это, его влияние кажется незначительным.

Особенности восприятия медиатекстов школьниками

Возможность более тонкого исследования особенностей восприятия медиатекста предоставляет тот анализ факторов, который мы провели во время обработки ответов, данных на вышеупомянутый вопрос. Первую группу респондентов мы назвали группой «находящихся под влиянием личных связей». Относящиеся к этой категории потребители ощущают на себе влияние непосредственных отношений, живого общения: они приписывают большую роль своим друзьям, одноклассникам и родителям. Ориентированные на интернет потребители черпают свои познания и побуждения не из личных отношений, тогда как представителей группы с «прошкольной ориентацией» можно представить как последователей иерархии – это те ученики, которые по их собственному мнению получают много знаний на уроках по предмету «Медиакультура».

Таблица 6. Факторы оценки фильма школьниками



Источники освоения школьниками терминологии, связанной с кино

В предыдущих разделах мы исследовали источники освоения школьниками терминологии, связанной с кино, в зависимости от социального положения учеников. В этом подразделе мы попробуем рассмотреть вопросы профессионального суждения о фильмах, оценки фильмов, которые идут дальше подхода, с точки зрения понятийных компетенций. Вопрос, что формирует аппарат аналитических свойств детей, кажется важным потому, что впитывающего информацию простым, невзыскательным способом, интересующегося уравновешенным и профессиональным восприятием медиапотребителя как раз и характеризует употребление соответственных терминов. Анализ таблицы показывает, что и в этом отношении значительный вес имеют группы сверстников и пользователей интернет-ресурсов. В то же время кажется неясной роль школы и предмета «Медиакультура».

Фильмы о природе являются надёжным показателем информированности потребителей, это подтверждают многие наши коллеги-преподаватели. Ответы, данные на вопрос анкеты № 31 «Что ты думаешь о фильмах о природе?», дали следующие результаты. Респонденты решительнее всего поддержали три возможных ответа: фильмы о природе «Содержат только полезную информацию», «С их помощью можно многому научиться», а также «Дают реальное изображение мира». В рейтинге ответов в подавляющем большинстве были отмечены следующие: «в большей мере характерно» и «в полной мере характерно», это означает то, что респонденты в большинстве случаев, не подвергая это сомнению, считают фильмы о природе своего рода познавательными фильмами – на это указывает и то, что они не замечают художественный характер фильмов, или не подчёркивают его.

Таблица 7. Особенности восприятия фильмов школьниками

	Что оказывает на тебя влияние при оценке фильма?	Component		
		1	2	3
«Находящиеся под влиянием личных отношений»	Мнение друзей	,766	,181	,090
	Мнение одноклассников	,713	,170	,071
«Ориентированные на интернет»	Мнение моих родителей	,626	,334	,168
	Интернет или печатные спецжурналы	,075	,747	,170
«С дошкольной ориентацией»	Социальные сайты в интернете	,291	,678	,088
	Другие уроки	,138	,050	,761
	Уроки по медиакультуре	,196	,134	,726

Extraction Method: Principal Component Analysis
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization
 a. Rotation converged in 6 iterations

Таблица 8. Источники освоения школьниками терминологии, связанной с кино

	Советы друзей		Социальные сайты по вопросам кино		Специализированные журналы о кино, медиа		Уроки по медиакультуре		Специализированные сайты о кино, медиа	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
никогда	39	7,2	67	12,7	188	40,3	132	29,9	164	34,2
В небольшой степени / редко	71	13,2	78	14,8	99	21,2	75	17,0	85	17,7
В средней степени / иногда	118	21,9	142	26,9	98	21,0	81	18,3	93	19,4
Как правило	144	26,7	146	27,7	64	13,7	57	12,9	87	18,2
В полной мере	167	31,0	95	18,0	18	3,9	97	21,9	50	10,4

Всего	539	100	528	100	467	100	442	100	479	100
-------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Оценка школьниками фильмов о природе

Таблица 9. Оценка школьниками фильмов о природе

Фильмы о природе...	Не характерно	Мало характерно	Более-менее характерно	В большей мере характерно	В полной мере характерно
содержат только полезную информацию	1,24	1,95	13,65	54,96	28,19
с их помощью можно многому научиться	1,57	2,26	7,32	38,15	50,70
боевики	62,36	21,03	11,62	2,95	2,03
служат пропаганде научных знаний	1,58	3,70	14,96	40,85	38,91
их могут смотреть все возрастные группы	3,39	5,35	26,02	27,27	37,97
преподаватели советуют их смотреть без ограничений	11,27	13,08	18,91	30,18	26,56
очень смешные	33,82	39,64	22,00	2,91	1,64
вызывают чувство страха	52,61	30,81	12,61	2,34	1,62
раскрывают перед нами мир	3,01	6,56	15,78	39,36	35,28
дают реальное изображение мира	1,24	2,48	15,04	43,72	37,52

Выводы. Мы пришли к выводу, что некоторые элементы медиатекстов (жанр, действие, трейлер, название) играют особенно большую роль в их восприятии и трактовке школьниками. На опрошенных нами учеников значительное влияние оказывает мнениеобразующая сила групп сверстников и пользователей интернет-ресурсов, но была обнаружена и такая группа медиапотребителей, члены которой формируются под влиянием знаний, полученных в школе.

Важный вывод нашего исследования: социокультурная среда учеников в меньшей мере влияет на их деятельность по восприятию фильма, чем мы предполагали. Привычки учеников по потреблению и использованию медиаресурсов влияют на их стратегии восприятия фильмов – это было показано нами на примере анализа предпочтений, отдаваемых ими мотивам выбора и оценки фильма.

В формировании стратегий восприятия медиатекстов школьное образование играет противоречивую роль: влияние предмета «Медиакультура» в определённых взаимосвязях – например, в существовании имеющих своё восприятие медиатекстов групп – просматривается, но школа едва ли может соперничать с влиянием, оказываемым иными участниками процесса социализации.

Мы полагаем, что результаты нашего исследования в первую очередь могут быть использованы в деле развития понятийных способностей. Надеемся, что наше исследование поможет лучше понять мнения/размышления школьников о кино, и эти знания могут быть использованы в работе школы по развитию способностей учащихся.

Литература

References

- Croteau, D., Hoynes, W. (2003). *Media Society Industries, Images and Audiences*, Third Edition, Pine Forge Press
- DAE: Digital Agenda for Europe. <http://ec.europa.eu/digital-agenda/en/our-goals/pillar-v-research-and-innovation>
- EAVI. http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_1_evels_europe_finrep.pdf
- Fry, K. G. (2005). Media Literacy Education: Harnessing the Technological Imaginary. *Journal of Media Literacy Education*. 2011. Vol. 3. N 1. p.14-15.
- Hobbs, R. (2011). The State of Media Literacy: A Response to Potter. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*. N 55.
- Livingstone, S., Bovill, M. (eds) (2001). *Children and their Changing Media Environment*. Mahwah, NJ: Erlbaum, p.5-8.
- Szűjártó, I. (2012). A blog mint a filmértés műfaja. *Agriamedia 2012*. Szerk.: Nádasi András, Líceum Kiadó, Eger.
- Vajda Z., Kósa É. (2005): *Nevelésléktan*. Budapest: Osiris Kiadó,



Медиаобразование за рубежом

Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов в Белоруссии *

*О.И. Горбаткова,
Таганрогский институт имени А.П. Чехова
(филиал Ростовского государственного экономического университета)*

** статья написана в рамках исследования при финансовой поддержке гранта Российского научного фонда (РНФ). Проект № 14-18-00014 «Синтез медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов», выполняемый в Таганрогском государственном институте управления и экономики.*

Аннотация: статья посвящена практической реализации синтеза медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов в Белоруссии. Обозначается поле медиакритики в современном медиaprостранстве Белоруссии. Автором анализируются основные направления и тенденции развития медиакритики и медиаобразования в Белоруссии, выявляются ведущие медиакритики и медиапедагоги.

Ключевые слова: медиаобразование, медиакритика, синтез, школьники, студенты, медиаграмотность, медиатекст, Белоруссия.

Synthesis of media criticism and media education in the learning process of pupils and students in Belarus

*Olga Gorbatkova,
Anton Chekhov Taganrog Institute
(branch of Rostov State University of Economics)*

Abstract. This article is devoted to the practical implementation of the synthesis of media criticism and media education in the learning process of pupils and students in Belarus. The author analyzes the main directions and trends of media criticism and media education in Belarus, identifies leading media critics and the media educators.

Keywords: media education, media criticism, synthesis, pupils, students, media literacy, media text, Belarus.

Средства массовой информации в медиатизированном обществе выступают фундаментальной основой информационной и культурной сферы

жизни людей. Медиа, так или иначе, формируют мировоззрение, моральные ценности, нравственные установки, культурное развитие аудитории, что в совокупности, определяет состояние общества в целом.

На сегодняшний день ситуация сложилась таким образом, что информация, транслируемая масс-медиа, преследуя политические, экономические и иные цели, часто направлена на манипулирование сознанием аудитории, в частности - молодежной. Поэтому, очень важно, чтобы аудитория обладала навыками самостоятельного осмысления медийной информации.

Образы и модели поведения, предложенные в масс-медиа, оказывают колоссальное влияние на подрастающее поколение. В частности, негативное воздействие оказывает на психику и внутренний мир человека различные сцены насилия и жестокости в медиатекстах. Однако в этих обстоятельствах мы не можем ставить вопрос о запрете контактов молодежи с медиатекстами, т.к. это просто бессмысленно, да и практически невозможно.

Вместо запретов у школьной и студенческой аудитории необходимо развивать способность к формулированию самостоятельной точки зрения по отношению к медиатекстам, к созданию «защитного барьера» по отношению к манипулятивному воздействию, то есть повышать уровень медиакомпетентности аудитории. Обретенная человеком «медиакомпетентность развивает умения критического мышления, которые помогают независимым суждениям и компетентным решениям людей в ответ на информацию, переданную через каналы массовых коммуникаций» [Фёдоров, 2011, с. 89].

Напомним, что повышение уровня медиакомпетентности - результат медиаобразования, направленного на развитие у обучаемых способностей к самостоятельному активному, а самое главное, аналитическому познанию медийного содержания и использования разнообразной медийной техники для создания и распространения собственных медиатекстов.

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.

Здесь и далее мы основываемся на следующем определении медиакритики: «Медиакритика является областью современной журналистики, осуществляющей критическое познание и оценку социально значимых, актуальных аспектов информационного производства в средствах массовой информации. Познавая и оценивая медиатексты, журналистская критика средств массовой информации оказывает влияние на восприятие

медийного содержания его потребителями. Медиакритика изучает и оценивает подвижный комплекс многообразных взаимоотношений печатной и электронной прессы с аудиторией СМИ и обществом в целом, способствует внесению социальных необходимых коррективов в деятельность печатной и электронной прессы» [Короченский, 2003, с. 8].

Говоря об истории развития медиакритики в Белоруссии, можно отметить, что наиболее широкое распространение она получила в советские годы. Безусловно, в тот период времени в теории и практике отечественной журналистики совсем неизвестны были такие понятия как: «медиакритика», «медiateкст», «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 обзорами, тематическими редакционными колонками.

Что не удивительно, так как в 60-е - 80-е годы XX века на страницах советских (а, значит, и белорусских) газет и журналов интенсивно развивалась критико-аналитическая журналистика по отношению к экранному медиа. На страницах разнообразных изданий систематически публиковались кино/телерецензии, диалоги с авторами популярных медиатекстов, диалоги с создателями различных фильмов. Характерной особенностью многочисленных изданий, вне зависимости от тематической направленности (искусствоведческие, литературные и т.д.), территориального масштаба (республиканские, областные, районные), от целевой аудитории (детские, молодёжные), было наличие собственной группы журналистов, специализирующихся на тематике кино и телевидения.

Итак, понятие «медиакритика» не использовалось в теории и практике журналистики, но по своей сути, формальным признакам существовала, была широко востребована обществом, хотя уже в начале 90-х годов XX века медиакритический аспект в белорусских изданиях заметно пошел на спад.

Однако 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 году 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 ресурс, образованный группой белорусских медиаэкспертов, в их число входят журналист и политолог А. Класковкий, журналист Э. Мельников и др. Основная цель создания сайта – всесторонний 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 заключается в повышении качества 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](http://www.baj.by) и [mediakritika.by](http://www.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 профессиональное сообщество.

Известный исследователь медиакритики, внесший значительный вклад в развитие науки о масс-медиа в контексте медиаобразовательного дискурса, – А.П. Короченский выделяет несколько видов медиакритики: академическая, профессиональная и массовая критика СМИ [Короченский, 2003, с. 39]. Отметим, что предложенная классификация видов медиакритики носит условный характер. Это связано с тем, что все эти виды тесным образом связаны между собой и «составляют одно из базовых свойств феномена медиакритики» [Короченский, 2003, с.39]. Изучение сегодняшнего состояния белорусской медиакритики позволяет нам говорить о развитии всех вышеперечисленных видов медиакритики в этой стране.

Академическая медиакритика познает и оценивает наиболее сложные и масштабные проблемы и процессы функционирования средств массовой информации, требующие теоретического подхода, повышенного уровня компетентности. В Белоруссии академическая медиакритика находится на высоком уровне и 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 взаимодействие масс-медиа с аудиторией в Белоруссии. Значительные научно-журналистские публикации, включающие в себя критический анализ различных аспектов деятельности СМИ и их взаимодействия 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, которая адресует 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. К ним относятся [Короченский, 2003]:

- информационно-коммуникативная функция – функция общения с массовой аудиторией. Данная функция отвечает за передачу информации к аудитории и получении от неё обратной связи;

- познавательная функция медиакритики включает ряд подфункций в соответствии с познавательными операциями, применяемыми критиками (подфункции мониторинга, анализа, интерпретации, оценки, прогноза). В Белоруссии, как и во многих других странах, на наш взгляд, наблюдается ослабление познавательной функции;

- регулятивная функция медиакритики ставит перед собой цель - развитие и совершенствование творческо-профессиональной культуры создателей медийного содержания;

- просветительская функция - функция передачи аудитории накопленного обществом исторического и культурного опыта общения со средствами массовой информации, формирование определённой культуры освоения медийного содержания. Сегодня многие белорусские ученые, в частности и в области медиаобразования, используют опыт других стран. Белорусская медиакритика оказывает содействие в освоении идей, взглядов,

направлений деятельности западных и других стран, через осмысление традиций, нравственных идеалов и т.д.;

- социально-организаторская - функция связана со стимулированием людей к осуществлению активной деятельности в целях совершенствования их взаимодействия со средствами массовой информации, развития диалогичной массовой коммуникации. Как показал анализ, проведённый нами, эта функция также характерна для белорусской медиакритики.

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, 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).

Итак, можно заключить, что в Белорусской медиакритике наиболее широкое распространение получили информационный, аналитический и рекламный подходы.

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. Белорусскими медиаисследователями разрабатываются теоретические и методологические основы медиакритики и медиаобразования в Белоруссии.

Так, изучением 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 уделяется 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 медиaprостранства. 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 техногенном 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 молодёжи 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 не сколь 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 (экранный) 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 конференциях, 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 представляется в качестве базового культуuroобразующего феномена, исследуется методика формирования навыков аудиовизуального 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].

Основная 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 юношей и девушек 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.

Высокий интерес, по нашему мнению, вызывает исследование Т.С. Жилинской, которое посвящено интеграции медиаобразования в процесс подготовки студентов. В процессе анализа дидактических аспектов 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 ЗУН [Жилинская, 2008].

Тематика медиаобразования и медиакритики рассматривалась и многих научных форумах, проводившихся в Белоруссии. В частности, интересный опыт интеграции медиаобразования в учебно-воспитательный процесс был представлен на международной научно-практической конференции «Инновационное образование: теория и практика», состоявшейся в Минске в 2011 году. В статье И.Л. Шичко «Применение экранных медиа в процессе подготовки студентов» анализируется опыт внедрения одного из видов медиатекстов - экранные тексты (учебный - телевизионный – художественный кинематограф) 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].

В сборнике докладов международной интернет-конференции «Информационно-технологическое обеспечение образовательного процесса

государств-участников СНГ» (Минск, 2012) И.П. Шибут и Е.А. Шибут представлена статья на тему «Роль медиаобразования в системе подготовки студентов специальности «Информация и коммуникация» Института журналистики Белорусского государственного университета». В статье затрагиваются вопросы, касающиеся основных требований, предъявляемых современной журналистике к образованию, навыкам работы с мультимедийными СМИ и механизмом внешней аналитики, анализируется использование медиаобразования на факультете журналистики Белорусского государственного университета.

20 февраля 2014 года 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.

Медиаобразование как отдельный учебный предмет не включено в школьные программы Белоруссии. Практическая реализация медиаобразования в школьной и студенческой аудитории ведётся путем интеграция медиаобразовательных элементов в учебные дисциплины, и, при этом, реализуется в процессе киноклубной и факультативной деятельности.

Постоянно увеличивающийся интерес Белорусских медиапедагогов к вопросам истории, теории и методологии медиаобразования школьников и студентов, говорит о том, что педагогический потенциал медиаобразования в развитии и воспитании современного поколения используется 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, методик, программ, форм. При этом в последние годы белорусскими медиапедагогами разработаны различные программы по кино/медиаобразованию школьников.

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.

Рассматривая целый комплекс задач медиаобразования, выполнению которых может помочь использование текстов медиакритиков на занятиях со школьниками и студентами, можно выделить следующие:

- развитие аналитического, критического мышления, автономии личности по отношению к медиа;
- защита от вредного влияния СМИ;
- развитие способностей аудитории к восприятию, пониманию и анализу языка медиа;
- развитие способностей аудитории к политическому, идеологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры;
- развитие способностей аудитории к моральному, нравственному, психологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры;
- развитие способностей аудитории к анализу медиатекстов в широком культурологическом, социокультурном аспекте;
- развитие умений аудитории создавать и распространять собственные медиатексты;
- получение аудиторией знаний по истории медиа, медиакультуры;
- удовлетворения различных потребностей аудитории в области медиа;
- подготовка аудитории к жизни в демократическом обществе.

