

Государственное образовательное учреждение высшего образования
Государственный университет управления (ГУУ)

**Оргкомитет Межнационального медиаобразовательного
фестиваля детской киноклассики «ЗОЛУШКА и другие»**

**State University of Management (Moscow)
Organization Board of International Media Education Festival of Film Classic for
Children - “Cinderella & Co”**

**МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ:
СОДЕРЖАНИЕ И МЕНЕДЖМЕНТ**

**MODERN MEDIA EDUCATION:
CONTENT & MANAGEMENT**

Материалы международной научно-практической конференции

International Science & Practical Conference

МОСКВА , 2002

MOSCOW, 2002

Государственное образовательное учреждение высшего образования
Государственный университет управления

**Оргкомитет Межнародного медиаобразовательного
фестиваля детской киноклассики «ЗОЛУШКА и другие»**

**Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Отв.ред.
А.В.Федоров. – М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. – 79 с.**

Материалы международной научно-практической конференции
(в рамках Межнародного медиаобразовательного фестиваля детской
киноклассики «ЗОЛУШКА и другие»). 2002 г.

Ответственный редактор – директор международных программ фестиваля,
член Союза кинематографистов РФ, доктор педагогических наук,
профессор А.В. ФЕДОРОВ

Генеральный продюсер фестиваля – доцент Государственного университета
управления, член Союза кинематографистов РФ
Г.А. ПОЛИЧКО

Сборник посвящен проблеме развития медиаобразования (то есть образования на материале средств массовой коммуникации) в современном мире. Ведущие медиапедагоги и менеджеры медиаобразования из Аргентины, Великобритании, Индии, Испании, Канады, Норвегии, России, США, Филиппин и Чили делятся теоретическими концепциями и практическим опытом. В сборнике использованы материалы, подготовленные для международной конференции по медиаобразованию (Россия, 2002).

Modern Media Education: Content & Management. The materials of International Science & Practical Conference. Main Editor: Prof.Dr.Alexander Fedorov. Moscow: State University of Management, Organization Board of International Media Education Festival of Film Classic for Children - "Cinderella & Co", 2002.

Dr.Gennady Polichko, General Producer of Festival, Docent of State University of Management (Moscow).

Prof.Dr.Alexander Fedorov, Director of International Programs of Festival

Media Education in the Modern World. This is the main topic of the International media education conference in Russia. Media educators from Argentina, Canada, Chile, India, Norway, Philippines, Russia, Spain, UK and the USA write about their theoretical conceptions and practical approaches.

Москва, Издательский центр ГУУ, 2002

Moscow, Publishing Center of State University of Management, 2002

СОДЕРЖАНИЕ

- Александров Е.П.** ИНТЕГРИРОВАННОЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ
- Баженова Л.М.** ЭКРАННЫЕ ИСКУССТВА В ШКОЛЕ
- Баранов О.А.** КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ШКОЛЫ И МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ
- Бондаренко Е.А.** ФОРМИРОВАНИЕ МЕДИАКУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ
- Быкасова Л.В.** МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
- Бээлгэт К.** БРИТАНСКИЙ КИНОИНСТИТУТ: ТЕКУЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
- Ворсноп К. Кларк М.** НОВЫЕ ПОДХОДЫ К УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЕ ПО МЕДИАОБРАЗОВАНИЮ
- Гонзалес К.К.** «КОНФЛИКТЫ»: МУЛЬТИМЕДИЙНОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
- Гудмэн С.** ОБУЧЕНИЕ КРИТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ВИДЕОДОКУМЕНТАЛИСТИКЕ
- Гура В.В.** ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЦЕЛЬ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА
- Каруна (Донец) И.А.** БРИТАНСКИЙ ОПЫТ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ: ВЗГЛЯД ИЗ РОССИИ
- Мартин А.Г.** МУЛЬТИМЕДИЙНАЯ АВТОРИЗАЦИЯ КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЙ ПРИНЦИП ГРАМОТНОСТИ И ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ В ИНФОРМАЦИОННЫЙ ВЕК
- Мерло Флорес Т.** ДЕТИ И МЕДИА: МЕЖДУНАРОДНЫЙ СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ
- Монтейро А., Джайасанкар К.П.** МЕДИА, ВЛАСТЬ И ИДЕНТИЧНОСТЬ: СТРАТЕГИЯ ДЛЯ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ, ОРИЕНТИРОВАННОГО НА РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
- Мурюкина Е.В.** МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ СТАРШЕКЛАСНИКОВ НА МАТЕРИАЛЕ КИНОПРЕССЫ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
- Новикова А.А.** ПРОГРАММА УЧЕБНОГО МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КУРСА «ЖЕНСКИЙ ИМИДЖ В РОССИЙСКОЙ ПРЕССЕ И РЕКЛАМЕ»
- Панхофф Т.** «АМАНДУС»: НОРВЕЖСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО КИНООБРАЗОВАНИЯ
- Пензин С.Н.** ВОРОНЕЖСКАЯ МОДЕЛЬ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ
- Полевой В.Л.** О РОЛИ ВОПРОСОВ В МЕДИАОБРАЗОВАНИИ
- Рабаско Ф.П.** НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ПОЖИЛЫЕ ЛЮДИ
- Рейс М, Саданио А., Мандьяно Ф.** ОБРАЗОВАНИЕ, РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА И ИНТЕРНЕТ
- Розер И.** ВЛИЯНИЕ ПРОГРАММЫ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ НА ГРАМОТНОСТЬ ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА
- Рыжих Н.П.** ЭСТЕТИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ ПОДРОСТКОВ НА МАТЕРИАЛЕ ЭКРАННЫХ ИСКУССТВ
- Сан Ч.** ВЛАСТЬ КОДИРОВКИ: СТУДЕНТЫ КОЛЛЕДЖА ОТВЕРГАЮТ КРИТИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА «РУСАЛОЧКУ» СТУДИИ ДИСНЕЯ
- Свистёлкин А.В.** ЭКРАН И КНИГА: ВОЗМОЖНА ЛИ ГАРМОНИЯ?
- Селецкая Е.В.** ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА И КИНО
- Сорокин А.А.** КОММУНИКАТИВНЫЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ МЕДИА
- Усенко Л.В.** ПРОБЛЕМА ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОГО И НАЦИОНАЛЬНОГО СТИЛЯ В АНИМАЦИИ
- Федоров А.В.** МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ
- Федорова Т.И.** МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ, ИНТЕГРИРОВАННОЕ СО СПЕЦКУРСОМ ПО ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ
- Хатол М.К.** НОВЫЙ ТВ-МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ НА ФИЛИППИНАХ
- Цельх М.П.** МЕДИА В ОБРАЗОВАНИИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ США
- Чельшева И.В.** ЗАРОЖДЕНИЕ РОССИЙСКОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ
- Шак Т.Ф.** МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В ПРАКТИКЕ ПОДГОТОВКИ МУЗЫКАНТОВ
- Шариков А.В.** ДЕТСКОЕ ТЕЛЕСМОТРЕНИЕ В РОССИИ: РЕЗУЛЬТАТЫ АУДИТОРИОМЕТРИИ
- Эндрюс Дж.** УВЛЕЧЕНИЕ ТИНЭЙДЖЕРОВ: ЗАДАЧА АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В КИНООБРАЗОВАНИИ
- Эрл В.** ПЕЧАТНЫЕ РЕСУРСЫ В РАЗВИТИИ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
- Якушина Е. В.** МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РАБОТЕ С ИНФОРМАЦИОННЫМИ РЕСУРСАМИ НА ОСНОВЕ ДЕЙСТВУЮЩЕЙ МОДЕЛИ ИНТЕРНЕТА В АСПЕКТЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