Таким образом, актуальность теоретических и методических разработок в области медиакультуры в Белоруссии очевидна, в связи с этим, на наш взгляд весьма значимым для медиапедагогики Белоруссии может стать синтез медиакритики и медиаобразования.

Литература

- Баканов Р.П. Картографирование системы медиакритики в общероссийской печати последнего десятилетия XX века // Тонус: научный и учебно-методический альманах факультета журналистики и социологии КГУ. Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2006. № 13. С. 5-48.
- Глазырина Л.Д. Пространство media в социокультурном измерении // Вестник Полоцкого государственного университета. Сер. Педагогические науки. 2009. № 11. С. 19-23.
- Глазырина Л.Д., Колбышева С.И. Основы медиатизации: значение media в социокультурном пространстве // Проблемы управления. 2009. № 3 (32).
- Ефременко А.А. Кинокритика и киножурналистика: дифференциация творческой деятельности журналиста // Сборник работ 68-й научно-практической конференции студентов и аспирантов Белорусского государственного университета: в 3-х ч.: ч. 3. – Минск: БГУ, 2011. – С. 88-91. <http://elib.bsu.by/handle/123456789/30251>
- 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.
- 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. .
- 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
- Колбышева С.И. Анимационное кино как средство формирования навыков аудиовизуального (экранного) восприятия у учащихся старших классов. Минск: Беспринт, 2009. 194 с.
- Короченский А.П. Медиакритика в теории и практике журналистики. Автореф. дис. ... д-ра фил. наук. СПб, 2003. 41 с.
- Нечай О. Ф. Основы киноискусства: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1989. 288 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 оценочно-познавательная область медиасферы // Вестник БДУ. Сер. 4. 2008. № 2. С. 67-70

Спирина Е.А. Медиаобразовательные технологии инкультурации молодёжи в контексте современного медиакультурного пространства // Вестник Белорусского государственного университета. 2013. № 2. С.27-33

Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и аналитического мышления в процессе медиаобразования старшеклассников // Школьные технологии. 2011. № 3. С. 89-97

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.

References

Bakanov, R.P. Mapping system of media criticism in the national press last decade of the XX century // Tone: scientific and educational almanac of the faculty of journalism and sociology, KSU. Kazan: Publishing house of Kazan university, 2006. N 13, pp.5-48.

Efremenko, A.A. The critics and film journalist: difference of creative activities of journalist // 68th scientific-practical conference of students and postgraduate students of the Belarusian state University. Minsk: BSU, 2011, pp. 88-91. <http://elib.bsu.by/handle/123456789/30251>

Fedorov, A.V. The Development of media competence and analytical thinking in the process of media education of pupils // School technology. 2011. No. 3, pp. 89-97.

Glazyrina, L.D. Space media in the socio-cultural dimension // The Bulletin of the Polotsk state University, 2009. No. 11, pp.19-23.

Glazyrina, L.D., Kolbysheva, S.R. Fundamentals of mediatization: the importance of media in the socio-cultural space management. Problems. 2009. № 3.

Kaptsev, V.A. Intertextuality in newspaper material: for example, the sports edition "Pressball" // Time. The personality. Criticism: the anniversary distinguished journalist of the Republic of Belarus, theater critic. Minsk: Publishing house of BSU, 2010.

Klimuk, I.A., Kolbysheva, S.R. Art cinema // Program elective for students of class IX of educational institutions with Russian (Belarusian) language of instruction. http://academy.edu.by/materials/official/NIO_programm2007/muzika/iskustvokino.doc

Kolbysheva, S.R. Animated films as a means of acquiring skills audio-visual (on-screen) perception among high school students. Minsk: Bestprint, 2009. 194 p.

Korochensky, A.P. Media criticism in the theory and practice of journalism. Abstract of Ph.D. Dissertation. St. Petersburg, 2003. 41 p.

Nechay, O. F. Fundamentals of cinema: Textbook for students of the pedagogical universities. Moscow: Education, 1989. 288 p.

Saenkova, L.P. Belarusian media as a means of rehabilitation of social and cultural reality: mediocrities aspect // Journalism and media education - 2008: proceedings of the III International scientific-practical conference. Vol. 1.

Saenkova, L.P. Media criticism as evaluative-cognitive field of media // Bulletin of the BDU. Ser. 4. 2008. No. 2, pp. 67-70

Schibut, I.P., Schibut, E.A. Role of media in the system of training of students of the specialty "Information and communication" of the Institute of journalism of the Belarusian state University // International Internet-conference "Information technology support to the educational process of the States-participants of CIS. Currency experience: new methods. Minsk, 2012.

Schicko, I.L. The Use of screen media in the preparation of the students // Innovative education: theory and practice. Minsk : APO, 2011, p.561.

Spirina, E.A. Media technology inculturation youth in the context of modern media culture space // Bulletin of the Belarusian State University, 2013. No. 2, pp.27-33.

Zhilinskaya, T.S. Media education of scientific personnel of higher qualification: theoretical concepts and methodological approaches // Materials of international. scientific-practical conference "Innovation and the training of scientific personnel of higher qualification in the Republic of Belarus and abroad". Minsk: BellISA, 2008. 316 p.



Медиаобразование за рубежом

Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов во Франции *

*К.А. Челышев,
студент 4 курса факультета психологии и социальной педагогики,
Таганрогский институт имени А.П. Чехова
(филиал Ростовского государственного экономического
университета)*

*И.В. Челышева,
кандидат педагогических наук, доцент,
Таганрогский институт имени А.П. Чехова
(филиал Ростовского государственного экономического
университета)*

Аннотация: Статья посвящена практической реализации синтеза медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов во Франции. Проанализировано состояние медиакритики и медиаобразования во Франции, определены основные направления, тенденции их развития.

Ключевые слова: медиаобразование, медиакритика, синтез, школьники, студенты, медиаграмотность, медиатекст, Франция.

** статья написана в рамках исследования при финансовой поддержке гранта Российского научного фонда (РНФ). Проект № 14-18-00014 «Синтез медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов», выполняемый в Таганрогском государственном институте управления и экономики.*

Synthesis of media criticism and media education in the learning process of pupils and students in France*

*Kirill Chelyshev,
student of the Faculty of Psychology and Social Pedagogy,
Anton Chekhov Taganrog Institute (branch of Rostov State University of Economics),*

Irina Chelysheva,

Anton Chekhov Taganrog Institute (branch of Rostov State University of Economics)

Abstract: This paper is devoted to the practical implementation of the synthesis of media criticism and media education in the learning process of pupils and students in France. The state of media criticism and media education in France, the main directions and trends of their development.

Keywords: media education, media criticism, synthesis, schoolchildren, students, media literacy, media text, France.

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>];

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

Деятельность этих организаций тесно связана с медиакритикой, основными функциями которой выступают: аналитическая, идеологическая (политическая), информационно-коммуникативная, просветительская (образовательная), развлекательная (рекреативная), регулятивно-корпоративная, рекламно-коммерческая, эстетическая (художественная), этическая. [Короченский, 2003]. А. Евтушенко отмечает: «В работах французских 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].

Выделяются следующие жанры журналистики во Франции:

1. По функциям: brève (заметка), filet (развернутая заметка), comperendu (отчет), entrevue или interview (интервью), reportage (репортаж).

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

3. По методу отражения действительности информационные жанры делятся на: – жанры, которые построены на основе информации, полученной от информационных агентств: заметка, развернутая заметка, mouture («помол»), montage (монтаж);

– жанры, которые основаны на информации, собираемой или исследуемой журналистом (отчет, репортаж, интервью, а также портрет и расследование).

4. По позиции журналиста: объективная (заметка, отчет, репортаж, интервью, портрет и т.д.).

5. Классификация по функциям:

– по функции информирования: *brève* (заметка), *filet* (развернутая заметка), *compte-rendu* (отчет), интервью, репортаж.

6. 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, письменное мнение, портрет.

7. По структуре:

– простые: с четко выраженными признаками одного жанра (заметка, *filet*, отчет, интервью);

– синтетические: включают в себя элементы различных жанров (репортаж) [Евтушенко, 2006, с. 89].

Основные тенденции развития медиакритики во Франции во многом перекликаются с мировыми, и соответствует классификационным параметрам медиакритического подхода, которые, по мнению А. П. Короченского, дифференцируются (в зависимости от характеристик субъектов творческо-критической деятельности, содержания критических произведений и объектов их воздействия) на три взаимопроникающие и взаимосвязанные вида – академическую, профессиональную (внутрикорпоративную) и массовую медиакритику, которые образуют в совокупности триединство, представляющее собой одно из базовых свойств медиакритики как явления журналистики [Короченский, 2003, с. 8].

Деятельность многих центров французского медиаобразования имеет тесную взаимосвязь с медиакритическими аспектами изучения произведений медиакультуры (медиатекстов). Эта взаимосвязь отражается в работе кино клубов, 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 годах XX века. Основателем журнала стал французский кинематографист Л. Деллюк. Главную идею издания он видел в популяризации кинематографа в молодежной аудитории, поощрении познавательных интересов молодых кинозрителей [Свистелкин, 2003].

Еще одно из самых известных французских журналов, посвященных проблемам кино/медиакультуры - «Позитив» («Positif»), первый номер которого увидел свет в 1952 году. Этот журнал был основан Л. Шарденом.

Известное французское издание – «Кинематографические тетради» («Les Cahiers du cinéma») возникло в 1951 году, благодаря своим основателям Андре Базену, Жаку Дониоль-Валькрозу и Жозефу-Мари Ло Дюку. Авторами журнала были, в том числе и участники киноклуба «Латинский квартал» и «Объектив 49» - Жан Кокто, Робер 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 1960-е годы данное издание связывалось с кинематографом «новой волны», авторским кинематографом. «Кино «новой волны» не было массовым кино. Это было кино левой интеллигенции и студенческой молодежи. Оно прокатывалось через сеть киноклубов, которые были широко распространены в 50-е — 60-е годы во Франции и оказывали огромное идеологическое воздействие, но на довольно узкий слой населения» [Тарасов, 2006].

Вообще, киноклубное движение во Франции имеет достаточно длительную и интересную историю. Первые киноклубы появились во Франции в 20-е годы XX столетия. Основными формами работы французских киноклубов были организация кинопросмотров, лекции и дискуссии. К примеру, изучение эстетического своеобразия кинопроизведений была посвящена деятельность «Клуба друзей седьмого искусства» («Club des Amis du Septième Art»), которая началась в 1920 году.

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 «Синеклуб» («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 (большинство из них было снято в молодой Советской республике). Кроме киноклубов в центральных городах Франции открывалось и множество провинциальных киноклубов.

Иными словами, в этот период выдвинулось 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 году произошло объединение Киноклуба и Клуба друзей седьмого искусства в единую организацию, которая стремилась познакомить зрителя: с фильмами, малоизвестными широкой публике; с лентами французского авангарда; с произведениями, запрещенными цензурой (как, например, «Броненосец Потемкин» С.Эйзенштейна)» [Свистелкин, 2004].

Данные подходы, как нам представляется, выступили важными факторами к определению концептуальных подходов – в частности – эстетическому и критическому. По мнению Н.Ф.Хилько «еще в 20-е годы XX во 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]. Развитие эстетического подхода постепенно вытеснили положения позиции развития критического мышления, которая выступает одной из основополагающих во французском медиаобразовании.

Как и во многих странах мира, медиаобразование во Франции в первой половине XX столетия было связано с развитие практического концептуального подхода. Фундаментальные подходы к использованию медиматериалов (прессы и кинематографа) были представлены в 1920-х годах в концепции «Новая школа», организатором которой стал известный педагог С.Френе. Изучение кино- и 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*), конгрессах, в которых принимали участие 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 сокращённо – *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 века 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, в которых представлены материалы о кинематографе. К ним можно отнести журнал «Studio Ciné Live». На страницах издания читателям предлагаются исследования и аналитические статьи для широкого круга читателей. Еще один журнал о кинопремьерах на французском языке – «Première» относится к популярным изданиям об искусстве кино и новинках музыкальной культуры.

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

Также наиболее тесная связь медиаобразования с изучением основ медиакритики осуществляется на традиционных Неделях прессы в школе, которые проводятся в образовательных учреждениях с 1976 года. В рамках этого мероприятия учащиеся изучают печатные медиа, радио и телевизионное вещание. 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 году 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 количество 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 годах 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 60-х годах XX века.

Тогда же, в 60-х годах 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 году оно было официально признано в качестве полноценного сегмента Французского национального учебного плана средних учебных заведений. Существенную роль в развитии французской медиапедагогики 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, в которой обосновал такие существенные моменты, как определение содержания, тематики, оформление и подача материала и т.п. В рекомендациях 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 «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].

Медиаторская деятельность, состоящая в том числе – и в подготовке для самостоятельной прессы рецензий о просмотренных фильмах, компьютерных играх и т.п., играет важную роль в развитии критического мышления учащихся, расширении их кругозора, активизации познавательных интересов. Неслучайно 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].

Современное медиаобразование тесно связано с гражданским воспитанием подрастающего поколения. Эта задача выдвинута одной из главных Центром связи образования и средств информации - CLEMI. Данная организация внесла существенный вклад в развитие интегрированного медиаобразования во Франции. Продуктивность деятельности CLEMI доказали исследования, которые были проведены в 1994-1996 гг. «В программе участвовали 55 учителей и сотни учащихся из нескольких колледжей и лицеев. В частности, школьники выполняли цикл практических заданий, связанных с созданием газет, радио/телепередач (редактирование и сравнение текстов, создание программ новостей и т. д.). Были разработаны специальные анкеты, проводились педагогические наблюдения (по отношению как к учащимся, так и к их педагогам]. Результаты исследования в классах, охваченных медиаобразованием, сравнивались с результатами исследования «немедиаобразованной» аудитории. В итоге было доказано, что медиаобразование улучшает медиакомпетентность учащихся, их умение

работать в коллективе, мотивацию к обучению, способность создавать собственные медиатексты и т. д. С другой стороны, оказалось, что интегрированное медиаобразование благотворно сказалось и на профессиональных успехах педагогов - на их умении вести занятия в форме диалога, с использованием 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 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 медиаобразования во Франции и в дальнейшем будет тесно взаимосвязано с научными исследованиями и практическими разработками в области медиакритики, перспективность которой не вызывает сомнений в современном информационном пространстве.

Литература

- Гонне Ж. Как издавать газету: практические советы. М., 2000. <http://www.vnpres.ru>
- 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.
- Короченский А.П. Медиакритика в теории и практике журналистики. Автореф. ... д-ра фил. наук. СПб., 2003. 40 с.
- Короченский А.П. Регулятивная роль медиакритики // Саморегулирование журналистского сообщества. Опыт. Проблемы. Перспективы становления в России. М.: Галерея, 2004. <http://evartist.narod.ru/text19/035.htm>.
- Петрова С.А. Франция: сегмент детской прессы в интернете / Медиаскоп. 2008. № 1. <http://www.mediascope.ru/node/66>.
- Свистелкин А. В. Медиаобразование во Франции // Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. С.119-145.
- Тарасов А.Н. Страна Икс. М.: АСТ; Адаптек, 2006. С. 323-345.
- Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. 238 с.

- Федоров А.В. Современное медиаобразование во Франции и России (2000-2009) // Инновации в образовании. 2009. № 11. С.44-68.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование во Франции в начале XXI века // Медиатека. 2007 № 4. С. 28-31.
- Экология культуры и творчества в экранном медиаобразовании / Под ред. Н.Ф. Хилько. Омск: Изд-во Сибир. филиала Российского ин-та культурологии, 2004. 110 с.
- Юрченко О.П. Медиаобразование во Франции: исторический аспект // Инновации в образовании. 2011. № 8. С.67-78.

References

- Ecology of culture and creativity in the screen media education / ed. NF Khilko. Omsk: Siberian. branch of Russian Institute for Cultural Research, 2004. 110 p.
- Fedorov, A. Media education in foreign countries. Taganrog: Kuchma, 2003. 238 p.
- Fedorov, A. Modern media education in France and Russia (2000-2009) // Innovation in Education. 2009. № 11, pp.44-68.
- Fedorov, A., Novikova, A. Media education in France at the beginning of the XXI century // Mediatheque. 2007 № 4, pp.28-31.
- Gonnet, J. How to publish a newspaper: practical advice. 2000. <http://www.ynpress.ru/>
- Korochensky, A. Media criticism of the theory and practice of journalism. Ph.D. dissertation. St. Petersburg, 2003, 40 p.
- Korochensky, A. Regulatory role of media criticism // Self-regulation of the journalistic community. Experience. Problems. Prospects for the formation in Russia. Moscow: Gallery, 2004. <http://evartist.narod.ru/text19/035.htm>
- Petrova, S. France: a segment of the children's press in the Internet // Mediascope. 2008. № 1.: <http://www.mediascope.ru/node/66>.
- Svistelkin, A. Media Education in France // In: Fedorov, A. V. Media education in foreign countries. Taganrog: Kuchma, 2003, pp.119-145.
- Tarasov, A. The country X. Moscow, 2006.
- Yevtushenko, A. Information genres in the French theory of journalism and in the pages of periodicals France // Journalism and Media Education in the XXI Century. Belgorod University, 2006. 368 p.
- Yurchenko, O. Media Education in France: historical aspects // Innovation in Education. 2011. № 8, pp.67-78.



Медиаобразование за рубежом

**Медиаобразование в системе раннего воспитания в детских садах
англоязычных стран**

*А.С. Кондрашова,
аспирант,
МГУ имени М.В. Ломоносова*

Аннотация. Дошкольное медиаобразование во многих странах еще не существует, однако, в ряде англоязычных стран медиаобразование дошкольников развивается активно и находит поддержку не только среди волонтеров, но и у государства. В своей статье автор делает попытку оценить современное состояние дошкольного медиаобразования в англоязычных странах (Великобритания, США, Канада, Австралия, Новая Зеландия) и конкретизировать достоинства зарубежных систем, которые могли бы быть полезны и в России. Кроме того, автор старается доказать, что полноценное раннее воспитание невозможно без раннего медиаобучения.

Ключевые слова: медиаобразование, дошкольное медиаобразование, медиаграмотность, детский сад, Великобритания, США, Канада, Австралия, Новая Зеландия, англоязычные страны

Media Education in the system of Early Education in Kindergartens of English-speaking countries

*Alesya Kondrashova,
Post-graduate student
Lomonosov Moscow State University*

Abstract. Preschool media education is a new process. In many countries there is still no media education in kindergartens. However, in some English-speaking countries media education of preschoolers is supported not only by volunteers, but also by government. In the article the author tries to give a review of modern media education throughout English-speaking countries (Great Britain, the USA, Canada, Australia, New Zealand) and define the advantages of the systems, which can be useful in Russia. Besides that, the author gives an attempt to prove, that full early education in kindergartens is impossible without preschool media education.

Key words: media education, preschool media education, media literacy, kindergarten, Great Britain, the USA, Canada, Australia, New Zealand, English-speaking countries

Понятие «детский сад» подразумевает как «сад для детей», так и «сад детей», т.е. место, где дети и находятся, и развиваются. Истоки дошкольного образования лежат в Германии, где в 1837 году Фридрихом Фрëбилом был открыт первый детский сад. Детей обучали в собственном доме Фрëбиля, преимущественно в саду: педагог полагал, что физическое, психическое и нравственное развитие ребенка возможно только при развитии широкого кругозора. Воспитанники Фрëбиля должны были познавать мир, а не томиться в стенах дома.

Именно развитие кругозора и воспитание собственной точки зрения можно считать одной из задач медиаобразования. Однако сегодня мир изменился, и задач у медиаобразования стало значительно больше. Современный человек со всех сторон оказывается атакован информацией. Наибольшей опасности подвергаются дети в силу своей неопытности, восприимчивости и неготовности к такому масштабу информационного шума. Медиаграмотность учит детей быть опытными потребителями медиа и производителями собственного контента, а не безвольными реципиентами. Когда ребенок находится в поиске самого себя, влияние внешнего мира огромно. Роль родителей и педагогов – помочь ребенку найти свой путь, научиться ориентироваться в мире и отличать объективную информацию от чужого мнения, формировать свое собственное, видеть автора за информационным сообщением и взвешенно принимать решение, стоит ли это сообщение доверия или нет.

Несомненно, говоря о медиаграмотности, мы говорим о ней в общем, т.к. вне зависимости от возраста человек может отличать пропаганду, просачивающуюся через медиа, от фактов, а может и не отличать. Но стоит уделить особое внимание роли медиаграмотности в раннем возрасте, т.к. установки, полученные ребенком, часто остаются с ним на всю жизнь. Еще в 1989 году Советом Европы была принята «Резолюция по медиаобразованию и новым технологиям», где говорилось: *«Признавая решающую роль медиа как телевизионного, радио-, кинематографического и культурного опыта детей, мы считаем, что медиаобразование должно начинаться как можно раньше».*

Медиаобразование невозможно без развития образования в целом. Важность раннего обучения наглядно демонстрирует проект Перри (Perry Preschool Study, 1962-1967). В рамках проекта 123 ребенка из бедных и неблагополучных семей были поделены на 2 группы: одни получили качественное дошкольное образование, другие не получили никакого. На протяжении всей их дальнейшей жизни за ними велось наблюдение на предмет всех возможных параметров. Результаты оказались феноменальными. Те, кто получили качественное дошкольное образование, к своим 40 годам с большей вероятностью окончили школу (77% против 60%), имели меньшее количество арестов (36% против 55%), заработок выше 20

тысяч долларов (60% против 40%), а главное, уровень IQ выше 90 (67% против 28%). Проект Перри доказал, что раннее обучение способно разительно изменить жизнь ребенка. Это исследование еще раз подчеркивает, что заложенные в ребенка в раннем возрасте знания и умения формируют его мировоззрение.

Подобное исследование также было проведено в **Великобритании** в 1997-2004 годах Департаментом образования и науки. В исследовании приняли участие 3 тысячи семей с детьми в возрасте 3 лет, часть из которых посещала детские сады, а часть нет. Были прослежены успехи детей в первый год обучения в начальной школе. По результатам исследования 44% детей, не посещавших детские сады и центры развития, имели проблемы с чтением и родным языком, а 37% - с математикой. Авторы исследования настаивают на внедрении раннего обучения повсеместно, делая акцент на интеграции медиаобразовательных дисциплин в изучении других предметов [Sylva, 2004].

Раннему обучению в Великобритании вообще отводится важная роль. Первый детский сад был открыт в 1816 году в Шотландии для детей фабричных рабочих. Во время своего пребывания там дети в основном играли, попутно получая базовые знания по чтению и арифметике. В 1870 году в стране было введено обязательное образование для детей от 5 лет. По началу в сады принимали и детей младшего школьного возраста из-за нехватки мест в школах, но в 1905 году такая практика была прекращена, и система дошкольного образования стала развиваться самостоятельно. По статистике Департамента образования, на данный момент около 95% детей в возрасте 3 лет и 98% детей в возрасте 4 лет посещают детские сады или центры раннего развития.

Интерес к медиаобразованию в системе дошкольного обучения возник через развитие медиаобразования в целом. В 1960-х начал появляться интерес к кинообразованию, затем исследователи переключились на медиаобразование. Так в Великобритании в учебные планы медиаобразование было включено в 1988 году по инициативе Британского киноинститута в рамках изучения английского языка. Постепенно стали появляться специализированные средние школы с медиаобразовательным уклоном. В обычных же школах медиаобразование является обязательным только в Англии, Уэльсе и Северной Ирландии.

В рамках детского сада медиаобразование также пока необязательно. Стоит отметить, что образовательные системы в Шотландии и в Англии, Уэльсе, Северной Ирландии отличаются. Например, в Шотландии детские сады преимущественно посещают дети с 3 до 5 лет, в Англии, Уэльсе и Северной Ирландии дети в возрасте от 4 до 7 уже считаются школьниками и посещают начальную школу, что, естественно, влечет за собой изменения в учебном плане.

В 2003 году был подписан Закон о связи и учреждено Управление коммуникациями (Ofcom). Своей целью Ofcom ставит повышение уровня медиаграмотности и продвижение медиаобразования. В 2012 году Ofcom опубликовал доклад, в котором впервые привел статистику использования детьми 3-4 лет медиа дома и в дошкольных учреждениях. Были опрошены 190 детей и их родители. Результаты показали, что 43% детей в возрасте 3-4 лет регулярно используют Интернет на компьютере, ноутбуке или нетбуке, 3% - с помощью мобильного телефона. При этом 37% используют только дома, 4% - только в дошкольных учреждениях. 53% детей играют в игры на компьютеры, в том числе онлайн. В среднем дети этого возраста проводят за играми 6,2 часа в неделю. Практически все (97%) смотрят телевизионные программы, из них 18% не только на самом телевизоре, но и с помощью компьютера и даже мобильных устройств. Кроме того, у 33% детей телевизоры стоят в их спальне. В среднем 15,5 часов в неделю тратится на просмотр телевизионных программ [Ofcom, 2012].

Удивляет, что лишь 18% родителей волнуются из-за увлеченности их ребенком просмотром телевизора и 8% - компьютерными играми. У подавляющего большинства семей (91%) есть правила и ограничения на использование медиа, к сожалению, не всегда достаточные. К примеру, лишь 45% родителей запрещают смотреть своим детям передачи, содержащие сексуальные сцены, насилие или нецензурную лексику. Родители объясняют это несколькими причинами: дети еще слишком малы, чтобы наткнуться на такой канал; дети никогда не смотрят телевизор в одиночестве; ребенку это будет просто не интересно и другое. Относительно компьютерных игр ситуация аналогичная: к примеру, только 38% родителей контролируют, во что играют их дети.

Ofcom выразил серьезную обеспокоенность такой популярностью медиа у детей столь раннего возраста и столь безответственным отношением родителей. Очевидно, что в этом случае медиаграмотности должна уделяться существенная роль, и задача дошкольных учреждений – работать не только с детьми, но и с их родителями.

США. Первый детский сад в США был открыт в 1856 году немецкой эмигранткой и женой министра внутренних дел Карла Шурца Маргаретой. В нем обучались всего 5 детей: собственная дочь Шурцов и четверо соседских ребят. Обучение велось на немецком языке, что и стало впоследствии причиной закрытия сада в начале Первой мировой войны. Основной задачей дошкольного обучения Шурц считала подготовку детей к школе: воспитание социальных навыков, обучение групповым играм, умению слушать старших, соблюдать дисциплину.

Подготовка воспитателей детского сада впервые началась в 1880 году в Средней школе Ошкоша (The Oshkosh Normal School), впоследствии ставшей Университетом Висконсина-Ошкоша. В 1884 году возникла Американская

ассоциация педагогов дошкольного и начального школьного образования (The American Association of Elementary, Kindergarten and Nursery School Educators). Еще через 8 лет был основан Международный Союз Детского сада (The International Kindergarten Union). В 1919 году в Нью-Йорке было открыто Бюро образовательных экспериментов в детском саду (The Nursery School Bureau of Educational Experiments), переименованное затем в Колледж образования на Бэнк-Стрит (The Bank Street College of Education). Спустя 5 лет был издан первый профессиональный журнал, посвященный раннему обучению и системе образования в детском саду.

Непосредственно к медиаобразованию американские педагоги обратились в 60-х годах XX века. Первые эксперименты включали в себя движение *TV Criticism*, работу с медиа в школе, «экранное образование», создание курсов медиаграмотности для учителей, региональных медиациентров, проведение конференций и встреч [Федоров, 2004]. Кульминацией стало признание медиаобразования неотъемлемой частью школьной системы.

В 1991 году была основана Организация Медиаобразования (Media Education Foundation), делающая акцент на видеоматериалах, посвященных проблемам медиа. Их цель – предоставить широкой аудитории доступ к документальным и образовательным фильмам, чтобы *«вдохновить на критическое отношение к социальному, политическому и культурному влиянию американских СМИ»*.

В 1998 году был подписан «Акт о защите Прав Детей в сети Интернет» (The Children's Online Privacy Protection Act - COPPA), вступивший в силу через 2 года. Он обязал школы установить на компьютеры программы «родительского контроля», а также всячески способствовать развитию медиаграмотности детей. Также закон защищает частную жизнь детей онлайн, запрещает тиражирование выложенных детьми или их знакомыми фотографий и использование личной информации со страниц социальных сетей. Под защиту нового закона попали дети до 13 лет, однако, с 2015 года в штате Калифорния должно вступить в силу постановление о защите прав подростков.

Действительно, вопрос медиабезопасности невероятно актуален. По статистике, 38% американцев до 2 лет используют мобильные телефоны и планшеты. С их помощью дети смотрят мультфильмы, играют в игры, в том числе онлайн, некоторые просто бороздят Интернет, нажимая на высвечивающиеся баннеры. При этом процент детей, использующих гаджеты каждый день как минимум один раз, а обычно 2-3 раза, составляет 17%. Примечательно, что еще 2 года назад, в 2011, лишь 10% детей пользовались гаджетами. Также наблюдается тенденция к большему использованию мобильных устройств по сравнению со стационарными гаджетами типа телевизора или компьютера. Большую озабоченность также вызывает

наличие телевизора или компьютера в детской: он есть у 16% детей до года и у 37% детей 2-4 лет [Rideout, 2013].

Сейчас медиаобразованию детей и молодежи оказывают существенную поддержку государство и волонтеры. Существует значительное количество сайтов как различных профильных организаций и фондов, так и образовательные страницы в электронных версиях газет, журналов и телеканалов. К примеру, Центр Медиаграмотности (Center for Media Literacy – Medialit.org) представляет собой один из крупнейших в США порталов, посвященных вопросам медиаобразования. Он предлагает подборку методических материалов, рассказывает историю становления медиаобразования в стране, оказывает компьютерную и юридическую помощь в вопросах медиабезопасности. Кроме того, на сайте дается обзор книг в помощь медиапедагогам, а также описания уроков в школе и детском саду.

TECCenter (Technology in Early Childhood), работающий на базе Института Эриксона, занимается продвижением компьютерной и медиаграмотности в школе и детском саду. На нем можно найти блоги и статьи ведущих специалистов медиаобразования, организаторы сайта также регулярно проводят вебинары для заинтересованных лиц.

ELE (The Early Learning Environment) при Центре Фреда Роджерса – это богатейший ресурс, посвященный медиаобразованию детей до 5 лет. Он предлагает методические материалы, видео-уроки, учебные планы, статьи и разные идеи для повышения интереса дошкольников к медиаобразованию.

Канада. Впервые вопросами детского образования в Канаде занялись в середине XIX века. Первый детский сад был открыт в 1870 году в Шарлоттетауне. Вскоре дошкольные учреждения появились во всех больших городах страны. Впервые курсы для воспитателей детского сада были открыты в 1885 году в Средней школе Торонто, ставшей впоследствии педагогическим факультетом университета Торонто.

Медиаобразование начало зарождаться в Канаде в середине XX века на основе кинематографа. В 1978 году в Онтарио была основана Ассоциация Медиаграмотности (Association for Media Literacy - AML). Основной причиной интереса к медиаобразованию в Канаде стало засилье американской культуры среди молодежи и желание воспитать у молодежи критическое отношение к ней. Канада стала первой страной в Северной Америке, где медиаобразование стало обязательным предметом школьной программы. Особый вклад в развитие этой дисциплины внесли Барри Дункан, глава Ассоциации медиаграмотности, Джон Пандженте, активный сторонник медиаобразования, и Кристофер Ворсноп, ведущий медиапедагог страны и консультант Министрства образования Онтарио.

В 1994 году при поддержке Национального Кинематографического Совета Канады была создана Сеть Медийной Осведомленности (Media

Awareness Network), переименованная впоследствии в МедиаСмарт (Media Smart). Через два года организация стала полностью независимой, и на данный момент она ведет серьезную работу в области детского и юношеского медиаобразования. Сайт Media Smart предоставляет широкой публике программу медиаобразования в детском саду и в школах разных провинций и территорий, многочисленные методические материалы, а также примеры уроков для детей всех возрастов.

Примечательным является фундаментальный отчет за 2013 год «Молодые Канадцы в Сетевом Мире» (Young Canadians in a Wired World)[Steeves, 2013], посвященный проблеме онлайн-безопасности. В нем участвовали 5436 учащихся начальной и средней школы из всех провинций и территорий Канады, 31% которых подтвердили, что нуждаются в помощи и дополнительных объяснениях в вопросе Интернет-безопасности.

Первый подобный отчет был создан в 2001 году, затем повторный – в 2005. Сравнение этих отчетов явно показывает несколько тенденций в медиапотреблении канадских детей и подростков. Во-первых, значительно увеличился доступ к Интернету с помощью мобильных устройств: 99% опрошенных имеют неограниченный доступ к сети. Во-вторых, во многих семьях появились ограничения на время пользования Интернетом, однако, родители стали меньше контролировать, на каких именно страницах сидит их ребенок. В-третьих, возрос уровень компьютерной грамотности у детей и подростков, при этом знания чаще всего приобретаются либо самостоятельно, либо от сверстников. Родители практически не участвуют в объяснении того, как работать с компьютером и как искать нужную информацию в Интернете.

«Кампании, посвященные детям» (Companies Committed to Kids) ранее известная как Concerned Children's Advertisers (Заинтересованные детские рекламодатели) – еще одна некоммерческая организация, одним из направлений деятельности которой является медиаграмотность. Они занимаются работой с дошкольниками и учениками начальных классов, стараясь научить их критическому отношению к всему, что они слышат по телевизору и видят в Интернете. Один из самых знаменитых и успешных проектов организации – «Домашний Бегемот» (“House Hippo”), где детям рассказывают, где обитают бегемоты и чем питаются, а затем повествуют о домашнем бегемоте, обитающем на кухне и с удовольствием поедающем изюм. В конце диктор объясняют, что в этом ролике вымысел, а что правда.

Еще одним достижением канадского дошкольного медиаобразования является интеграция в систему детского сада специальных компьютеров, созданных компанией IBM. В рамках программы Kid Smart Early Learning Program компания уже поставила более 50 тысяч компьютеров в школы, детские сады и некоммерческие организации в 60 странах. Благодаря этому доступ к современному оборудованию получили более 100 тысяч учителей и

10 миллионов студентов. Особенности компьютера The Young Explorer в стильном дизайне, большом экране, ярких цветах клавиатуры и монитора, а также в упрощенном использовании. Кроме того, IBM предоставляет для канадских школ особые компьютеры для детей с проблемами со зрением.

Обучение в **Австралии** начинается с 3 лет. Первый детский сад был открыт в 1896 году в городе Вулумулу, ставшем впоследствии частью Сиднея. Через год открылся первый колледж для воспитателей Sydney Kindergarten Teachers College. В 1905 году в университете Аделаиды прошла конференция, посвященная дошкольному образованию, результатом которой стало повсеместное распространение детских садов в стране. Особое внимание в этом процессе уделялось контролю местных, а не государственных органов управления. Такая система сохранилась и сейчас: каждый штат и территория имеют право вносить собственные корректировки в учебный план, однако, в целом, система везде приблизительно одинакова.