Часть II. Медиаобразование сегодня: менеджмент

- Данилова С.Е.** УПРАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛОМ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ФЕСТИВАЛЯ
- Корнеева С.М.** ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КИНОФЕСТИВАЛЬНОГО ПРОЕКТА
- Поличко Г.А.** КИНОФЕСТИВАЛЬНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ
- Романовская О.А.** ФАНДРЕЙЗИНГ В КИНОФЕСТИВАЛЬНОМ МЕНЕДЖМЕНТЕ

CONTENT

Alexandrov, A. MEDIA EDUCATION INTEGRATED IN THE LEGAL STUDIES OF UNIVERSITY STUDENTS
Andrews, J. ENGAGING TEENAGERS: THE CHALLENGE OF ACTIVE LEARNING IN CINEMA EDUCATION
Bagenova, L. SCREEN ARTS IN THE SCHOOL
Baranov, O. SCHOOL'S CULTURE & CREATION MODEL IN MEDIA EDUCATION
Bazalgette, C. BRITISH FILM INSTITUTE: CURRENT EDUCATION ACTIVITIES
Bondarenko, E. FORMING OF TEENAGERS' MEDIA CULTURE
Bykassova, L. MEDIA EDUCATION IN THE FOREIGN LANGUAGES STUDY
Chelysheva, I. GENESIS OF RUSSIAN MEDIA EDUCATION
Earle, W. PUBLISHING RESOURCES TO PROMOTE MOVING IMAGE EDUCATION
Fedorov, A. MEDIA LITERACY IN MODERN RUSSIA
Fedorova, T. MEDIA EDUCATION IN THE ECOLOGIC SPECIAL COURSE
Gonzales, J.C. "CONFLICTS" – A MULTIMEDIA SCHOOL ACTIVITY IN THE DEVELOPING OF CRITIC THINKING
Goodman, S. TEACHING CRITICAL LITERACY IN THE DOCUMENTARY WORKSHOP
Gura, V. INFORMATION CULTURE AS THE PEDAGOGICAL OBJECT OF MEDIA LITERACY IN THE UNIVERSITY EDUCATION ENVIRONMENT
Hatol, M.C. NOVEL TV LITERACY PROJECT IN THE PHILIPPINES
Karuna (Donets), I. BRITISH MEDIA EDUCATION APPROACH: RUSSIAN VIEW
Martin, A.G. MULTIMEDIA AUTHORIZING AS A FUNDAMENTAL PRINCIPLE OF LITERACY AND TEACHER TRAINING IN THE INFORMATION AGE
Merlo Flores, T. CHILDREN'S IMAGES OF MEDIA FOR TOMORROW : AN INTERNATIONAL COMPARISON
Monteiro, A., Jayasankar, K.P. MEDIA, POWER AND IDENTITY TOWARDS STRATEGIES FOR CRITICAL MEDIA EDUCATION
Murukina, E. MEDIA EDUCATION OF SENIOR PUPILS ON THE FILM PRESS MATERIAL: THEORETICAL ASPECTS
Novikova, A. MEDIA EDUCATION PROGRAM ON YOUNG WOMEN AND BODY IMAGE IN RUSSIAN MAGAZINES & ADVERTISEMENTS
Panhoff, T. THE AMANDUS EXPERIENCE: A NORWEGIAN CONCEPT OF PRACTICAL FILM WORK
Penzin, S. MEDIA EDUCATION MODEL IN VORONEZH
Polevoy, V. THE QUESTIONS' ROLE IN MEDIA EDUCATION
Rabasco, F.P. THE NEW TECHNOLOGIES AND ELDERLY PEOPLE
Reyes, M, Saldaño, A., Mandujano, F. EDUNETMATICS, HUMAN DEVELOPMENT & WORLD TELEMATIC NET
Rother, I. THE IMPACT OF A MEDIA LITERACY CURRICULUM ON THE LITERATE BEHAVIOUR OF AT-RISK ADOLESCENTS
Ryzhykh, N. TEENAGERS' AESTHETICAL MEDIA EDUCATION ON THE SCREEN ARTS' MATERIAL
Seletskaya, E. AESTHETICAL EDUCATION OF YOUNGER PUPILS ON THE MATERIAL OF ARTS AND FILM
Shak, T. MEDIA EDUCATION IN THE MUSICIANS' PRACTICAL TRAINING
Sharikov, A. CHILDREN & TV IN RUSSIA: SOCIOLOGICAL RESULTS
Sorokin, A. COMMUNICATIVE ANALYSIS OF MODERN MEDIA
Sun, Ch. THE POWER OF ENCODING: A CASE STUDY OF HOW COLLEGE STUDENTS RESIST THE CRITICISM OF DISNEY'S "THE LITTLE MERMAID"
Svistelkin, A. SCREEN AND BOOK: POSSIBILITY OF THE HARMONY
Tselykh, M. MEDIA IN THE EDUCATION OF AMERICAN SOCIAL WORKERS
Usenko, L. THE PROBLEM OF INTERNATIONAL AND NATIONAL STYLE IN ANIMATION
Worsnop, Ch.M., Clarke, M. NEW DEVELOPMENTS IN MEDIA EDUCATION CURRICULUM (THE INTERNATIONAL BACCALAUREATE ORGANIZATION DIPLOMA PROGRAMME FILM)
Yakushina, E. THE TRAINING METHODS FOR THE WORK WITH INFORMATION RESOURCES ON THE BASE OF INTERNET MODEL IN THE MEDIA EDUCATION ASPECT