Медиаобразование начало развиваться в Австралии в середине XX века. На данный момент страна - одна из ведущих в этой области. Главными медиаобразовательными организациями страны являются Совет медиаобразовательных организаций Австралии (Council of Australian Media Education Organizations Inc. - CAMEO) и «Австралийские медиапедагоги Виктории» (The Australian Teachers of Media Victoria - ATOMVic). Обе эти организации занимаются активной поддержкой медиаактивистов, проводят регулярные конференции, ATOMVic также издает тематические журналы "METRO" и "ScreenEducation".

В 1982 году была основана некоммерческая организация Фонд Австралийского Детского Телевидения (The Australian Children's Television Foundation – ACTF). Своей задачей фонд видит создание и распространение адаптированного для детей образовательного и развлекательного контента. За свою историю организация получила более 100 национальных и международных наград.

Еще одна организация, активно занимающаяся медиаобразованием в рамках основной своей работы, - это «Раннее Детство в Австралии» (Early Childhood Australia - ECA). Основанная еще в 1938 году, организация работает с юридическими, социальными и образовательными аспектами воспитания детей от рождения до 8 лет. В последнее десятилетие ECA ведет активную борьбу за Интернет-безопасность и за повышение компьютерной грамотности детей. Выпускаемый организацией журнал Every Child посвящен проблемам здоровья, социализации и раннего обучения. ECA также оказывала серьезную поддержку инициаторам введения медиапедагогических дисциплин в систему обучения начальной школы.

На данный момент медиаобразование - самостоятельный предмет для обязательного изучения в старших классах школ Австралии, а в начальной школе оно интегрировано в гуманитарные предметы: например, в курс

английского языка и изобразительного искусства. Кроме того, большую популярность приобретает смежная дисциплина – Медиаискусство (Media Arts). По словам куратора нового предмета Самары Митчелл, главная цель медиаискусства – воплотить идею через соединение медийных и художественных средств: фотографий, видеофрагментов, текстов, скульптур, рисунков, пьес и многого другого.

В 2011 году в Королевском Институте Британских Архитекторов (The Royal Institute of British Architects) прошел симпозиум, на котором был провозглашен Манифест медиаобразования. Основные вопросы, затронутыми на конференции и ставшими основой документа, - политика в области медиаобразования, медиаграмотность, медиакреативность и медиапрактика. Кроме того, активно обсуждался вопрос компьютерной грамотности.

Уже на протяжении многих лет в Австралии ведется работа по внедрению компьютеров в работу дошкольных учреждений. Еще в 1997 году Шат и Миксэд провели исследование на тему развития когнитивных способностей ребенка при использовании компьютера. В эксперименте участвовал 51 ребенок в возрасте от 2 лет и 10 месяцев до 5 лет. В течение 8 недель дети использовали компьютер для просмотра мультфильмов, для игр, а также им показывали, как работать с простейшими программами. Результаты показали, что использование компьютера оказывает огромный положительный эффект на развитие вербальных навыков, однако, не оказывает столь сильного эффекта на развитие математических способностей. Вскоре эксперимент был повторен Эллиотом и Холлом. Они работали с 54 детьми, испытывающими проблемы с учебой, и разделили их на 3 группы: первая не использовала компьютер, вторая использовала для просмотра мультфильмов и для игр, третья играла в специальные игры, развивающие математические навыки. Затем детей попросили написать математический тест. Как и ожидалось, дети из третьей группы написали его лучше всех, но удивительно было то, что их баллы были чрезвычайно высокими. Эксперименты показывают, что верное использование компьютерных технологий может иметь огромный успех.

В **Новой Зеландии** компьютерному обучению в дошкольных учреждениях также уделяется большое внимание. Оно входит в учебный план детских садов. Всего в учебном плане для дошкольных учреждений Новой Зеландии выделено 4 уровня развития ребенка [Early Childhood Curriculum, 1996]. На первом уровне происходит общее знакомство с окружающим миром: изучение основ языка и культуры, выстраивание простейших отношений с другими детьми и с воспитателями, приспособление к новым нормам поведения. На втором уровне развития ребенок углубляет отношения с окружающими, объединяет детский сад и родной дом в единую систему своего восприятия. Достигнув третьего уровня, ребенок начинает

приобретать навыки, понимает значение профессий, решает, кем стать в будущем. Он учится дружить и воспринимать себя частью коллектива, начинает понимать, что мир не ограничен его домом и садом: существуют соседи, другие районы, города и страны. Именно на этом этапе наиболее активно используются средства массовой информации. Они помогают показать малышу богатство мира. Находясь на последнем уровне, дошкольник начинает смотреть еще шире: ощущает себя гражданином, учится патриотизму и ответственности перед своей страной.

На данный момент государственная политика в области дошкольного образования в Новой Зеландии спорная. В соответствии с законом от 2007 года каждому ребенку в возрасте от 3 лет государством оплачивается 20 часов в неделю в детском саду. Кроме того, дети могут посещать различные частные детские центры и домашние детские сады, есть также и специализированные сады для народов Маори и Пасифик. На данный момент более 98% детей в возрасте 4 лет и около 20% детей в возрасте до 2 лет посещают детские сады. Но по мнению некоторых экспертов [May, 2008], государство все равно делает недостаточно. В конце XIX века в стране была основана Ассоциация Бесплатных Детских садов, которая действовала более 50 лет. Дошкольное образование было бесплатным, у каждой провинции были широкие полномочия в этой области. Лишь в 1930-х годах во времена Великой Депрессии, оказавшей свое влияние и на Новую Зеландию, образование стало платным. Спустя 30 лет в стране началось масштабное движение за права женщин, малых народов и детей. Образование вновь стало бесплатным, появились также детские сады и школы для детей Маори и Пасифик. Периодически в стране вновь поднимается вопрос о большей поддержке дошкольных учреждений.

Медиаобразование помогает решать одну из главнейших на сегодняшний день проблем - культурные различия. Помимо малых народов в детских садах Новой Зеландии все чаще стали воспитываться дети из азиатских стран, воспитание которых значительно отличается от общепринятых.

Именно поэтому проблеме общения детей из разных социумов посвящены дополнительные часы. С помощью медиаобразования детей учат толерантности и уважению к отличающимся от них людям. На примерах различных ситуаций из книг, мультфильмов или песен воспитатели обсуждают с детьми проблему межрасовых конфликтов, а с помощью творчества (рисование, поделки) стараются понять чувства ребенка. Особенно это помогает при работе с детьми-иммигрантами, недостаточно хорошо владеющими английским языком.

Кроме того, медиатехнологии активно используются детьми для создания творческих проектов. Одной из целей дошкольного обучения Министерство образования Новой Зеландии считает развитие

информационных навыков, т.е. способности искать и обрабатывать информацию. Для того, чтобы достичь этой цели, дети делают творческий проект на какую-то актуальную тему. Они читают, смотрят видеоролики и фотографии, ищут информацию в Интернете. Сам проект, если он создан не на компьютере, а сделан своими руками, затем фотографируется и оформляется в виде презентации.

Роль медиаобразования в дошкольном обучении огромна. В англоязычных странах медиаобразование развито хорошо, оно входит в обязательную школьную и университетскую программу, также изучается в детских садах. В отличие от других стран, в США, Великобритании, Канаде, Австралии и Новой Зеландии развитие медиаобразования происходит не только за счет волонтеров, но и при поддержке государства. Идет активная совместная работа детей, родителей и воспитателей, а также вышестоящих административных органов.

Обучение критическому отношению к средствам массовой коммуникации, а также повышение компьютерной и медиаграмотности необходимо с самого раннего детства. Раннее обучение дает много преимуществ - как самому ребенку, так и обществу в целом. Англоязычные страны - лидеры в области дошкольного медиаобразования и могут служить отличным примером плодотворного применения медиатехнологий в ежедневной работе.

Литература

- Колесниченко В.Л. Интернет-грамотность в Канаде: проблемы и решения // Медиаобразование. 2006. № 3. С. 62-68.
- Колесниченко В.Л. Основные тенденции развития медиаобразования в Канаде 50-х-80-х годов XX века // Медиаобразование. 2007. № 4. С.55-67.
- Михалева Г.В. Британская традиция медиаобразования молодежи // Медиа. Информация. Коммуникация. 2012. № 3.
- Новикова А.А. Современные тенденции развития медиаобразования в США // Медиаобразование. 2006. № 3. С.54-61.
- Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. 238 с.
- Фёдоров А.В. Медиаобразование в Канаде // Высшее образование в России. 2002. № 1. С.116-118.
- Фёдоров А.В., Новикова А.В. Медиаобразование в США и Канаде // США и Канада: Экономика, политика, культура. 2004. № 9.
- Федоров А.В., Сердюков Р.В. Медиаобразовательные центры в Австралии // Медиаобразование. 2012. №1. С. 89-100.
- Уинг К. Что такое Интернет-грамотность. Справочник по свободе массовой информации в Интернете. Вена, 2004. С.167-179.
- Bazalgette, C. (2006). Whatever Next? Media Learning 1972-2008 / BFI Media Studies Conference, July 2006. London, 15 p.

Elliot, A., & Hall N. (1997). The impact of self-regulatory teaching strategies on “at-risk” preschoolers mathematical learning in a computer mediated environment. *Journal of Computing in Childhood Education*, 8, pp. 187–198

Hart, A., Süß, A. (2002). *Media Education in 12 European Countries. A Comparative Study of Teaching Media in Mother Tongue Education in Secondary Schools*. Zurich, 2002. http://www.psychologie.zhaw.ch/fileadmin/user_upload/psychologie/Downloads/Forschung/Mediaeducation_in_12_European_Countries_01.pdf

Horrocks, R. *Media teaching in New Zealand: sketching out a history*. Point of view Productions. <http://www.pointofview.co.nz/downloads/Media%20teaching%20in%20NZ%20%20history.pdf> (дата обращения 09.09.2014)

Hutton, R. *Kindergarten computers welcomed* // NiagaraThisWeek.com. http://www.dsb.edu.on.ca/uploadedFiles/Foundation/Who_We_Are/Kindergarten%20Computers%20Welcomed%20Fort%20Erie.pdf (дата обращения: 20.08.2014)

Irwin, K. (1989). *Compensatory education, Head Start and affirmative action. Implications of Maori education in New Zealand*. In D. Phillips, G. Lealand & G. McDonald (Eds.), *The impact of American ideas on New Zealand’s educational policy practice and thinking* (pp. 33-122). Wellington, New Zealand: NZ-US Educational Foundation & New Zealand Council for Educational Research.

May, H. (2008). *Towards the Right of New Zealand Children for Free Early Childhood Education*. *International Journal of Child Care and Education Policy*. 2008, Vol. 2, No.1, 77-91

Rideout, V. (2013). *Zero to Eight. Children’s Media Use in America 2013* // A Common Sense Media Research Study. Fall 2013. <https://www.common SenseMedia.org/research/zero-to-eight-childrens-media-use-in-america-2013> (Дата обращения: 10.08.2014)

Shute, R., & Miksad, J. (1997). *Computer assisted instruction and cognitive development in preschoolers*. *Child Study Journal*, 27 (3), 237–253

Steeves, V. (2013). *Young Canadians in a Wired World*. 2013. http://mediasmarts.ca/sites/default/files/pdfs/publication-report/full/YCWWIII_Encountering_Racist_Sexist_Content_Online.pdf (дата обращения: 2.09.2014)

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report*. <http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/e/eppe%20final%20report%202004.pdf> (дата обращения: 20.08.2014)

Terreni, L., McCallum, J. *Providing culturally competent care in early childhood services in New Zealand*. <http://www.educate.ece.govt.nz/~media/Educate/Files/Reference%20Downloads/oldECE/consideringculture1.pdf> (12.07.2014)

Vernadakis, N., Avgerinos, A., Tsitskari, E., Zachopoulou, E. (2005). *The Use of Computer Assisted Instruction in Preschool Education: Making Teaching Meaningful*. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 33, No. 2, October 2005

British Culture, British Customs and British Traditions // LEO Network. URL: <http://www.learnenglish.de/culture/educationculture.html> (дата обращения: 3.08.2014)

Celebrating 100 years of early childhood teacher education. University of South Australia (2007).. URL: <http://w3.unisa.edu.au/unisanews/2007/february/celebrating.asp> (дата обращения: 1.09.2014)

He Whàrangi Màtauranga mò ngà MokoPuna o Aotearoa. Early Childhood Curriculum // Ministry of Education. Learning Media Limited, Box 3293, Wellington, New Zealand. 1996.

Media Arts. Protocols. Australia Council for the Arts. URL: http://www.australiacouncil.gov.au/_data/assets/pdf_file/0003/32358/Media_arts_protocol_guide.pdf (дата обращения: 12.09.2014)

MediaEd. Teach Film, Media and Filmmaking. URL: <http://mediaed.org.uk/media-literacy/media-literacy-in-the-uk> (дата обращения: 5.08.2014)

Metro Magazine. URL: http://www.metromagazine.com.au/screen_ed/ (дата обращения: 22.08.2014)

Ofcom. Children and Parents: Media Use and Attitudes Report. 2012. URL: <http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/oct2012/main.pdf> (дата обращения: 15.08.2014)

Pioneers In Our Field: Friedrich Froebel - Founder of the First Kindergarten // Early Childhood Today. 2000. URL: <http://www.scholastic.com/teachers/article/pioneers-our-field-friedrich-froebel-founder-first-kindergarten> (дата обращения: 13.07.2014)

References

Bazalgette, C. (2006). Whatever Next? Media Learning 1972-2008 / BFI Media Studies Conference, July 2006. London, 15 p.

British Culture, British Customs and British Traditions // LEO Network. URL: <http://www.learnenglish.de/culture/educationculture.html> (дата обращения: 3.08.2014)

Celebrating 100 years of early childhood teacher education. University of South Australia (2007).. URL: <http://w3.unisa.edu.au/unisanews/2007/february/celebrating.asp> (дата обращения: 1.09.2014)

Elliot, A., & Hall N. (1997). The impact of self-regulatory teaching strategies on “at-risk” preschoolers mathematical learning in a computer mediated environment. *Journal of Computing in Childhood Education*, 8, pp. 187–198

Fedorov, A.V. Media Education in Canada // *Post-secondary education in Russia*. 2002, № 1. pp.116-118.

Fedorov, A.V. Media Education in Foreign Countries. Taganrog: Kuchma Publishing House, 2003. 238 p.

Fedorov, A.V., Novkova, A.A. Media Education in the USA and Canada // *The USA and Canada: Economics, politics, culture*, 2004. № 9.

Fedorov, A.V., Serdyukov, R.V. Media educational centres in Australia // *Media education*. 2012. N 1, pp. 89-100.

Hart, A., Süß, A. (2002). Media Education in 12 European Countries. A Comparative Study of Teaching Media in Mother Tongue Education in Secondary Schools. Zurich, 2002. http://www.psychologie.zhaw.ch/fileadmin/user_upload/psychologie/Downloads/Forschung/Mediaeducation_in_12_European_Countries_01.pdf

He Whāriki Mātauranga mō ngā Mokopuna o Aotearoa. Early Childhood Curriculum // Ministry of Education. Learning Media Limited, Box 3293, Wellington, New Zealand. 1996.

Horrocks, R. Media teaching in New Zealand: sketching out a history. Point of view Productions. <http://www.pointofview.co.nz/downloads/Media%20teaching%20in%20NZ%20-%20history.pdf> (дата обращения 09.09.2014)

Hutton, R. Kindergarten computers welcomed // NiagaraThisWeek.com. http://www.dsbu.edu.on.ca/uploadedFiles/Foundation/Who_We_Are/Kindergarten%20Computers%20Welcomed%20Fort%20Erie.pdf (дата обращения: 20.08.2014)

Irwin, K. (1989). Compensatory education, Head Start and affirmative action. Implications of Maori education in New Zealand. In D. Phillips, G. Lealand & G. McDonald (Eds.), *The impact of American ideas on New Zealand’s educational policy practice and thinking*

(pp. 33-122). Wellington, New Zealand: NZ-US Educational Foundation & New Zealand Council for Educational Research.

Kolesnichenko, V.L. Internet literacy in Canada: problems and solutions // Media education. 2006. N 3, pp. 62-68

Kolesnichenko, V.L. The main tendencies of media education development in Canada in 50s-80s XX // Media education. 2007. N 4, pp. 55-67.

May, H. (2008). Towards the Right of New Zealand Children for Free Early Childhood Education. International Journal of Child Care and Education Policy. 2008, Vol. 2, No.1, 77-91

Media Arts. Protocols. Australia Council for the Arts. URL: http://www.australiacouncil.gov.au/_data/assets/pdf_file/0003/32358/Media_arts_protocol_guide.pdf (дата обращения: 12.09.2014)

MediaEd. Teach Film, Media and Filmmaking. URL: <http://mediaed.org.uk/media-literacy/media-literacy-in-the-uk> (дата обращения: 5.08.2014)

Metro Magazine. URL: http://www.metro magazine.com.au/screen_ed/ (дата обращения: 22.08.2014)

Michaleva, G.V. British tradition of media education among the youth // Media. Information. Communication. 2012. N 3.

Novikova, A.A. Modern tendencies of media education development in the USA // Media education. 2006. N 3, pp. 54-61

Ofcom. Children and Parents: Media Use and Attitudes Report. 2012. URL: <http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/oct2012/main.pdf> (дата обращения: 15.08.2014)

Pioneers In Our Field: Friedrich Froebel - Founder of the First Kindergarten // Early Childhood Today. 2000. URL: <http://www.scholastic.com/teachers/article/pioneers-our-field-friedrich-froebel-founder-first-kindergarten> (дата обращения: 13.07.2014)

Rideout, V. (2013). Zero to Eight. Children's Media Use in America 2013 // A Common Sense Media Research Study. Fall 2013. <https://www.common sense media.org/research/zero-to-eight-childrens-media-use-in-america-2013> (Дата обращения: 10.08.2014)

Shute, R., & Miksad, J. (1997). Computer assisted instruction and cognitive development in preschoolers. Child Study Journal, 27 (3), 237-253

Steeves, V. (2013). Young Canadians in a Wired World. 2013. http://mediasmarts.ca/sites/default/files/pdfs/publication-report/full/YCWWIII_Encountering_Racist_Sexist_Content_Online.pdf (дата обращения: 2.09.2014)

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report. <http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/e/eppe%20final%20report%202004.pdf> (дата обращения: 20.08.2014)

Terreni, L., McCallum, J. Providing culturally competent care in early childhood services in New Zealand. <http://www.educate.ece.govt.nz/~media/Educate/Files/Reference%20Downloads/oldECE/consideringculture1.pdf> (12.07.2014)

Vernadakis, N., Avgerinos, A., Tsitskari, E., Zachopoulou, E. (2005). The Use of Computer Assisted Instruction in Preschool Education: Making Teaching Meaningful. Early Childhood Education Journal, Vol. 33, No. 2, October 2005

Wing K. What is Internet literacy. Guide to freedom of mass-media in Internet. Viene, 2004, pp. 67-179.



Медиаобразование за рубежом

Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов в странах Латинской Америки *

*К.А. Подлесный,
Таганрогский институт имени А.П. Чехова
(филиал Ростовского государственного экономического университета)*

Аннотация. Статья посвящена оценке уровня практической реализации синтеза медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов в странах Латинской Америки. Современное состояние и перспективы развития медиакритики и медиаобразования рассматриваются в контексте актуальной общественно-политической ситуации в латиноамериканских странах.

Ключевые слова: медиаобразование, медиакритика, синтез, школьники, студенты, медиатекст, Латинская Америка.

Synthesis of media criticism and media education in the learning process of pupils and students in Latin America

*Konstantin Podlesny,
Anton Chekhov Taganrog Institute
(branch of Rostov State University of Economics)*

Abstract. Article is devoted to assessing the level of practical implementation of the synthesis of media criticism and media education in the learning process of pupils and students in Latin America. Current state and prospects of development of media criticism and media education are considered in the context of the current socio-political situation in Latin American countries.

Keywords: media education, media criticism, synthesis, schoolchildren, students, media text, Latin America.

* статья написана в рамках исследования при финансовой поддержке гранта Российского научного фонда (РНФ). Проект № 14-18-00014 «Синтез медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов», выполняемый в Таганрогском государственном институте управления и экономики.

«Медиакритика – область современной журналистики, осуществляющей критическое познание и оценку социально значимых, актуальных аспектов информационного производства в средствах массовой информации. Познавая и оценивая медиатексты, журналистская критика СМИ оказывает влияние на восприятие медийного содержания его потребителями. Медиакритика изучает и оценивает подвижный комплекс многообразных взаимоотношений печатной и электронной прессы с аудиторией СМИ и обществом в целом, способствует внесению социально необходимых корректив в деятельность печатной и электронной прессы» [Короченский, 2003, с. 8].

В медиаобразовательном контексте содержание понятия «медиакритика» расширяется: «оно охватывает не только и не столько критико-журналистское творчество, но, прежде всего, производимый в ходе образовательного процесса критический разбор медиатекстов и проблем социального функционирования массмедиа (кроме периодической печати, телевидения, радиовещания и сетевой прессы, теории медиаобразования включают в число массмедиа также кино и видео)» [Короченский, 2009, с. 64]. Теоретики медиаобразования рассматривают медиакритику как «компонент педагогической деятельности, нацеленной на образование и развитие личности с помощью и на материале массмедиа с целью формирования культуры общения с ними, а также развития творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений самостоятельно анализировать, интерпретировать и оценивать медиатексты, овладения различными формами самовыражения при помощи медиатехники» [Федоров, 2001, с.38].

Российские теоретики медиакритики и медиаобразования подчеркивают назревшую необходимость интеграции медиакритики и медиаобразования, до сих пор развивавшихся параллельными курсами.

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 (колониальная 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 «неоколониализации», точкой отсчета которой стало принятие США доктрины Монро, ознаменовавшей начало североамериканской экспансии на юг. С начала XIX века 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 веков:

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 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 способности латиноамериканской медиакритики 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 критического содержания.

Латиноамериканские исследователи, осознавая важность медиакритики как общественного института, подчеркивают необходимость демократизации СМИ: «критический анализ медиа характеризует тенденции, направленные 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 (Mauro P. Porto; Patricia Tellez Garzon), журналистская этика (Maria del Mar Lopez Talavera; Victor Manuel Perez Martinez), интернет-журналистика (Rosental Calmon Alves; Jesus Canga Larequi), проблемы транскulturации Латинской Америки (Angel Rama), демократизация СМИ (Viviana Egazo), глобализация медиарынка (Xose Lopez 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.

Медиакритики Латинской Америки

1) медиакритика (пресса, телевидение, радио и пр.)

Ангел Рама (Angel Rama) (1926–1983, Уругвай), писатель, публицист и критик. Его работы посвящены литературе практически всех регионов Северной и Южной Америки. В своих работах воссоздавал представление о культуре стран Латинской Америки как единого целого. Рама был членом так называемого «45 поколения» (поколение авторов, члены которого были частью социального, политического и культурного явления, оказавшего решающее влияние на развитие современной уругвайской интеллектуальной идентичности). Наиболее значительные его труды: «Рубен Дарио и модернизм» (1970), «Художественная транскulturация в Латинской Америке» (1982) и «Литературный город» (1984). Основополагающей идеей разработанной им концепции стало представление о транскulturации как закономерном процессе современной культуры, который должен оцениваться в соответствии с формой взаимодействия между самобытной культурой и современной европейской культурой (в данном случае культуры латиноамериканских стран и Испании). Феномен транскulturации затронул все аспекты общественно-культурного сознания стран Латинской Америки, в том числе и массмедиа.

Хосе Луис Мартинес Альбертос (Jose Luis Martinez Albertos) (Испания). С 1986 по 2001 г. был директором Департамента журналистики (подразделение по анализу информационных сообщений). В настоящее время он председатель редакционного совета журнала «Исследования медийных сообщений». Доктор права в Университете Барселоны, изучал журналистику и социологии массовых коммуникаций в университете Страсбурга (Франция). В качестве приглашенного профессора он разработал курсы для многих

латиноамериканских университетов: Мексика, Колумбия, Эквадор, Венесуэла, Перу и т.д. Х.Л. Мартинес Альбертос инициировал и разработал теорию журналистских жанров. Научная специализация: лингвистический и социологический анализ медийных сообщений и журналистика как социальный феномен. Х.Л. Мартинес Альбертос – автор трудов по медиакритике, посвященных следующим проблемам: социальная функция СМИ в демократическом обществе [Martínez Albertos, 1972]; медийные сообщения в журналистике, радио, телевидении и кино; язык журналистики: исследования процесса создания медиатекстов [Martínez Albertos, 1989].

Розенталь Калмон Алвес (Rosental Calmon Alves) (Бразилия). Бразильский журналист и преподаватель. Создал в 1991 первый сервис новостей в реальном времени в Бразилии. Был ответственен за запуск JB Online – первой бразильской газеты в Интернете. В 1997 году создал курс интернет-журналистики в университете штата Техас в Остине. К.А. Розенталь – директор Центра журналистики в Остине (knightcenter.utexas.edu), задача которого – профессиональная подготовка журналистов в Латинской Америке и Карибском бассейне. Центр помог журналистам в создании Бразильской Ассоциации журналистов-расследователей (ABRAJI), Мексиканского Центра журналистики и общественной этики (СЕРЕТ), Аргентинского журналистского форума, Перуанской сети журналистов, Парагвайского журналистского форума (FOPEP) и Новостного Совета (CDR) из Колумбии. В Университете штата Техас в Остине, Р. Алвес ведет три основных учебных курса: международная отчетность (анализ работы иностранных корреспондентов), журналистика в Латинской Америке (особенно борьба за свободу прессы в полушарии), и интернет-журналистика (создание нового жанра журналистики для цифровой среды).

Мария-дель-Мар Лопес Талавера (Maria del Mar Lopez Talavera) (Испания). Доктор философии в области информационных наук, магистр в области аудиовизуальной журналистики Института специалистов Аудиовизуальной журналистики (IEPA), бакалавр журналистики (UCM). Научная специализация: исследования журналистской этики в Латинской Америке. В своей статье «Размышления о преподавании этической журналистики в Латинской Америке» исследователь рассматривает вопрос о включении преподавания профессиональной этики в качестве основного предмета в учебную программу латиноамериканских университетов, ссылаясь на успешный опыт факультета информатики в Испании [Talavera. 2002, pp. 75-87].

Мауро Порту (Mauro P. Porto) (Бразилия). Доцент кафедры коммуникации в университете Тулейна, Новый Орлеан, США. Мауро Порту – член Стоунского Центра латиноамериканских исследований и участник Бразильской исследовательской программы. Сфера его научных интересов включает следующие проблемы: политическая коммуникация; телевидение и политика в Бразилии [Porto, 2007, pp. 19-36]; СМИ и демократия в Латинской Америке [Porto, 2003, pp. 288-313]; СМИ и политическое представительство.

Мария Патрисиа Тельес Гарсон (Maria Patricia Tellez Garzon) (Мексика). Выпускница факультета коммуникации в университете Хавериана. Окончила магистратуру по специализации «Коммуникация и Развитие» Ибероамериканского университета в Мексике (1984). Работала в качестве преподавателя и научного сотрудника, занимаясь следующими проблемами: гендер и СМИ; СМИ и общественное мнение; политика и теория медиа. М.Тельес опубликовала ряд статей и монографий, посвященных истории массовой коммуникации, а также проблемам гражданства и СМИ [Tellez Garzon, 2012].

Паулина-Беатрис Эммануэль (Paulina Beatriz Emanuelli) (Аргентина). Бакалавр информационных наук и технологий социальной коммуникации Национального

университета Кордовы, кандидат информационных наук Университета Ла-Лагуны, (Испания). Профессор Центра перспективных исследований Национального университета Кордовы. Направление научной деятельности: методология исследования социальных наук; прикладные исследования медиа [Emanuelli, 1999. pp. 5-21]; СМИ и образование [Emanuelli, 1998]; проблемы глобализации медиарынка [Emanuelli, 2001].

Научная и публицистическая деятельность всех перечисленных специалистов в той или иной мере касается медиакритики (в основном – академической). Ключевой аспект, позволяющий нам отнести труды латиноамериканских исследователей и журналистов (статьи, монографии и т. д.) к категории «медиакритика» – способность оказывать влияние на восприятие медийного содержания его потребителями.

Термин «медиакритика» в контексте медиаобразования приобретает расширенный контекст: помимо журналистской критики и критики других СМИ, теории медиаобразования включают в данную категорию кинокритику.

2) кинокритика

Эдуардо Руссо (Eduardo Russo) (Аргентина). Кинокритик, преподаватель и исследователь кино и медиаискусств, доктор социальной психологии. Доктор социальной психологии. Опубликовал более 200 статей в научных и специализированных национальных и международных изданиях. В настоящее время пишет для журнала «Lover» (Аргентина). Он преподает в Школе дизайна и коммуникаций с 1992 года. Эдуардо Руссо – автор статей, посвященных проблемам СМИ и образования [Russo, 2003]; анализу современных технологий в области кино [Russo, 2012].

Франк Падрон Нобарс (Frank Padron Nodarse) (Куба). Поэт, прозаик, эссеист, искусствовед и кинокритик. Специализируется на латиноамериканском кино, преподавал в Международной школе кино и телевидения в Сан-Антонио-де-лос-Баньос (San Antonio de los Banos). Ф. Нобарс был ведущим кинокритиком в стране на протяжении более четверти века.

Альберто Наварро Гомес (Alberto Navarro Gomez) (1946-2010, Колумбия). Кинокритик и журналист. Работал в качестве советника в Департаменте социальной связи Министерства связи, где в течение нескольких лет был единственным государственным чиновником, посвятивший свою деятельность продвижению театра и кино Колумбии. А. Наварро – автор многочисленных статей по кинокритике и искусствоведению.

Мануэль Мартинес Каррил (Manuel Martinez Carril) (1938-2014, Уругвай). Учитель и журналист. Был директором киноклуба в Монтевидео и президентом Ассоциации киноведов и кинокритиков Уругвая. М. Каррил – один из основателей Синематека – медиабiblioteca, базирующейся в Монтевидео и ставшей уникальным некоммерческим фондом, стремящимся внести свой вклад в развитие кино и художественной культуры в целом. Уругвайский Синематек является Национальным историческим памятником и культурным наследием города Монтевидео.

Диего Батлье (Diego Battle) (Аргентина). Кинокритик и директор веб-сайта OtrosCines.com (с 2007 г.) (www.otroscines.com). Написал множество статей по кинокритике для ряда латиноамериканских журналов: La Maga, Clarin и т. д.

Синтез медиакритики и медиаобразования

Медиакритика как общественный институт берет на себя выполнение важнейших функций, содержание которых в высокой степени совпадает с содержанием функций медиаобразования:

Просветительская/познавательная функция. Одной из базовых задач медиакритики является критический разбор медиатекстов публикуемых/транслируемых СМИ с целью анализа их правдивости и

достоверности при этом реализуются одноименные медиаобразовательные функции. Единственным различием становится наличие методологического обоснования критических алгоритмов присущих медиаобразованию, то есть медиаобразование учит не просто анализировать те или иные медиатексты, но и дает необходимую для этого методическую базу.

Коррекционная функция. Медиакритика предусматривает развернутую деятельность, связанная с оперативной коррекцией восприятия текущего медийного содержания и распространением массовой информации. На медиаобразовательном уровне эта функция реализуется путем концентрации на развитии когнитивных способностей аудитории и совершенствования восприятия ею медийного содержания.

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 перечисленные «синтетические» функции. 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 СМИ 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 предлагают 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 продолжительностью 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;
- необходимость способствованию более справедливому распределению информации и ее объективности;
- необходимость 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].

Таким образом, мы можем констатировать 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 (Edicomunication). Программа, очертившая поле трансдисциплинарных исследований на стыке образования и коммуникации. Программа была утверждена ЮНЕСКО в 1979 г. как "образование внутри коммуникации" и 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 года. 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, которые.

Личный исследовательский опыт М. Каплун, приведший к разработке метода критического чтения – проекта начало, которого датировано семидесятыми годами. 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, не смотря 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 в Латинской Америке.

Литература

- Короченский А.П. Медиакритика в теории и практике журналистики. Автореф. дис. ... д-ра фил. наук. СПб, 2003. 41 с.
- Короченский А.П. Медиакритика и система медиаобразования // Медиаобразование и медиаккомпетентность: слово экспертам / Под ред. А.В.Федорова. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. педаг. ин-та, 2009. 232 с.
- Осенкова Т.А. Основные тенденции развития СМИ Латинской Америки в начале XXI века // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика, 2011. № 1. С. 175-178.
- Федоров А. В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов-на-Дону: ЦВВР, 2001.
- 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.
- Del Rio, P. «Que se puede hacer con lo audiovisual en la educacion» // Comunicacion, Lenguaje y Educacion. Madrid, 1992.
- Emanuelli, P.B. Investigacion de la comunicacion en Argentina. Reflexiones sobre la investigacion critica // Revista internacional de comunicacion, 1999. N. 2, pp. 5-21.
- Emanuelli, P.B. Medios de comunicacion y vida cotidiana: relato de una experiencia de taller radial // Revista Latina de comunicacion social. 1998. N. 5.
- Emanuelli, P.B. Posmodernidad y globalizacion en los medios masivos de comunicacion, 2001. N. 39.
- Kaplun, M. Metodo de Lectura Critica // CENECA: Educacion para la comunicacion. Manual Latinoamericano. Santiago de Chile: CENECA – UNICEF - UNESCO, 1992.
- Martínez Albertos, J.L. El lenguaje periodístico. Madrid: Sa Ediciones Paraninfo, 1989.
- Martínez Albertos, J.L. La informacion en una sociedad industrial. Madrid: Tecnos, 1972.
- Morduchowicz, R. La lectura critica de la prensa en el context iberoamericano // Educacion y Medios de Comunicacion en el contexto iberoamericano, 1995, pp. 71-82.
- Porto, M.P. Framing controversies: television and the 2002 presidential election in Brazil // Political Communication. 2007. Vol. 24, N. 1, pp. 19-36.
- Porto, M.P. Mass media and politics in democratic Brazil, in Maria. Brazil Since 1985: Economy, Polity and Society. London: ILAS, 2003, pp. 288-313.
- Russo, E. El 3D una vez mas. Esta vez si? El cine en relieve ante los espectadores contemporaneos // Cuadernos del Centro de Estudios de Diseno y Comunicacion. 2012. N. 39, 308 p.
- Russo, E. Las teorias de lo audiovisual en las aulas: Un lugar en cuestion // XI Jornadas de Reflexion Academica. 2003. Vol. 4, 124 p.
- Talavera, M.L. Reflexiones sobre la didactica de la etica periodistica en America Latina // Revista de Ensenanza Universitaria, 2002. N. 20, pp. 75-87.
- Tellez, M.P. 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. 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/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012048232012000100012&lng=en&nrm=iso