II.

Danilova S.E. PERSONNEL MANAGEMENT AS PART OF FILM FESTIVAL MANAGEMENT. PECULIARITIES OF A MEDIAEDUCATIONAL FESTIVAL.
Korneeva S.M. THE LAWFUL ASPECTS OF THE MEDIAEDUCATION FILM FESTIVAL PROJECT
Polichko G.A. FILM FESTIVAL MANAGEMENT: THE PROBLEM-SETTING
Romanovskaya O.A. FUNDRAISING AT A FILM FESTIVAL MANAGEMENT

УВАЖАЕМЫЕ ГОСТИ И УЧАСТНИКИ ФЕСТИВАЛЯ И НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ!

Чем является **Международный медиаобразовательный фестиваль детской киноклассики «Золушка и др.»?**

Как бы далеко не шагнули компьютерные технологии, ТВ, аудиовизуальная реклама, видео и пр., язык экрана в основной своей части остается универсальным со времен существования немого кино. Изобретения, сделанные в наивном, далеком от нас времени становления и развития немого «синема», являются главным средством визуально-языкового синтаксиса экранных массмедиа, понятного всем людям земного шара, независимо от их национальной и языковой принадлежности.

Поэтому в художественно-педагогической науке и практике возникло специфическое направление – медиаобразование, которое призвано помочь подрастающим поколениям освоить язык СМИ, научиться анализировать медиатексты – в нашем случае экранные.

При этом нельзя засушивать этот процесс, как это делает наша массовая школа применительно к другим предметам, таким, как литература, физика, математика и пр.

Вот почему нами выбрана именно такая форма детского медиаобразования.

Кинофестиваль – потому, что это позволяет, во-первых, придать мероприятию праздничное звучание; во-вторых, потому, что кино, как мы сказали выше, по-прежнему должно играть роль главного средства в обучении языку экрана; в-третьих, это дает возможность пригласить для встреч с детьми актеров, режиссеров и других творческих работников.

Медиаобразовательный – потому, что, кроме обычных фестивальных киномероприятий, с детьми проводятся специальные игровые мастер-классы, где медиапедагоги вместе с творческими работниками обучают детей языку экрана. При этом все дети, находящиеся в лагере, участвуют в создании собственного фильма о том, как проходит сам фестиваль, то есть на практике закрепляют получаемые знания о технике видеосъемки и монтажа, создания несложных компьютерных эффектов и пр.

Наконец, **Детский центр летнего отдыха**, или пионерский лагерь, дает возможность поработать с неподготовленными детьми, не отобранными специально, то есть участниками такого фестиваля становятся все дети, отдыхающие в эту смену.

Итак, в дорогу!

Желаем Вам всяческих успехов на этом пути!

ГЕННАДИЙ ПОЛИЧКО,
Генеральный продюсер
фестиваля

АЛЕКСАНДР ФЕДОРОВ,
Директор международных программ фестиваля,
ответственный редактор сборника

ИСТОРИЯ ФЕСТИВАЛЯ:

1988 г., лето – ЛИК (Лагерь Интенсивного Кинообразования), п/л «Океан», г. Владивосток

1998, 1999, 2000, 2001 гг., лето - Кинообразовательный фестиваль юных друзей кино «КИНОЕЖИК», г. Углич

2001 г., лето – открытие второй фестивальной площадки «ЗОЛУШКА и др.», г. Малоярославец

2002 г. – передислокация фестиваля «ЗОЛУШКА и др.» и приобретения им статуса Международного медиаобразовательного фестиваля детской киноклассики.

ИНТЕГРИРОВАННОЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

Е.П.Александров, доктор педагогических наук, профессор кафедры гуманитарных наук,
Таганрогский институт управления и экономики (Таганрог, Россия)

MEDIA EDUCATION INTEGRATED IN THE LEGAL STUDIES OF UNIVERSITY STUDENTS

Prof.Dr. Eugene Alexandrov, Professor of Humanities Department, Taganrog Institute of
Managements and Economics (Taganrog, Russia) e-mail: pavelson@tmei.ttn.ru

Профессиональное образование является социальным институтом, в значительной степени влияющим на характер динамики общества. С другой стороны, по его состоянию можно судить об обществе в целом. Профессионально-образовательная система включает в себя иерархию взаимосвязанных элементов. Во-первых, *идеологию*, которая опосредуется рядом социальных переменных и уровнем развития науки. Второй элемент системы - *содержание* образования. Его можно рассматривать: в структурном аспекте - в виде перечня дисциплин учебного плана, и в информационном аспекте - ориентируясь на набор дидактических единиц, содержащихся в государственном образовательном стандарте, других нормативных документах или учебниках, пособиях, справочниках и др. информационных источниках. Наконец, третий элемент системы - *методы, формы и технологии* обучения. Указанные составляющие системы теоретически могут находиться в определенных взаимоотношениях с базовой парадигмой общественного развития в конкретный исторический период: т.е. опережать ее, соответствовать ей, отставать от нее. Если первая позиция имеет преимущественно теоретическое значение и является, скорее, исключительным явлением в массовой образовательной практике, то третья, в силу достаточно ярко выраженной инертности образования, обнаруживает противоречия системы с тенденциями общественного развития, приводит к процессам, затормаживающим динамику общества и профессиональных сфер.

Попробую показать некоторые перспективы приведения системы профессионального юридического образования в соответствие с базовой парадигмой развития современного российского общества и социального института права. Причем, в структурном и технологическом ключах мы подчеркиваем здесь *перспективность интегрированного медиаобразования*.

Традиционная образовательная парадигма интерпретирует педагогический процесс, как сугубо информационный. При этом под информацией (явно или имплицитно) чаще всего имеют в виду такое содержание, которое может быть выражено в формализованных или способных к формализации дидактических единицах. Основная задача преподающего - оптимальная “упаковка” и трансляция необходимого количества информации в отводимые учебным планом временные рамки, а также организация и контроль качества познавательной деятельности обучающихся. Задача последних - “упаковка” получаемой информации в структурах собственной памяти и формирование умений оперирования ею, то есть применения ее в соответствии с потребностями практики. Фактически такая ситуация находится в гармонии с идеологией индустриальной фазы развития общества, в рамках которой она, собственно, и сформировалась. Соответствовала она также и идеологии правового института того времени: к примеру, презумпция невиновности и состязательность сторон в судопроизводстве являлись декларациями, мало влияющими на реальное его функционирование.

В настоящее время, эти пробелы в праве и судопроизводстве начинают постепенно преодолеваются. Состязательность сторон в суде обретает все больший смысл и значимость. Но она настоятельно требует актуализации личностного начала специалистов, участвующих в исследовании обстоятельств вопроса и прениях. Однако традиционная

система юридического образования (имеющая многовековую историю) весьма консервативна и практически мало изменилась содержательно (в перечне дидактических единиц учебных дисциплин), структурно (что выражается в самом наборе дисциплин, входящих в учебный план) и технологически (имея в виду совокупность применяемых методов и форм обучения). Личностное начало не сводится к некоторому набору знаний. Определяющим для качества современного судопроизводства является развитая способность к профессионально окрашенному смыслопорождению, к убедительной для сторон трансляции личностных смыслов в поведенческих, в частности, - речевых актах (в которых оценивается не только логическая последовательность и аргументация, но такие, например, элементы смысла, как стилистика и лексический состав, темп речи, интонация и др., особенно, когда она обращена не к специалистам, а к присяжным), способность быстро и адекватно реагировать на изменения ситуации и те смыслы, которые транслируются другими сторонами процесса. Все это связано с умениям увидеть и услышать себя “со стороны”, глазами других людей, участвующих в той или иной роли в судопроизводстве.

Учебный план для юридических специальностей не предусматривает форм работы, которые имели бы своей целью стимулирование формирования указанных компонентов профессиональной подготовки. Суть наших размышлений сводится к тому, что необходимо привести технологический уровень образовательного процесса в юридических вузах в соответствие теми требованиями и установками (а в дальнейшем они, по-видимому, будут развиваться), которые обнаруживает современная юридическая практика. Для этого необходимо дополнить формы учебных занятий судебным практикумом (здесь можно воспользоваться термином, достаточно давно применяемым в обучении актерскому искусству: мастерская). И здесь весьма эффективным, на наш взгляд, может стать интегрированное медиаобразование.

Кратко сформулируем, что необходимо сделать, чтобы обеспечить эффективность работы такого рода мастерских:

1. Создать банк отечественных и зарубежных кино/видеоматериалов. Он должен включать как фильмы целиком, так и фрагменты, на примере которых студенты могли бы детально проанализировать особенности деятельности участников судебного процесса, сопоставить и выявить специфику работы сторон не только в статике, но и в динамике, т.е. проследить коллизии, разворачивающиеся в ходе процесса.

2. Создать банк видеозаписей, который реконструирует судебные речи выдающихся прокуроров и адвокатов по разнохарактерным делам, а также банка речей, которые могут демонстрироваться студентам в качестве своеобразных эталонов, образцов.

3. Создать банк “дефектных” (в правовом, логическом, социокультурном, стилистическом, интонационном, драматургическом и др. аспектах) речей участвующих в судопроизводстве сторон.

4. Создать банк видеозаписей, представляющий собой своеобразный архив, фиксирующий историю становления профессионального мастерства студентов, благодаря которому они могут в ходе процесса обучения и ретроспективно проследить за этапами собственного профессионального роста, “увидеть себя со стороны”, “глазами других людей” и активизировать таким образом механизмы смыслопорождения и профессионального саморазвития.

ЭКРАННЫЕ ИСКУССТВА В ШКОЛЕ

Л.М.Баженова, кандидат педагогических наук, зав.лабораторией экранных искусств
Института художественного образования, Российская Академия образования (Москва,
Россия)

SCREEN ARTS IN THE SCHOOL

Dr.Larissa Bagenova, head of the laboratory of Screen Arts, Art Education Institute, Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

Социально-экономические перемены, произошедшие в нашей стране в конце 80-х – начале 90-х годов, отрицательно сказались на развитии кинематографа. Традиционное кинообразование в школах фактически прекратилось, поскольку было напрямую связано с системой кинопроката и работой кинотеатров. В это же время происходили коренные изменения в аудиовизуальных искусствах – широкое распространение получило видео. С распространением бытовых видеомагнитофонов зритель всех возрастов получили свободный доступ к фактически любой видеопродукции.

Именно эти явления в мире аудиовизуальных искусств и поставили перед учеными-педагогами задачу разработки стратегии одного из направлений медиаобразования школьников - образования в области экранных искусств. В результате в лаборатории экранных искусств Института художественного образования были разработаны, экспериментально проверены и опубликованы программы для всех классов общеобразовательной школы («Основы экранной культуры», М.: Просвещение 1994). Педагоги положительно отнеслись к новому предмету, подтверждая, что такой предмет нужен, но их интерес был пассивным, – сами преподавать этот предмет они не хотели, поскольку это сулило лишь дополнительные хлопоты.