References

- Del Rio, P. «Que se puede hacer con lo audiovisual en la educacion» // Comunicacion, Lenguaje y Educacion. Madrid, 1992.
- Emanuelli, P.B. Investigacion de la comunicacion en Argentina. Reflexiones sobre la investigacion critica // Revista internacional de comunicacion, 1999. N. 2, pp. 5-21.
- Emanuelli, P.B. Medios de comunicacion y vida cotidiana: relato de una experiencia de taller radial // Revista Latina de comunicacion social. 1998. N. 5.
- Emanuelli, P.B. Posmodernidad y globalizacion en los medios masivos de comunicacion, 2001. N. 39.
- Fedorov, A.V. Media Education: History, Theory and Methods. Rostov-on-Don: CVVR, 2001.
- Filatkina, G.S. Problems of formation and development of the periodical press in the Andean countries from colonial expansion of Spain prior to independence // Medi@lmanah, 2013. № 5. P. 60-67.
- Kaplun, M. Metodo de Lectura Critica // CENECA: Educacion para la comunicacion. Manual Latinoamericano. Santiago de Chile: CENECA – UNICEF - UNESCO, 1992.
- Korochensky, A.P. Media criticism and media education system // Media Education and Media Competence: According to experts / Ed. A.V. Fedorov. Taganrog, 2009. 232 p.
- Korochensky, A.P. Media criticism of the theory and practice of journalism. Ph.D. dissertation. St. Petersburg, 2003, 41 p.
- Martínez Albertos, J.L. El lenguaje periodístico. Madrid: Sa Ediciones Paraninfo, 1989.
- Martínez Albertos, J.L. La información en una sociedad industrial. Madrid: Tecnos, 1972.
- Morduchowicz, R. La lectura crítica de la prensa en el context iberoamericano // Educacion y Medios de Comunicacion en el contexto iberoamericano, 1995, pp. 71-82.
- Osenkova, T. A. Major trends of media development in Latin America at the beginning of the XXI century // Voronezh University Herald. Series: Philology. Journalism, 2011. № 1, pp. 175-178.
- Porto, M.P. Framing controversies: television and the 2002 presidential election in Brazil // Political Communication. 2007. Vol. 24, N. 1, pp. 19-36.
- Porto, M.P. Mass media and politics in democratic Brazil, in Maria. Brazil Since 1985: Economy, Polity and Society. London: ILAS, 2003, pp. 288-313.
- Russo, E. El 3D una vez mas. Esta vez si? El cine en relieve ante los espectadores contemporaneos // Cuadernos del Centro de Estudios de Diseno y Comunicacion. 2012. N. 39, 308 p.
- Russo, E. Las teorias de lo audiovisual en las aulas: Un lugar en cuestion // XI Jornadas de Reflexion Academica. 2003. Vol. 4, 124 p.
- Talavera, M.L. Reflexiones sobre la didactica de la etica periodistica en America Latina // Revista de Ensenanza Universitaria, 2002. N. 20, pp. 75-87.
- Tellez, M.P. 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. 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/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012048232012000100012&lng=en&nrm=iso



Проблемы медиакультуры

Украинские повстанцы 1940-х – 1950-х годов в экранной версии Олеса Янчука: медиакритический анализ *

*А.В. Федоров,
доктор педагогических наук, профессор,
зам. директора по научной работе
Таганрогского института имени А.П. Чехова,
президент Ассоциации медиапедагогов России,
mediashkola@rambler.ru*

Аннотация. На конкретных примерах фильмов О. Янчука, рассказывающих о деятельности украинских повстанцев 1940-х – 1950-х годов, автор, опираясь на аппарат медиакритики и методологию анализа медитекстов, предложенных У. Эко, Л. Мастерманом и А. Силвербэттом, сравнивает тенденции и стереотипы указанных выше фильмов (включая социально-политический анализ, идеологический анализ, идентификационный анализ, иконографический анализ, нарративный анализ, анализ характеров персонажей и пр.).

Ключевые слова: медиакритика, анализ, Украина, Янчук, медиаобразование, медиаграмотность, повстанческая армия, экран, фильм, кинематограф.

** статья написана в рамках исследования при финансовой поддержке гранта Российского научного фонда (РНФ). Проект № 14-18-00014 «Синтез медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов», выполняемый в Таганрогском государственном институте управления и экономики.*

Ukrainian rebels of the 1940s - 1950s in the screen version of Oles Yanchuk: media criticism analysis *

*Prof. Dr. Alexander Fedorov,
president of Russian Association for Media Education,
Anton Chekhov Taganrog Institute,
mediashkola@rambler.ru*

Abstract. The author, based on the unit of media criticism and media texts' analysis methodology, proposed by U. Eco, L. Mastermanom and A. Silverblatt, compares trends and stereotypes of O. Yanchuk's films about the activities of the Ukrainian Rebels (1940s – 1950s),

including socio-political analysis, ideological analysis, iconographic analysis, narrative analysis, the analysis of the characters and so on.).

Keywords: media criticism, analysis, Ukraine, Yanchuk, media literacy education, Ukrainian rebels, screen, cinema, film.

Вторая мировая война – одна из самых тяжелых и противоречивых страниц в истории человечества. Ее локальным, но столь же страшным и противоречивым отзвуком стала борьба различных повстанческих формирований на территориях западной Украины, Польши, Балтии во второй половине 1940-х – первой половине 1950-х. Естественно, мировой экран не мог не обратиться к этой болезненной теме («Пепел и алмаз» А. Вайды, «Никто не хотел умирать» В. Желаквичуса, «Лесные фиалки» К. Кийска, «Белая птица с черной отметиной» Ю. Ильенко и др.). Так, в «Белой птице с черной отметиной» (1970) многогранный талант Юрия Ильенко проявился в символике фольклорных образов, метафоричности киноязыка, в изысканной пластике изображения, удивительной музыкальности. Все это было сплавлено с историей трагического для Украины времени 1930-х - 1940-х годов. Бесспорно, идеологические установки 1970-х не позволили Ю. Ильенко раскрыть весь драматизм событий предвоенных, военных и послевоенных лет, когда в Карпатах вражда разделяла порой людей одной нации и языка. Однако несмотря на это, картина запомнилась своим экспрессивным драматизмом, яркой режиссурой и актерскими работами.

Но как говорится, иные времена, иные песни... И за последние двадцать лет нынешний директор студии имени Александра Довженко и Народный артист Украины Олесь Янчук поставил целую серию фильмов («Атентат. Осеннее убийство в Мюнхене», «Непокорённый», «Железная сотня»), целиком посвященных деятельности украинской повстанческой армии (УПА), украинских националистов 1930-х – 1950-х годов и их вождям – Степану Бандере (1909-1959) и Роману Шухевичу (1907-1950). Само по себе обращение О. Янчука к данной тематике абсолютно закономерно, так как теоретически отмена коммунистической цензуры, доступ ко многим архивным документам могли принести серьезные плоды осмысления трагических страниц украинской истории. Однако на деле, увы, вышло иначе: на экране возникла версия событий, чрезвычайно идеализированная в своей однозначно положительной трактовке деятельности УПА и его лидеров. О романтизации С. Бандеры, Р. Шухевича и их соратников в янчуковской трактовке пишут и западные исследователи [Varaban, 2012, p. 312].

Понятно, что создавая кинематографический гимн УПА, О. Янчуку и его соавторам (сценаристам В. Портяку и М. Шаевичу) нужно было постараться убедить зрителей в правоте своей позиции. И, по-видимому, самым простым способом для этого стала опора на богатый опыт советских фильмов о партизанах и подпольщиках эпохи Великой Отечественной войны («Молодая гвардия», «Девочка ищет отца», «Вызываем огонь на себя», «Война под

крышами”, “Дума о Ковпаке”, “Фронт без флангов”, “Фронт за линией фронта” и др.), так как стереотипы именно этих лент в течение сорока лет доминировали в военной теме на экране СССР. О. Янчук, по-видимому, хорошо понимал, что использование штампов советской “партизанской киносери” – но с заменой положительных советских партизан/подпольщиков на столь же положительных повстанцев/партизан/подпольщиков УПА – поможет завоеванию сердец современной украинской (а в потенциале – и мировой, хотя широкого проката на Западе у этих лент не было) аудитории.

Попробую это доказать на конкретных примерах. С одной стороны, – опираясь на аппарат медиакритики, изучающей и оценивающей подвижный комплекс многообразных взаимоотношений медиа, медиатекстов с аудиторией и обществом в целом, способствующей внесению социально необходимых корректив в медийную деятельность, влияющей на восприятие медийного содержания его потребителями [Короченский, 2003, с. 8]. А с другой – на методологию анализа медиатекстов, предложенных У. Эко [Эко, 2005], Л.Мастерманом [Masterman, 1997] и А. Силвербэттом [Silverblatt, 2001], сравнивая тенденции и стереотипы указанных выше фильмов (включая социально-политический анализ, анализ стереотипов, идеологический анализ, идентификационный анализ, иконографический анализ, нарративный анализ, анализ характеров персонажей и пр.).

***Кинематографические стереотипы советских игровых фильмов
(доминирующий жанр – драма), связанных с партизанской тематикой***

исторический период, место действия: любой отрезок времени с 1941 по 1944 год, оккупированная Германией советская территория, СССР, Германия.

обстановка, предметы быта: скромные жилища и предметы быта простых советских персонажей, спартанские условия жизни советских партизан – землянки, скудная еда у костра, потрепанная одежда и т.п. Существенно лучшие условия быта и жизни нацистских оккупантов: они и одеты в добротную форму, и питаются хорошо. Советские партизаны, подпольщики, находясь на выполнении задания, также могут быть одеты в добротную одежду и жить в более-менее нормальных бытовых условиях.

приемы изображения действительности: как бы реалистичные, но на самом деле идеализированные, так как любой выход за рамки однозначно положительных характеристик советских партизан (как это случилось, к примеру, в фильме А. Германа «Проверка на дорогах») карался цензурными запретами. Аналогичные цензурные рамки существовали и для изображения противников партизан – немецких оккупантов и их пособников: они были наделены однозначно отрицательными качествами.

персонажи, их ценности, идеи, одежды, телосложение, лексика, мимика, жесты: положительные персонажи (партизаны, подпольщики) – носители

советских, коммунистических ценностей и идей; отрицательные персонажи – немецкие оккупанты и их пособники – носители антигуманных, нацистских идей. Разделенные идеологией и мировоззрением (коммунистическим, нацистским) персонажи, как правило, поданы согласно установкам источника медиатекста: нацистские персонажи показаны грубыми и жестокими фанатиками (а порой и садистами, насильниками) с примитивной лексикой, злыми лицами (а если они иногда и улыбаются, то фальшиво и гадко), неприятными и резкими тембрами голосов... Такими, а порой даже и более мерзкими, выглядят и экранные пособники нацистов из местного населения. И, напротив, советские партизаны, подпольщики показаны исключительно с положительной стороны: это патриоты своей Родины, готовые в любую минуту отдать за нее свою жизнь. При этом они, как правило, романтически влюблены в своих жен и невест, обожают детей, защищают и оберегают мирное население, в минуты отдыха хором поют задушевные песни и мечтают о счастливом послевоенном будущем. Мирное население на оккупированной нацистами территории показано бедным, запуганным, страдающим, но все равно в любую минуту готовым помочь партизанам, укрыть раненых, поделиться последней коркой хлеба.

существенное изменение в жизни персонажей: отрицательные персонажи (нацисты) внезапно нападают на СССР и пытаются воплотить в жизнь свои антигуманные идеи (оккупировать территорию и поработить советский народ).

возникшая проблема: жизнь положительных персонажей (как, впрочем, и жизнь всего советского народа) под угрозой.

поиски решения проблемы: борьба положительных персонажей с отрицательными.

решение проблемы: уничтожение/взятие в плен отрицательных персонажей, возвращение к мирной жизни. При этом возможна и героическая гибель некоторых положительных персонажей от рук безжалостных нацистов.

Характерные примеры фильмов: “Молодая гвардия”, “Девочка ищет отца”, “Вызываем огонь на себя”, “Война под крышами”, “Дума о Ковпаке”, “Фронт без флангов”, “Фронт за линией фронта” и др.

Кинематографические стереотипы украинских игровых фильмов О. Янчука (доминирующий жанр – драма), связанных с повстанческой, партизанской тематикой

исторический период, место действия: любой отрезок времени с 1930-х по 1950-е годы, оккупированные Германией, СССР и Польшей украинские территории, СССР, Германия, Польша.

обстановка, предметы быта: скромные жилища и предметы быта простых украинских персонажей, спартанские условия жизни украинских повстанцев,

партизан – землянки, скудная еда у костра, потрепанная одежда и т.п. Существенно лучшие условия быта и жизни нацистских, советских и польских оккупантов: они и одеты в добротную форму и питаются хорошо. Украинские националисты – повстанцы, подпольщики, находясь на выполнении задания, также могут быть одеты в добротную одежду и жить в более-менее нормальных бытовых условиях.

приемы изображения действительности: как бы реалистичные, но на самом деле идеализированные, так как любой выход за рамки однозначно положительных характеристик украинских бойцов УПА может разрушить романтизированную конструкцию всей «бандеровской серии» фильмов О. Янчука, и здесь четко срабатывает самоцензура авторов этих медиатекстов.

персонажи, их ценности, идеи, одежды, телосложение, лексика, мимика, жесты: положительные персонажи (украинские националисты – повстанцы, партизаны, подпольщики) – носители гуманистических национальных ценностей и идей, христианской веры; отрицательные персонажи – советские, немецкие и польские оккупанты – носители антигуманных коммунистических и нацистских идей. Разделенные идеологией, мировоззрением, религией/атеизмом, персонажи, как правило, поданы согласно установкам источника медиатекста: советские и польские персонажи (в основном это сотрудники спецслужб, военные) показаны грубыми и жестокими людьми (а порой и садистами, насильниками) с примитивной лексикой, злыми лицами (а если они иногда и улыбаются, то фальшиво), с неприятными и резкими тембрами голосов... Менее мерзкими выглядят на экране нацисты, так как даже О. Янчук и его соавторы вынуждены показать (пусть и вскользь), что украинские националисты в 1941-1942 годах активно сотрудничали с гитлеровцами (в частности, Р. Шухевичу, служившему в эти годы в войсках Вермахта, нацисты присвоили офицерское воинское звание гаупмана). И, напротив, украинские бойцы УПА, партизаны, подпольщики показаны исключительно с положительной стороны: это патриоты своей Родины, готовые в любую минуту отдать за нее свою жизнь. При этом они, как правило, романтически влюблены в своих жен и невест, обожают детей, защищают и оберегают мирное население, не забывают о религиозных обрядах, а в минуты отдыха хором поют задушевные песни и мечтают о счастливом будущем независимой Украины. Мирное население на оккупированной территории показано бедным, запуганным, страдающим, но все равно в любую минуту готовым помочь украинским партизанам-бандеровцам, укрыть раненных, поделиться последней коркой хлеба.

Впрочем, как говорится, из каждого правила есть исключение. Так, в «Непокоренном» (2000) «совсем юный и обаятельный Роман Шухевич (в юности его играет В. Галицкий, в зрелом возрасте – Г. Гладий – А.Ф.) начинает свой боевой путь в еще мирной Польше с политического убийства: вполне хладнокровно расстреливает на улице фатоватого господинчика в

котелке и с бабочкой. Он мочит «полонизатора» украинского народа весело, энергично, устроив себе железное алиби и эффектно уйдя от погони с друзьями. Перед собственной смертью Роман вспомнит о том дне, как о самой светлой странице жизни. Так почему уже в нежном возрасте для Романа убитый — вообще, да еще из-за угла, безоружного и по абстрактным политсоображениям — не проблема? Как он столь скоро дозрел до подобного безразличия к чужой и собственной жизни?» [Рутковский, 2000].

существенное изменение в жизни персонажей: отрицательные персонажи (коммунисты, нацисты, поляки) не желают признать независимость Украины и пытаются воплотить в жизнь свои антигуманные идеи (оккупировать территорию и поработить украинский народ).

возникшая проблема: жизнь положительных персонажей (как, впрочем, и жизнь всего украинского народа) под угрозой.

поиски решения проблемы: борьба положительных персонажей с отрицательными.

решение проблемы: уничтожение значительного числа отрицательных персонажей, но из-за неравных сил — гибель большей части УПА и ее лидеров.

Характерные примеры фильмов: «Атентат. Осеннее убийство в Мюнхене», «Непокорённый», «Железная сотня».

Сравнение советских игровых фильмов, связанных с партизанской тематикой, с кинематографическими стереотипами украинских игровых фильмов О. Янчука на тему УПА показывает, что они выстроены по единой стереотипной схеме, идеализирующей положительных персонажей. Но с существенной идеологической разницей — тесно сотрудничавшие с нацистами в 1941-1942 годах украинские националисты в фильмах О. Янчука однозначно показаны положительными героями. А это примерно то же самое, если бы сейчас в России были созданы фильмы, героизирующие русских союзников нацистов — генерала А.А. Власова (1901-1946) и так называемую Российскую освободительную армию (РОА).

Понятно, что как сторонники бандеровцев, так и власовцев, сегодня утверждают, что те сражались против сталинского коммунистического режима, желая освобождения от него своих народов. Однако — и в том, и в другом случаях — «освободить народ» хотели люди, открыто сотрудничавшие с нацистской Германией. А какое «освобождение» украинскому, белорусскому, русскому и другим народам (особенно — еврейскому)несли нацисты, хорошо известно.

И еще. Можно ли утверждать, что фильмы О. Янчука о деятельности УПА были его личной инициативой, никак не совпадающей с позицией украинского руководства? Разумеется, нет, так как пробандеровская позиция «Непокорённого» или «Железной сотни» (съёмки этих фильмов финансировались различными спонсорами, по большей части — западными), так

как полностью соотносится с реальными действиями украинских властей: с установкой десятков памятников и созданием музеев С. Бандеры и Р. Шухевича, переименованием ряда городских улиц в их честь (не говоря уже о том, что в годы своего президентства В. Ющенко своими указами посмертно присвоил С. Бандере и Р. Шухевичу звания героев Украины).