Но самой главной причиной было то, что учителя не видели для себя никакой потребности в использовании новых видов искусства – им для эстетического развития учащихся вполне хватало и тех художественных дисциплин, что традиционно преподавались в школе.

Перелом в отношении к экранным искусствам в школе произошел в конце 90-х годов. Основывался он на целом ряде причин: появление школ разных типов (лицеев, гимназий, авторских школ и т.п.), которые хотели разнообразить перечень изучаемых в них предметов по искусству; улучшение технической оснащенности школ, появление в них компьютеров и видеоаппаратуры. Кроме того, весь учебный план был поделен на базовый и дополнительный компоненты, благодаря чему школа получила возможность более свободного включения предметов в раздел дополнительного образования.

При введении нового учебного предмета в образовательный процесс должен быть получен ответ на три важных вопроса: почему? (какие причины побуждают ввести этот предмет); что? (содержание предмета); как? (формы и методы введения нового образования). В данном случае педагогическая наука дала ответ на два первых вопроса, решение же третьего тесно связано с конкретной школьной практикой. Именно в конкретной школьной практике произошла адаптация разработанных программ и методик, развились новые направления работы с учащимися в области экранной культуры. Примером тому может служить творческая деятельность учащихся. Вначале этот вид работы был одной из составляющих в процессе приобщения школьников к изучению экранных искусств. С появлением видеокамер многие учителя открыли для себя новое средство, с помощью которого можно решать образовательные и воспитательные задачи.

Можно сказать, что медиаобразование, частью которого и является образование в области экранной культуры, с этого времени вступило в новую фазу. Акцент в постижении искусства экрана сместился в сторону активного, деятельностного подхода. Учащиеся теперь хотят не только получать знания, быть информированными в чем-то, но и самостоятельно творить. Можно отметить, что в настоящее время в школах приобщение учащихся к экранным искусствам чаще идет на основе творческого, созидательного, а не аналитического подхода. Просмотр и анализ творческих работ учащихся разных возрастов свидетельствует о том, что работа учителей с детьми и подростками в области экранных

искусств в реальной практике школы помогает решать самые разнообразные задачи, связанные с их образованием и воспитанием.

Знакомство с опытом работы школ свидетельствует о том, что педагоги осознали большие возможности использования медиа. Идет активный поиск возможностей изучения экранных искусств в учебных заведениях разных типов, с разными образовательными и воспитательными концепциями и доминантами. Работа по анализу фильмов, осмысление зрительского опыта, организация школьных кинофестивалей, творческие проекты, видеотворчество и многое другое используется сегодня в тех школах, которые активно внедряют новые технологии в образование.

В настоящее время идет адаптация разработанных ранее и усовершенствованных программ к конкретным условиям школьной практики. В зависимости от видов школ и конкретных условий (наличие аппаратуры, кадров, возможности привлечения нужных специалистов) складываются и разные формы работы с учащимися. Сейчас в практике школ существуют такие основные формы работы с экранными искусствами:

1) преподавание курса экранной культуры в русле изучения мировой художественной культуры;

2) работа в творческих мастерских для старшеклассников по экранным искусствам;

3) занятия в форме кружка для младших школьников в группах продленного дня;

4) урок по экранной культуре в рамках дополнительного образования во второй половине дня в школах продленного дня;

5) школьные видеостудии, в которых учащиеся разных возрастов занимаются самостоятельным творчеством под руководством школьных педагогов;

6) детские видео/телестудии, ориентированные на создание телепередач как для школьного, так и для местного (кабельного) телевидения;

7) киноклубы и видеосалоны во внешкольных учреждениях для ребят разных возрастных групп, в том числе для младших школьников и дошкольников.

Задача ученых-педагогов заключается в настоящее время в том, чтобы помочь учителям в их работе, создав оптимальные варианты программ для разных видов учебных заведений, разных форм занятий с детьми экранной культурой. Дальнейшее развитие технической базы школ должно способствовать решению этих задач. Чрезвычайно важным моментом является подготовка будущих учителей к работе с детьми в этом направлении. Поэтому возникает необходимость разработки содержания образования будущих учителей в области экранных искусств.

Формирование экранной культуры учащихся – это залог того, что искусство кино обретет грамотного зрителя, обладающего развитым художественным вкусом, а сам процесс освоения экранных искусств школьниками будет способствовать их художественно-творческому развитию.

КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ШКОЛЫ И МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ

О.А.Баранов, кандидат искусствоведения, доцент кафедры педагогики Тверского государственного университета, руководитель научной работы средней школы № 14
(Тверь, Россия)

SCHOOL'S CULTURE & CREATION MODEL IN MEDIA EDUCATION

Dr.Oleg Baranov, docent of the pedagogic department, Tver State University (Tver, Russia)

Вторая половина XX века отмечена радикальными изменениями во всех сферах жизни человечества. Под лозунгом экономической глобализации государства-лидеры научно-технического прогресса (в первую очередь – США) развертывают широкую культурную экспансию, через мощные информационные системы внедряя в страны мира западные ценности, нормы поведения, чуждые культурам других народов, что угрожает потерей социально-культурной идентичности и своеобразия.

Преодоление острых противоречий в духовной жизни страны требует мобилизации всех внутренних сил общества. Их развитие оказывается все более связанным с формированием человека как высоконравственной духовной личности. Именно искусство (и киноискусство – в частности) и метод художественного познания обладают огромным потенциалом гуманитарного и нравственного воздействия, обеспечивая главнейшее условие развития личности – единство формирования интеллектуальной и эмоциональной сфер психики.

Большую роль в морально-эстетическом воспитании молодого поколения играет медиакультура, обладающая ярко выраженным эмоциональным, психофизиологическим характером воздействия. Она создает и «предлагает» своеобразные модели эмоционально-чувственного отношения к окружающему, обогащая духовный опыт и способность к переживанию, становится все более значительным компонентом нравственной жизни человека.