Что касается художественного уровня “Атентата”, “Непокорённого” и “Железной сотни”, то украинские критики, даже националистически настроенные, оценили его крайне низко. К примеру, О. Брюховецкая считает, что «Железная сотня» — наивное кино, и, как у любого наива, у него есть свое очарование. Фактически это кино аттракционов, в котором нарративная логика почти полностью отсутствует» [Брюховецкая, 2004], а Е. Чередниченко полагает, что эта лента «похожа на канцелярскую справку, прошедшую невероятное количество инстанций, в силу чего посиневшую от такого же количества штампов и штемпелей [Чередниченко, 2004].

Столь же невысокого мнения Е. Чередниченко и о фильме “Атентат. Осеннее убийство в Мюнхене”, где “личность Степана Бандеры и весь контекст его деятельности изображены исключительно теми средствами, которыми в недавнем прошлом изображались те, против кого сам Бандера и сражался. ... личность главы Бюро Провода ОУН вырисована одной краской — идеально-непорочной. Да и какой, собственно, личностью был Бандера, мы тогда так и не поняли, потому что, по версии Янчука, все человеческое ему оказалось чуждым. Нам показали только плоскую картонную фигурку с тяжелым государственным взором, периодически извергающую основополагающие лозунги «партии». И лишь однажды превратился Бандера из «парохода» в «человека», когда в день своей гибели улыбнулся за столом родной семье. Видимо, режиссер опомнился и смекнул, что не будет плакать зритель над трупом картонной фигурки и надо хотя бы перед ее убийством показать, что умела она улыбаться и любить родную семью” [Чередниченко, 2004].

Не менее резкими были высказывания украинской критики и относительно «Непокоренного». А. Рутковский полагает, что “глупо ожидать естественности поведения от плоских, будто вырезанных из картона, фигурок, коими населен фильм. В центре — сакрализуемый контур генерала: вытянутый, как бы иконописный, лик; подтянутые, почти невидимые губы; рубленые слова и фразы сухим тоном; жестикация двумя параллельными открытыми и негнушимися ладонями... Шухевич Григория Гладия на кого-то неотразимо похож из нашего вовсе не героического настоящего, но уж точно — не на Мэла Гибсона. В редкие минуты «утепляжа» герой может даже заплакать, но ведь и иконы иногда пускают слезу. Жаль отличного актера, которому попросту нечего играть, а остается фигурировать. ... Янчук упорно клеймит и разоблачает советский тоталитаризм, но делает это так, как его он же и научил, т.е. по-советски — элементарно, конформно, огульно, без каких-либо угрызений” [Рутковский, 2000].

На мой взгляд, оценки художественного уровня фильмов О. Янчука могли быть и теплее – при всей идеализированности и плакатности в этих лентах есть и неплохо сыгранные роли, и умело стилизованный под советское партизанское кино изобразительный ряд, и музыкальная эмоциональность. Однако, не будем забывать, что перед нами, в первую очередь, все-таки идеологическая, пропагандистская продукция, а не искусство. И в этом качестве она, вероятно, и сегодня – при повторных показах на украинских телеканалах – выполняет свою миссию: предлагает как подрастающему, так и более взрослому поколению зрителей искаженную, однобокую версию сложных и противоречивых события истории 1930-х – 1950-х годов.

Выводы. Трагические и противоречивые события военных лет, разумеется, нуждаются в адекватном медийном осмыслении. Однако в фильмах О. Янчука “Атентат. Осеннее убийство в Мюнхене”, “Непокорённый”, “Железная сотня” с настойчивостью, достойной иного применения, создаются романтизированные, идеализированные образы бандеровского движения, по сути, являющиеся калькой столь же идеализированных героических образов партизанско-подпольной экранной серии советских времен, что, увы, никак не способствует объективному анализу данной тематики.

Литература

- Брюховецкая О. «Железная сотня» — хит сезона? // *Зеркало недели*. 2004. № 36. http://gazeta.zn.ua/CULTURE/zheleznaya_sotnya_hit_sezona.html
- Короченский А.П. *Медиакритика в теории и практике журналистики*: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб, 2003. 41 с.
- Рутковский А. Партактив и его кино // *Зеркало недели*. 2000. № 45 (318). http://gazeta.zn.ua/CULTURE/partaktiv_i_ego_kino.html
- Чередниченко Е. «Слава Україні? Нема базару!». В День Независимости состоялся предпремьерный показ фильма Олесья Янчука «Железная сотня» // *Зеркало недели*. 2004. № 35. http://gazeta.zn.ua/CULTURE/slava_ukravini_nema_bazaru_v_den_nezavisimosti_sostoyalsya_predpremiernyy_pokaz_filma_olesya_vanchuk.html
- Эко У. *Роль читателя. Исследования по семиотике текста*. СПб: Симпозиум, 2005. 502 с.
- 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, pp. 295-317.
- Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.15-68.
- Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.

Фильмография

Атентат. Осеннее убийство в Мюнхене / Атентат. Осіннє вбивство у Мюнхені. Украина, 1995. Режиссер О. Янчук. Сценарист В. Портык. Оператор: В. Бородин. Композитор В. Гронский. Художники: В. Шавель, Г. Махонин. Актеры: Я. Мука, В. Легин, Н. Боклан, М. Могилевская и др.

Непокорённый / Нескорений. Украина, 2000. Режиссер О. Янчук. Сценарист В. Портык. Оператор А. Золотарев. Композитор В. Гронский. Художник: А. Шеремет. Актеры: Г. Гладий, В. Малекторович, В. Галицкий, В. Степанов, Я. Мука и др.

Железная сотня / Залізна сотня. Украина, 2004. Режиссер О. Янчук. Сценаристы: В. Портык, М. Шаевич. Оператор В. Зимовец. Композитор В. Гронский. Художник В. Ясько. Актеры: Н. Боклан, О. Примогенов, И. Писный, И. Гаврилюк и др.



Книжная полка

Медиаобразование: новые книги и статьи

*В.И. Барсуков,
Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России*

Аннотация. Статья посвящена обзору медиаобразовательных изданий последнего времени.

Ключевые слова: медиа, медиаобразование, медиаграмотность, издания.

Bookshelf

Media education: new books and articles

*V.I. Barsukov,
Russian Association for Film and Media Education,*

Abstract. Article is devoted to media education publications recently.

Keywords: media, media education, media literacy, publishing.

Издательские итоги 2014 года по тематике медиаобразования были, как обычно в последнее время, плодотворными. Только монографий и учебных пособий было издано полтора десятка. Число же журнальных статей перевалило за сотню.

Книги по тематике медиаобразования:

Возчиков В.А., Арутюнян А.Ю., Манузина Е.Б., Немирич А.А., Коробкина Е.С. Медиаграмотность и детская тревожность. Бийск: Бия, 2014. 98 с.

Гольдбурт А.М. Практикум по современному российскому телевидению. Учебное пособие. М.: Форум, 2015. 312 с.

Интеграция медиаобразования в условиях современной школы. Таганрог: ТГПИ, 2014.

Медиакультура и медиаобразование в поликультурном обществе / отв. ред. Т.В. Коваленко; редкол.: И. И. Горлова и др. М.: Перо, 2014. 160 с.

Новые медиа в гуманитарном образовании / Под ред. М.С. Корнева. М.: РГГУ, 2013. 223 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.

- 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., Чельшева И.В., Мурюкина Е.В., Григорова Д.Е. Медиаобразование в странах Восточной Европы. М.: МОО «Информация для всех», 2014. 140 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.
- Чельшева И.В. Мир социальных сетей и семейное воспитание школьников: научно-популярное издание. Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П.Чехова, 2014. 128 с.
- Чельшева И.В., Мурюкина Е.В. Развитие медиакомпетентности: работа со студентами и преподавателями вузов / под ред. И.В.Чельшевой. Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П.Чехова, 2014. 226 с.
- Чельшева И.В., Шалова С.Ю., Мышева Т.П. Профессиональная подготовка будущих магистров по программе «Организация работы в сфере массовых коммуникаций» / под ред. И.В. Чельшевой. Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П.Чехова, 2014. 145 с.
- Чельшева И.В., Трансформация развития эстетической концепции в российском медиаобразовании (1960-2011). Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П.Чехова, 2014.. 220 с.
- Шейбе С., Рогоу Ф. Медиаграмотність / ред. В.Ф. Иванов, О.В. Волошенюк. К., 2014. 319 с.
- 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>
http://www.mediagram.ru/netcat_files/99/123/h_70aeebd58dbb673bd6d507d0278c6e8
<http://www.ifap.ru/library/book544.pdf>
- Fedorov, A. Film studies in the university students' audience: from entertainment genres to art house. Moscow: ICO: Information for all, 2014. 232 p.
<http://window.edu.ru/library/pdf2txt/036/80036/60450/page9>
<http://window.edu.ru/resource/082/80082>

Статьи по тематике медиаобразования:

- Бабиченко К.Н., Алексейчук С.Г, Medium is the message: дискурсивные войны в современном мире // Медиаобразование. 2014. № 1. С. 114-128.
- Бадарацкий А.В., Григорьева И.В. Анализ положительных практик организации медиаобразования на уроке иностранного языка средствами «Google Apps» // Magister Aixit. 2014. № 1. <http://md.islu.ru/ru/journal/2014-1>
- Баженов Ю.Д. Технология духовно-нравственной экологии молодежи средствами медиапросветительской деятельности // Медиаобразование. 2014. № 4. С. 31-39.
- Бакулева К.К. Психологические аспекты изучения политической медиакомпетентности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2014. № 3. С. 121-127.
- Баранов О.А., Пензин С.Н. Кино и школа // Искусство и образование. 2014. № 1. С.87-113.
- Белицкая О.В. Обоснование двуединого результата развития образовательного медиапространства ссуза // Открытое и дистанционное образование. 2014. № 1. С. 94-99.
- Березуцкая Д.О. Актуальность медиакомпетентности // Медиаобразование. 2014. № 3. С.135-141.

- Бондаренко Е.А. Медиаобразование и медиаграмотность на современном этапе развития российского образования // Российско-американский форум образования. Электронный журнал. 2014. Vol. 6, Issue 1. <http://www.rus-ameeduforum.com/content/ru/?task=art&article=1001029&iid=18>
- Борбаш Л., Сярто И., Тот Т. Стратегии восприятия медиатекстов учащимися восьмилетних и средних школ Венгрии // Медиаобразование. 2014. № 4. С. 92-108.
- Варецкая Е.В. Развитие социальной компетентности учителя начальной школы средствами медиаобразования // Медиаобразование. 2014. № 1. С. 54-64.
- Васильев И.В., Лаврентьев Г.В. Формирование медиаграмотности у учащихся старших классов на уроках истории на материале документального и художественного кинематографа // Труды молодых ученых Алтайского государственного университета. 2013. № 10. С. 332-334.
- Возчиков В.А., Арутюнян А.Ю., Манузина Е.Б., Немирич А.А. Медиаграмотность в педагогической интерпретации // Медиаобразование. 2014. № 2. С. 56-67.
- Воробьева Л.И. «Высшая музыка» как элемент медиатекста // Медиаобразование. 2014. № 1. С. 36-41.
- Гендина Н.И. Медиаграмотность в структуре информационной культуры младших школьников // Российско-американский форум образования. Электронный журнал. 2014. Vol. 6, Issue 1. <http://www.rus-ameeduforum.com/content/ru/?task=art&article=1001026&iid=18>
- Горбаткова О.И. Основные направления развития медиаобразования на материале фотографии в 1920-е годы в СССР // Медиаобразование. 2014. № 4. С. 15-23.
- Горбаткова О.И. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов в Белоруссии // Медиаобразование. 2014. № 4. С. 109-120.
- Горбаткова О.И., Федоров А.В. Теоретическая модель медиаобразования в СССР 1920-х годов // Инновации в образовании. 2013. № 6. С. 114-128.
- Григорова Д.Е. Медиаобразование в Словении // Медиаобразование. 2014. № 1. С. 106-113.
- Гудилина С.И. «Восхождение на гору» медиаобразования // Российско-американский форум образования. Электронный журнал. 2014. Vol. 6, Issue 1. <http://www.rus-ameeduforum.com/content/ru/?task=art&article=1001025&iid=18>
- Дворников О.В. Духовно-нравственное воспитание учащихся на примере их участия в работе детской телестудии «Дай 5» // Медиаобразование. 2014. № 3. С. 90-92.
- Елинер И.Г. Современная мультимедийная система и проблемы ее оптимизации // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2014. № 1. С. 27-31.
- Забродина И.В. Проблемы медиаобразования в начальной школе // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2014. № 26. С. 19-21.
- Зеленова А.Е. Необходимость медиаобразования в условиях современной медиасреды // Вопросы культурологии. 2014. № 2.
- Ивлева Т.В. Некоторые особенности обеспечения информационной безопасности детей в России и Великобритании // Евразийский юридический журнал. 2014. № 1 (68). С. 139-142.
- Книжникова С.В. Медианасилие: «Бить или не бить?» // Народное образование. 2014. № 5. С. 193-199.
- Ковалева М.Е. Анализ диссертационных исследований по медиаобразованию периода перестройки // Дистанционное и виртуальное обучение. 2014. № 06 (84). С. 59-68.
- Ковалева М.Е. Методологическая основа отечественного медиаобразования периода перестройки // Медиаобразование. 2014. № 2. С. 37-46.

- Ковалева М.Е. Отражение реформ образования эпохи перестройки в медиапедагогике // Медиаобразование. 2014. № 1. С. 24-29.
- Колесникова И.А. Новая грамотность и новая неграмотность двадцать первого столетия // Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 2 (2). С. 109-122.
- Кондрашова А.С. Медиаобразование в дошкольных учреждениях Скандинавии и некоторых странах Западной Европы // Медиаобразование. 2014. № 2. С. 93-102.
- Кондрашова А.С. Медиаобразование в системе раннего воспитания в детских садах англоязычных стран // Медиаобразование. 2014. № 4. С. 131-144.
- Кравцова, А.В., Равков, Д.А. Дуалистическая природа релятивизма медиакогнитивной деятельности // Медиаобразование. 2014. № 2. С. 113-120.
- Куниченко О.В. Медиаграмотность дошкольника как условие его противостояния экранному насилию // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2014. № 2. С. 121-128.
- Куценко Е.В. Формирование медиаграмотности средствами экранных искусств // Медиаобразование. 2014. № 1. С. 65-75.
- Латышев О.Ю., Петрова Е.В., Демура С.П., Байер Е.А. Медиабезопасность в социализации детей-сирот средствами экологического и историко-художественного краеведения, туристско-краеведческой деятельности // Медиаобразование. 2014. № 1. С. 87-97.
- Ле-ван Т.Н. Инновационные основы медиаобразования дошкольников в контексте модернизации российского образования // Инновационный менеджмент в дошкольном образовании. М.: МГПУ, 2014.
- Левицкая А.А. Медиаобразование и реалити-шоу // Российско-американский форум образования. Электронный журнал. 2014. Vol. 6, Issue 1. <http://www.rus-ameeduforum.com/content/ru/?task=art&article=1001031&iid=18>
- Левицкая А.А., Горбаткова О.И. Медиаобразование в странах Европейского Союза на современном этапе // Медиаобразование. 2014. № 3. С. 93-97.
- Левицкая А.А., Федоров А.В. Показатели и способы оценивания эффективности внедрения модели, синтезирующей задачи медиаобразования и медиакритики // Медиаобразование. 2014. № 3. С. 65-84.
- Левицкая А.А., Федоров А.В. Показатели и способы оценивания эффективности внедрения модели, синтезирующей задачи медиаобразования и медиакритики // Медиаобразование. 2014. № 3. С. 65-84.
- Лисеев Р. П., Мельник Г. С. Основы творческой деятельности журналиста: ценностно-смысловое содержание практических занятий // Средства массовой информации в современном мире. СПб, 2014. С. 62-73.
- Маченин А.А. Культура безопасности на материале российских и зарубежных художественных кинопроизведений // Медиаобразование. 2014. № 1. С. 42-53.
- Машарова Т.В., Кузьмина М.В. Региональная программа медиаобразования школьников: цели и стратегические и тактические // Народное образование. 2014. № 1. С. 149-155.
- Мещеряков А.С., Дмитриев Д.В. Формирование медиакомпетентности будущих учителей английского языка в процессе профессиональной подготовки // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. С. 254.
- Миндеева С.В. Медиакомпетентность будущего инженера // Медиаобразование. 2014. № 1. С. 76-85.
- Михалева Г.В. Культурологическая теория медиаобразования в британском варианте // Проблемы современной науки и образования. 2014. № 1 (19). С. 88-92.