В 1991 году, когда резко изменилась социокультурная ситуация в стране, нами был предпринят эксперимент на базе средней школы № 14 города Твери по созданию культуротворческой модели школы, где:

образовательный процесс строится в соответствии с логикой развития личности; культуротворчество – не учебный предмет, а целостное образовательное пространство, в котором совершается становление личности; концепция культуротворческой школы осуществляет синтез психолого-педагогического, культуротворческого, философско-эстетического подходов в осмыслении феномена образования, как переход от репродуктивного типа педагогического взаимодействия в массовой школе к типу продуцирующему, который ориентирует прежде всего на внимание к личности ученика, к законам ее становления в контексте медиакультуры. Причем медиакультура понимается не как некий существующий субстрат, а как живое органическое целое, как творческая субстанция, которая может быть воспринята только творческим субъектом, в полном согласии со старым принципом «подобное стремится к подобному».

Учитель – не передатчик культуры, а носитель ее, наследник и хранитель того, что создано не нами и до нас. Что касается организационных форм, то ключевой идеей стала идея интеграции. Речь идет не только о межпредметной интеграции, но об интегративном подходе к устройству образовательного процесса в целом, где межпредметная интеграция выполняет роль механизма.

Значительными возможностями для решения образовательных и воспитательных задач в нашем опыте имеет эстетически направленная система дополнительного образования, что обогащает и углубляет содержание основного общего образования. Именно она связана с повышением уровня творческой деятельности учащихся.

Искусство – это форма, которая сочетает в себе созерцание и творчество, ориентирует на выражение окружающего через цвет, звук, слово. Постигание мира и выражение себя средствами искусства наиболее органично для детей.

В ходе экспериментальной работы отрабатывалась система нравственно-эстетического воспитания средствами медиакультуры для учащихся всех возрастов. С учетом специфики организации коллективных просмотров кино/видеоматериала, медиаобразования, интегрированного в обязательные школьные дисциплины, подготовки факультативных курсов «Медиаобразование и подросток», «История и теория русского кинематографа», как составных частей единого курса мировой художественной культуры. В рамках работы классного руководителя с родителями разработана целостная система взаимосвязи семьи и медиакультуры – родительский практикум «Семья у экрана телевизора».

Студенты Тверского государственного университета активно участвовали в апробации отдельных подходов к организации различных аспектов медиаобразования с учащимися различных возрастов во время прохождения педагогической практики на базе

средней общеобразовательной школы № 14. Чтобы студенты были готовы к подобной работе, связанной с историей и теорией медиакультуры, им предварительно читаются соответствующие разделы учебных курсов (к каждому занятию подготовлены учебные кино-видеофрагменты). Например, факультативный курс «Медиаобразование на материале экранных искусств – кинематографа, телевидения и видео». На практических занятиях студенты учатся оформлять стенды «Так создается мультфильм», «Костюм в кино», «Комбинированные съемки» и др. В рамках практических занятий по педагогике и психологии многие студенты пишут курсовые работы по медиаобразовательной тематике, монтируют из старых фильмов (например, о школе) учебные ролики, освещающие актуальные проблемы сегодняшней школы.

Совокупность всех видов работы помогает освоению учащимися социокультурных норм отношений, развитию эстетических чувств, художественного восприятия, творческих способностей, мышления.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕДИАКУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ

Е.А Бондаренко, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории технических средств обучения и медиаобразования Института общего среднего образования, Российская Академия образования (Москва, Россия)

FORMING OF TEENAGERS' MEDIA CULTURE

Dr.Elena Bondarenko, senior officer of the laboratory of technical & media education, Institute of Secondary Education, Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

e-mail: lab@mediaeducation.ru web: www.mediaeducation.ru

Рассматривая формирование культуры подростков в области восприятия, понимания, интерпретации информации, поступающей по каналам массовой коммуникации, основ критического мышления и умения создавать собственные сообщения на языке медиа, мы получаем сферу формирования медиакультуры.

Необходимость разработки новых учебных технологий в настоящее время является одной из наиболее острых проблем современной педагогики. Учебная технология в сфере медиакультуры должна внести свой вклад в развитие и формирование таких социальных и мировоззренческих качеств, которые необходимы на данном этапе развития общества.

Трудности, связанные с воспроизведением технологии преподавания, связаны с необходимостью распространения специального педагогического опыта. Чтобы овладеть технологией обучения в сфере медиакультуры, учителю необходимо освоить следующие частные технологии:

- организацию благоприятного психологического климата и системы внутренних мотиваций для занятий медиакультурой в малых творческих группах;
- диагностику общего развития подростков, хода учебного процесса и его результатов;
- управление учебно-познавательной деятельностью учащихся (включая аспект практического ориентирования на самостоятельное творчество в сфере аудиовизуальных искусств);
- самоанализ результатов обучения (рефлексия - как для учащихся, так и для самого учителя).

Цели и мотивации учебной деятельности в сфере медиакультуры можно рассмотреть применительно к изучению тех видов массовой коммуникации, которые имеют прямое отношение к комплексу аудиовизуальных искусств.

Переход от индустриального типа общества к информационно-электронному несет с собой абсолютно новый тип отношений - как между людьми, так и между сферами ориентации информационных технологий. Функцию знакомства с искусством уже во многом взяли на себя средства массовой информации (узнавать о художнике и его творчестве из фильмов, статей, альбомов с репродукциями давно уже считается нормой,

хотя процесс живого функционирования произведения искусства происходит только во время и в условиях непосредственного его восприятия). Возникает необходимость констатировать своеобразный перелом в истории культуры.