- Михалева Г.В. Теория «критической автономии» Л. Мастермана – основа современного медиаобразования в Великобритании // Проблемы современной науки и образования. 2013. № 3 (17). С. 152-157.
- Мокрогуз А.П. К вопросу готовности введения медиаобразования в украинской школе // Медиаобразование. 2014. № 4. С. 82-91.
- Молчанова Т.В. Состояние проблемы формирования медиакомпетентности студентов технического вуза в теории и практике профессионального образования // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2014. № 5 (88). С. 255-259.
- Морозова А.В. Анализ ключевых слов научной периодики как метод повышения медиакомпетентности исследователя // Медиаобразование. 2014. № 2. С. 68-74.
- Мурашкина Н.А. Теоретические предпосылки развития медиаобразования в отечественной педагогической мысли (вторая половина XX века) // Sworld. 2014. Т. 14. № 1. С. 68-72.
- Мурюкина Е.В. Анализ медийных стереотипов на занятиях со студентами (на материале гендерных изданий) // Медиаобразование. 2014. № 4. С. 58-65.
- Мурюкина Е.В. Анализ медиаобразовательных видеолекций профессора Имре Сиярто для венгерских студентов // Медиаобразование. 2014. № 3. С. 85-89.
- Мурюкина Е.В. Медиаобразовательная конференция на V Тверском межрегиональном кинофестивале «Детское кино детям» // Медиаобразование. 2014. № 3. С. 60-64.
- Мурюкина Е.В. Структурный анализ печатных медиатекстов на занятиях со студентами // Медиаобразование. 2014. № 4. С. 47-57.
- Мурюкина Е.В. Иконографический анализ на занятиях в студенческой аудитории (на материале изданий об увлечениях, хобби) // Медиаобразование. 2014. № 4. С. 40-46.
- Мурюкина Е.В. Искусство – это память, которая передается от поколения к поколению // Медиаобразование. 2014. № 3. С. 142-151.
- Немова О.А., Бурухина А.Ф. Мультипликационные фильмы как средство формирования семейных духовно-нравственных ценностей // Вестник Московского университета. Серия 18: Социология и политология. 2014. № 1. С. 152-173.
- Орлова О.В. От художественного к медийному восприятию // Медиаобразование. 2014. № 1. С. 30-35.
- Паранина Н.А. Педагогическая технология развития медиакультуры студентов в системе дистанционного обучения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2014. № 1 (27). С. 252-254.
- Паранина Н.А. Медиаобразование как средство развития медиакультуры студентов // Педагогическое образование и наука. 2014. № 1. С. 80-83.
- Пашкина А.А. В контакте со всем миром // Медиаобразование. 2014. № 2. С. 103-107.
- Петрова С.В. Медиатворчество как педагогическая категория в зарубежных и отечественных исследованиях: историко-теоретический аспект // Педагогика искусства. 2014. № 1.
- Подлесный К.А. Анализ фильмов-экранизаций фантастического жанра на занятиях со студентами // Медиаобразование. 2014. № 3. С. 38-44.
- Подлесный К.А. Модель процесса медиаобразования студентов на материале аудиовизуальных медиатекстов фантастического жанра // Дистанционное и виртуальное обучение. 2014. № 4. С. 73-79.
- Подлесный К.А. Педагогический потенциал аудиовизуальных медиатекстов фантастического жанра // Инновации в образовании. 2014. № 3. С. 151-161.
- Подлесный К.А. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов в странах Латинской Америки // Медиаобразование. 2014. № 4. С. 145-155.

- Полянничко З.А. Медиаобразование в контексте информатизации школьного образования в республике Польша в условиях евроинтеграции // Технологический аудит и резервы производства. 2014. № 1. С.42-44.
- Руденко, М.О. Негативная медийная информация и ее влияние на человека // Медиаобразование. 2014. № 2. С. 108-112.
- Сальный Р.В. Медиавосприятие как философская и психологическая проблема // Медиаобразование. 2014. № 3. С. 24-37.
- Сальный Р.В. Ресурсы медиатекстов в преодолении клипового мышления школьников // Народное образование. 2014. № 6. С.193-202.
- Семенов В.И., Семенова Е.В. Медиатекст в современном образовательном пространстве // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. 2014. Т. 5. № 5. С. 184-190.
- Спирина А.В. Культура телевосприятия как средство нивелирования у дошкольников тревожности возникшей под влиянием просмотра ими телепередач со сценами насилия // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2014. Т. 20. № 1. С. 83-86.
- Тышкевич Е.И. Теоретическо-методологический аспект культуры изданий библиотек Украины для юношества // Медиаобразование. 2014. № 1. С. 98-105.
- Федоров А.В. Анализ медийных стереотипов положительного образа СССР и советских персонажей в американских фильмах 1943–1945 годов на медиаобразовательных занятиях со студентами // Инновации в образовании. 2013. № 9. С. 127-136.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиакомпетентность // Сборник учебных программ для вузов / Таганрог, 2009.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиакритика: поиски общих векторов // Дистанционное и виртуальное обучение. 2013. № 9 (75). С. 41-49.
- Федоров А.В. Нацистские игровые фильмы на русскую тему: герменевтический анализ на занятиях в вузе // Инновации в образовании. 2013. № 3. С. 155-164.
- Федоров А.В. Обладает ли современная молодежь стихийно сформированным высоким уровнем медиакомпетентности? // Медиаобразование. 2014. № 2. С. 82-88.
- Федоров А.В. Образ России на экране Федеративной республики Германии // Медиаобразование. 2014. № 3. С. 104-128.
- Федоров А.В. Образ России на экране Федеративной республики Германии // Медиаобразование. 2014. № 3. С.104-134.
- Федоров А.В. Светская и теологическая медиаобразовательные модели // Медиаобразование. 2012. № 5 (35). С. 54-68.
- Федоров А.В. Советская кинофантастика о войне и космосе: герменевтический анализ // Вопросы культурологии. 2012. № 3. С. 73-77.
- Федоров А.В. Советский кинематограф и еврейская катастрофа: взгляд из Америки // Медиаобразование. 2013. № 4. С. 170-173.
- Федоров А.В. Украинские повстанцы 1940-х – 1950-х годов в экранной версии Олеса Янчука: медиакритический анализ // Медиаобразование. 2014. № 4. С. 156-163.
- Федоров А.В. Учебное пособие для медиапедагогов-практиков // Медиаобразование. 2013. № 3. С. 116-119.
- Федоров А.В., Ковалева М.Е. Концептуальная основа теоретической модели медиаобразования эпохи «перестройки» // Дистанционное и виртуальное обучение. 2013. № 8 (74). С. 83-92.
- Федоров А.В., Колесниченко В.Л. Маршалл Маклюэн и Умберто Эко как теоретики медиаобразования // Инновации в системе высшего образования материалы II

- Всероссийской научно-методической конференции. Ответственный редактор Е. П. Александров; редколлегия: И. А. Фатеева, Г. И. Ладощина, С. Б. Синецкий, Л. А. Иванова. 2011. С. 150-154.
- Федоров А.В., Мурюкина Е.В. Медиаобразование в Сербии // Дистанционное и виртуальное обучение. 2013. № 7 (73). С. 66-75.
- Фокина Т.И. Технологии медиаобразования в подготовке будущих редакторов // Медиаобразование. 2014. № 3. С. 75-81.
- Хилько Н.Ф. Воспитательный потенциал личности в инфраструктуре визуально-эстетической медиасреды в пространстве городской культуры // Медиаобразование. 2014. № 4. С. 24-30.
- Чельшев К.А., Чельшева И.В. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов во Франции // Медиаобразование. 2014. № 4. С. 121-130.
- Чельшева И.В. Дети и Интернет: взаимодействие с миром виртуальной культуры // Медиаобразование. 2014. № 3. С. 98-103.
- Чельшева И.В. Анализ методологических и теоретических аспектов масс-медиа, определяющих основные тенденции и перспективы эстетически ориентированного медиаобразования в России // Crede Experto. 2014. № 1. <http://ce.ipkro-38.ru/issue1/>
- Чельшева И.В. Интеграция опыта британской медиапедагогики с отечественным медиаобразованием: изучение ключевых понятий медиаобразования // Медиаобразование. 2014. № 3. С. 51-59.
- Чельшева И.В. Основные тенденции развития российской медиапедагогики с учетом использования опыта британского медиаобразования: историко-методологические аспекты проблемы // Медиаобразование. 2014. № 2. С. 47-55.
- Чельшева И.В. Проблемы эстетического анализа произведений аудиовизуальной медиакультуры в исследованиях ведущих медиапедагогов советского периода // Медиаобразование. 2014. № 3. С. 25-36.
- Чельшева И.В. Социальные сети в жизни современных школьников // Медиаобразование. 2014. № 2. С. 121-126.
- Чельшева И.В. Сравнительный анализ основных этапов развития российского и британского медиаобразования // Медиаобразование. 2014. № 3. С. 15-23.
- Чельшева И.В., Козаченко-Габрава К.А. Диалог в традициях британской и российской медиапедагогики: основные тенденции и подходы // Медиаобразование. 2014. № 3. С. 45-50.
- Чельшева И.В., Михалева Г.В. Интегрированное медиаобразование: особенности британского и российского подходов // Медиаобразование. 2014. № 4. С. 73-81.
- Черный А.А. История становления и развития медиаобразовательных идей в Москве XVII века и их философские ориентиры // Медиаобразование. 2014. № 2. С. 16-24.
- Юркевич Л.Н. Структурно-функциональная модель формирования иноязычной медиакомпетентности // Дискуссия. 2014. № 6. С. 124-130.
- Fedorov A. Russia. In: Silverblatt, A. (Ed.). The Praeger Handbook of Media Literacy (in 2 volumes). Santa Barbara, California and Oxford, England : Praeger, 2014, pp.918-929.
- Юрова В.Ю. Возможности освоения культурного наследия региона в медиаобразовательной деятельности // Медиаобразование. 2014. № 4. С. 66-72.
- Юрова Ю.Ю. Актуальность нравственно-эстетического развития воспитанников интернатных учреждений средствами кино // Медиаобразование. 2014. № 3. С. 152-158.
- Юрова Ю.Ю. Психологические аспекты обоснования актуальности интегрированного (в иностранные языки) медиаобразования // Медиаобразование. 2014. № 2. С. 89-92.

- Fedorov A. Ukraine. In: Silverblatt, A. (Ed.). The Praeger Handbook of Media Literacy (in 2 volumes). Santa Barbara, California and Oxford, England : Praeger, 2014, pp.941-946.
- Fedorov, A. Hermeneutic Analysis of Soviet Feature Films of 1941-1942 on the Military Theme // European Researcher. 2014. № 2-2 (69). С. 349-357.
- Fedorov, A. Media Education in Russia: Past and Present // European Researcher. 2014, Vol. 67, N 1-2, p.168-175.
- Fedorov, A. Media Education Literacy in the World: Trends // European Researcher. 2014, Vol. 67, N 1-2, p.176-187.
- Fedorov, A. Moscow Media Education Centers for Non-professionals in the Media Fields // European Researcher. 2014, Vol. 69, N 2-2, p.176-187.
- Fedorov, A. Moscow Media Education Centers for Non-professionals in the Media Fields // European Researcher. 2013. № 7-2 (55). С. 1965-1979.
- Fedorov, A. Nazi Feature Films on the Russian Topic: Hermeneutic Analysis // European Journal of Social and Human Sciences. 2014. № 3 (3). С. 111-117.
- Fedorov, A. Russian and Western Media Literacy Education Models // European Researcher, 2014, Vol. 73, № 4-2, pp. 764-780. URL: http://www.erjournal.ru/journals_n/1399226869.pdf
- Fedorov, A. Russian image of the modern western screen: case film studies (2 films of S.Spielberg and J.Stelling) // European researcher. 2013. № 6-2 (53). С. 1764-1771.
- Fedorov, A. Russian Image on the Federal Republic of Germany Screen // European Researcher. 2014, Vol. 77, N 6-2, p.1194-1212.
- Fedorov, A. Russian media educators: case studies portraits // European researcher. 2013. № 9-2 (59). С. 2316-2330.
- Fedorov, A. The image of Russia on the western screen in the ideological confrontation epoch (1946-1991): from the late stalinism to the "thaw", from "détente" and "stagnation" to the "perestroika" // European researcher. 2013. № 6-2 (53). С. 1772-1786.
- Fedorov, A. The Opinions of Russian School Students and Teachers about Media Violence // European Researcher, 2014, Vol. 73, № 4-2, pp. 781-804. URL: http://www.erjournal.ru/journals_n/1399226928.pdf
- Fedorov, A. Western audiovisual stereotypes of Russian image: the ideological confrontation epoch (1946-1991) // European researcher. 2013. № 5-4 (51). С. 1565-1580.
- Mescheryakov A.S., Dmitriev D.V. The development of media competence of future English teachers during vocational training // Modern problems of science and education. 2014. № 2. <http://www.science-education.ru/en/116-12842>

Авторефераты диссертаций по тематике медиаобразования:

- Борисова Т.В. Развитие информационной культуры младших школьников в пространстве воспитания. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 29 с.
- Ворохоб Ю.А. Формирование перцептивной культуры студентов вуза средствами визуального искусства. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 23 с.
- Гончарова Т. В. Формирование медиакомпетентности у будущих менеджеров. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2014.
- Григорьева И.В. Информационно-образовательное пространство вуза как фактор формирования медиакомпетентности будущего педагога. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2014.
- Жданько А.П. Дидактические особенности использования видеоконтентов при изучении иностранного языка в условиях дополнительного образования. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2014. 21 с.
- Кузьмина М.В. Формирование медиакультуры учащихся в процессе создания ими образовательных видеоматериалов. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2014.
- Маченин А.А. Развитие педагогического потенциала медиаобразования старшеклассников в условиях школьного медицентра. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 32 с.
- Чеботарева Н.И. Педагогические условия формирования медиакомпетентности студентов вуза. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 32 с.

В московском издательстве «Директ-медиа» в 2014 году вышли переиздания трудов по тематике медиаобразования профессора А.В. Федорова

[Федоров А. В.](#)

Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза



Дисциплина: [Журналистика](#)
[Педагогика. Образование](#)
Жанр: [Научные монографии](#)
ISBN: 978-5-4458-3535-6
УДК: 37.013.8
ББК: 74.6
М.: [Директ-Медиа](#), 2014. 618 с.

[Федоров А. В.](#)

Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности



Дисциплина: [Педагогика.](#)
[Образование](#)
Жанр: [Учебная литература для ВУЗов](#)
ISBN: 978-5-4458-3537-0
УДК: 316.77:001.8
ББК: 74.Оя21
М.: [Директ-Медиа](#), 2014. 62 с.

[Федоров А. В.](#)

«За» и «против». Кино и школа



Дисциплина: [Педагогика. Образование](#)
Жанр: [Научно-популярная литература](#)
ISBN: 978-5-4458-3536-3
УДК: 791.43
ББК: 85.37
М.: [Директ-Медиа](#), 2014. 93 с.

[Федоров А. В.](#)

**Медиаобразование: проблемы и тенденции.
Ч. 1: сборник статей**



Дисциплина: [Педагогика. Образование](#)
Жанр: [Научная литература](#)
ISBN: 978-5-4458-3538-7
УДК: 37.013.8
ББК: 74.6
М.: [Директ-Медиа](#), 2014. 658 с.

[Федоров А. В.](#)

**Медиаобразование: проблемы и тенденции.
Ч. 2: сборник статей**



Дисциплина: [Педагогика. Образование](#)
Жанр: [Научная литература](#)
ISBN: 978-5-4458-6998-6
УДК: 37.013.8
ББК: 74.6
М.: [Директ-Медиа](#), 2014. 487 с.

[Федоров А. В.](#)

Видеоспор: кино - видео - молодежь



Дисциплина: [Педагогика. Образование](#)
Жанр: [Научно-популярная литература](#)
ISBN: 978-5-4458-6114-0
УДК: 791.43
ББК: 85.37
М.: [Директ-Медиа](#), 2014. 38 с.

Вышли из печати и размещены в библиотечном разделе портала www.mediagram.ru новые монографии члена Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России И.В. Чельшевой:

Чельшева И.В. Трансформация развития эстетической концепции в российском медиаобразовании (1960-2011). Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П.Чехова, 2014. 220 с.

Чельшева И.В. Мир социальных сетей и семейное воспитание школьников: научно-популярное издание. Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П.Чехова, 2014.128 с.

Правила представления статей авторами в журнал «Медиаобразование»

Внимание! С 2014 года журнал «Медиаобразование» выходит только в интернет-версии с размещением по адресам:

<http://www.mediagram.ru/mediaed/journal/>

http://mediaeducation.ucoz.ru/load/zhurnal_quot_mediaobrazovanie_quot/6

1. Принимаются к публикации статьи по следующей тематике: история, теория и практика медиаобразования / медиапедагогики, кинообразования; медиаграмотность / медиакомпетентность, медиавосприятие, социология медиаобразования и медиакультуры, рецензии на новые книги по указанной тематике.
2. Все статьи предоставляются по э-почте (tina5@rambler.ru) в формате Word, Times New Roman, 14, через 1 интервал, не более 10-12 стр.
3. Каждая статья сопровождается аннотацией на русском и английском языке (включая перевод названия статьи на английский язык).
4. Каждая статья сопровождается указанием ученой степени, звания, должности, учреждения, города автора статьи – на русском и английском языках.
5. Каждая статья сопровождается ключевыми словами на русском и английском языке (до 10 слов).
6. Подстраничные сноски не допускаются.
7. Ссылки в тексте обозначаются следующим образом: [Иванов, 2011, с.256-257], т.е. в квадратных скобках с указанием фамилии цитируемого автора.
8. Список литературы дается в алфавитном порядке (без нумерации) на ДВУХ языках (сначала - на русском, потом - в переводе на английский). Статьи БЕЗ списка литературы к публикации НЕ принимаются (за исключением коротких заметок о прошедших конференциях и иных актуальных событиях для раздела «Новости»).
9. Статьи по информатике и техническим средствам обучения (включая историю развития информатики и ТСО) к публикации НЕ принимаются.
10. Публикации в журнале «Медиаобразование» бесплатны для авторов, однако, редакция не имеет возможности выплачивать авторские гонорары.
11. Все присланные статьи рецензируются (анонимное рецензирование) и публикуются только после их экспертного допуска к публикации.

Статьи для публикации в журнале принимаются только по электронной почте tina5@rambler.ru

Media Education (Russian Journal): Publication Ethics and Publication Malpractice

The “Media Education” journal is committed to upholding the highest standards of publication ethics and takes all possible measures against any publication malpractices. All authors submitting their works to the “Media Education” journal for publication as original articles attest that the submitted works represent their authors’ contributions and have not been copied or plagiarized in whole or in part from other works. The authors acknowledge that they have disclosed all and any actual or potential conflicts of interest with their work or partial benefits associated with it. In the same manner the “Media Education” journal is committed to objective and fair double-blind peer-review of the submitted for publication works and to preventing any actual or potential conflict of interests between the editorial and review personnel and the reviewed material.

Articles for journal publication are accepted via email only. E-mail: tina5@rambler.ru