Не так давно ученые и исследователи утверждали приобщение к миру искусств все новых и новых областей. Начало XX века: является ли искусством изобретение братьев Люмьер - кинематограф? Середина века: искусство ли телевидение? А сейчас, когда средства массовой коммуникации являются средой распространения и функционирования искусства, возникает искушение рассмотреть ИНТЕРНЕТ с точки зрения приобщения к "электронным искусствам". Однако здесь привычная метафоричность (все, что достигает определенного уровня совершенства, принято обозначать термином "искусство") может обернуться против нас. Термин "электронные искусства" возник именно на такой почве; однако при пользовании электронными устройствами любой степени сложности и совершенства искусство, как и прежде, возникает не при наличии определенной степени мастерства, а там, где есть индивидуальное восприятие мира и своеобразная интерпретация реальности. А поскольку природа электронных устройств предполагает вторичность восприятия (мы имеем дело не с реальностью, а с её "слепок", чьи качества определяются особенностями функционирования электроники), речь должна идти об опосредованном, "свернутом" состоянии эстетического восприятия мира. В частности, электронная изоциренность видеотехники - и достоинство, и недостаток: она провоцирует на типичные решения, "штампы", выбор одних и тех же точек съемки, условий освещенности, композиционных решений и т. д. Именно поэтому освоение современных технологий массовой коммуникации (в том числе и электронных) подростками требует разрешения проблемы эстетического освоения среды через использование этих технологий. К примеру, вся история экранных искусств в сжатом виде присутствует в попытке освоить мир посредством видеосъемки, "через кадр". И, направляя освоение технологий в русло творчества, поиска своеобразия, самобытности, уникальности, неповторимости нашего восприятия мира, мы избегаем опасности развития "механизированного восприятия".

В наше время продолжается кризис привычной для предыдущих поколений стабильной системы ценностей. Традиции, идеалы, нормы морали и этики - все подвергается пересмотру. Это время предъявляет особые требования к формированию личности, оно заставляет вырабатывать ответственность и самостоятельность в суждениях, умения ставить себе задачи, творчески разрешать их и адекватно оценивать ситуацию, используя информацию из различных источников.

И один из вариантов разрешения этого узла проблем - изучение эстетических аспектов языка средств массовой информации, специфики его функционирования в обществе. Именно это и является областью изучения в учебных программах по медиакультуре для среднего и старшего школьного возраста. В комплект включены следующие учебные программы: «Школьная радиостудия», «Детская журналистика» (для издания школьной газеты, альманаха, сборника творческих работ и т. п.), «Основы экранной культуры», «Программа кружка видеолюбителей» (основы видеосъемки и монтажа), «Школьный видеоклуб», «Основы сценарного мастерства», «Детская телевизионная журналистика».

В материалах данных учебных курсов сделан акцент на освоение сферы образного мышления, на работу с художественным восприятием. Сам термин "медиакультура" отражает особенности используемого подхода - изучение средств массовой информации и каналы массовой коммуникации взяты с точки зрения приобщения человека к культуре, рассмотрения образовательного процесса как элемента "присвоения культуры" (термин В.С.Библера), что помогает найти истинное место и наиболее эффективные способы использования средств массовой информации в процессе образования.

Изучение массовой коммуникации в ракурсе освоения медиакультуры в среднем и старшем школьном возрасте имеет свою специфику. Введение в учебный план

специальных предметов подобной ориентации автору этих строк представляется нецелесообразным. Существующий базовый учебный план, как и его проекты по 12-летнему обучению, перегружены. Надеяться на включение этих предметов в учебное время за счет школьного компонента?.. А между тем освоение медиакультуры дает богатейшие возможности не только для эстетического развития личности, но и для более интенсивного набора знаний по всем предметам и освоения специфических навыков работы с информацией. А оба этих факта, в свою очередь, ведут к усилению межпредметной интеграции и созданию из мозаики отдельных предметов не дробной, разрозненной, но единой картины мира.

Освоение масс-медиа как специфической сферы современной культуры предполагает особое внимание к каналам массовой коммуникации (массовая печать, радио, телевидение, компьютерные сети). Именно в среднем школьном возрасте интерес к специфике языка и профессиональным особенностям того или иного типа массовой коммуникации (при наличии минимальной базы умений и знаний) совпадает с реальной физической возможностью попробовать свои силы в интересующей области (удержать видеокамеру без дрожи кадра, быть в состоянии освоить технику монтажа и звукозаписи, компьютерную верстку для школьных печатных изданий или компьютерный дизайн для WEB-страниц). Однако тут следует учитывать и факторы, которые связаны с возрастом. Начиная с 9-10 лет, подростки пробуют свои силы в самых различных областях человеческого знания и действия. Для этого периода характерны интенсивность увлечений; их кратковременность; обостренное эмоциональное восприятие собственных удач и ошибок; нереалистичная (заниженная или завышенная) самооценка; в старшем школьном возрасте происходит формирование комплекса эмоциональных и интеллектуальных предпочтений и постепенная концентрация усилий на профессиональной ориентации.

Поскольку далеко не все ученики изберут профессиональную ориентацию в сфере масс-медиа, это предопределяет неизбежную потерю интереса у большей части учащихся к изучению основ медиакультуры после первых творческих опытов. Для среднего школьного возраста представляется оптимальным поиск такого варианта, который, удовлетворяя бы всем вышеперечисленным условиям, давал бы возможность вариативного выбора непосредственно для школы (по наличию аппаратуры, педагогов-энтузиастов, желающих работать в этой области, реальных школьных нужд и т. п.). Например, учитель литературы охотно реализует идею литературного альманаха, учитель мировой художественной культуры поможет ученикам подготовить серию коротких телевизионных сюжетов, посвященных истории и проблемам культуры, учитель информатики реализует проект по созданию WEB-страниц или целого интернетного сайта... Поэтому оптимальным вариантом для реализации данного курса представляется использование кружковых и студийных форм работы. При этом переход в область дополнительного образования отнюдь не означает необязательности изучения медиакультуры; напротив, именно в этом случае освоение специальных знаний, технологических навыков и умений работать с информацией будет иметь наибольший эффект и способствовать развитию личности и формированию индивидуальности подростка. Для старшего школьного возраста предложен вариант профессиональной специализации.

Однако эти программы не повторяют содержания будущего профессионального образования – они направлены прежде всего на развитие личности, обогащение ассоциативного поля, освоение новых методов творчества, самопознания и познания мира. В целом подобный вариант освоения медиакультуры должен способствовать:

- реализации художественно-творческого потенциала подростков в формах, нацеленных на профессиональную ориентацию;
- формированию равновесия в эмоциональном и интеллектуальном освоении мира;
- формированию личной и активизации общественной позиции школьника;

- освоению ряда умений и навыков, необходимых для полноценного понимания информации и создания собственных медиатекстов;
- возникновению реальной, действенной системы межпредметной интеграции через работу над творческими проектами;
- интенсификации освоения знаний по базовым предметам и формированию целостной, единой картины мира.

Формирование культуры потребления медиатекстов происходит через понимание специфики языка средств массовой информации и развитие критического мышления в процессе общения с масс-медиа, понимание возможностей использования дополнительной информации при подготовке по той или иной проблеме (формирование навыка использования телевидения, сетевой информации как дополнительного источника учебных знаний). Это определяет необходимость и особую роль формирования медиакультуры современного школьника.

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Л.В.Быкасова, кандидат педагогических наук, доцент факультета иностранных языков Таганрогского государственного педагогического института (Таганрог, Россия)

MEDIAEDUCATION IN THE FOREIGN LANGUAGES STUDY

Dr.Larissa Bykassova, docent of Foreign Languages Department, Taganrog State Pedagogical Institute (Taganrog, Russia)

Информационные технологии стали сегодня неотъемлемой частью всех сфер деятельности человека, а овладение определенным объемом знаний в данной области – необходимым условием его развития и дальнейшего совершенствования. Масс-медиа заняли одну из ведущих позиций в образовании: применение видео, CD-ROM, CD становится сегодня элементарным этапом урока иностранного языка.

Для преподавания иностранных языков видеоматериалы имеют особое значение, поскольку являются специфическим средством обучения, демонстрирующим не только предмет преподавания – иноязычную речь, но и социокультурную сферу ее существования.

Аудиовизуальные медиатексты представляет собой дидактический материал, который в сочетании с техническими средствами обучения дает возможность студентам более эффективно воспринимать информацию на занятии. В учебном процессе на факультете иностранных языков Таганрогского государственного педагогического института применяются различные виды медиатекстов: звуковые кинофильмы, видеозапись со звуковым сопровождением, озвученные серии рисунков и т. д. Использование видеоматериала подчинено главной цели – обучению речи, и его роль проявляется в двух основных направлениях: раскрывается значение новой лексики, восстанавливается в памяти человека частично забытый материал; зрительная информация перекодируется в речевую форму и является стимулом для организации многих видов учебной работы различной степени сложности.

Применение видео и CD обеспечивает возможность: активного повторения любого материала; организации учебной коммуникации в заданном направлении; приобщении к духовным ценностям, культуре страны изучаемого языка.

Внедрение в практику обучения видеоматериалов и компьютерных дисков позволяет членить учебную информацию на мелкие порции, которые требуются на различных стадиях общения. Воспроизведение видеозаписи оперативно и доступно, благодаря ее внедрению организация учебного процесса становится более гибкой, динамичной, преподаватель экономит учебное время.

Медиатекст, используемый в учебном процессе, становится дидактическим материалом, а, следовательно, должен соответствовать определенным требованиям: быть

аутентичным, качественным, доступным для усвоения, содержать нормативный языковой материал, соответствовать учебным целям и интересам студентов.

Использование методических принципов комплексности и системности; соответствия цели использования медиатекстов учебным целям; ситуативности и проблемности; повышения степени трудности языкового материала; использования и совершенствования имеющихся навыков восприятия видеофонограммы обеспечит максимальную эффективность их применения в обучении иностранному языку.

Организация работы с аудиовизуальными медиатекстами включает в себя несколько этапов, одним из которых является формулировка различных видов заданий. Мы выделяем три типа заданий: активный просмотр, создание собственных видеоматериалов, видеоинтерпретация учебного пособия.

БРИТАНСКИЙ КИНОИНСТИТУТ: ТЕКУЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

К.Бэзэлгэт, руководитель образовательных проектов Британского киноинститута (Лондон, Великобритания)

BRITISH FILM INSTITUTE: CURRENT EDUCATION ACTIVITIES

Cary Bazalgette, Head of British Film Institute Education Projects (London, UK)

e-mail: Cary.Bazalgette@bfi.org.uk web: www.bfi.org.uk/education

Policy and Strategy

Because education about the moving image media is not yet established and recognized, we have to have a strong strategic agenda, not only to facilitate the development of practice but also to argue the case for it at policy level. This is made more difficult to negotiate because our remit means that we inevitably straddle different educational fields – arts, literacy, creativity, ICT, cross-curricular, formal and informal – and sets of cultural oppositions – commercial v ‘artistic’, high v popular, specialist v mainstream, academy v industry. Although this gives us interesting critical perspectives and the vitality that any cross-disciplinary work can generate, it means that we need to address a wide range of institutions and interests. It can also be hard for those institutions and interests to have a clear focus on our agenda.

The core statement of the British Film Institute’s educational aspirations and activities can be found in our Education Strategy at www.bfi.org.uk/education. For the purposes of this update, the key current policy issue is how we will fulfil our UK-wide remit in future.

Our provision outside London and the south-east has been patchy and opportunistic. We have been waiting over the past two years for our funding body, the Film Council, to clarify its policy for funding to the English regions and to the screen agencies in the home nations. They have initiated the development of ‘regional screen agencies’ in England who have bid into a fund of over £6 million to support production, exhibition and education activity in 10 regions. We participated in the planning stages of these awards, arguing for an adequate investment in education at regional level, which we believe should consist of relatively senior specialist education posts to work strategically in building partnerships and unlocking funding at regional level. Some of the new agencies have made commitments to this level of investment.

The Film Council are now consulting on a scheme to provide £3 million over 3 years to support the development of education officer posts who will work with cinema venues to develop educational activities about the moving image media with learners of all ages in both formal and informal contexts. We expect to have a strong if not lead role in the management of this Fund and therefore in working with education officers in the screen agencies to build a stronger infrastructure for moving image education, ensuring a clearer consensus on standards, provision of training, and a commitment to quality assurance. It would be to these officers and to their venue-based colleagues that we would ‘export’ some of our events and other services, and would look to them to generate activities that could also travel.

Meanwhile we are developing a particular focus on Northern Ireland where we have established a strategic working group with the Northern Ireland Film Commission, endorsed by DENI, CCEA and the Inspectorate, to produce a costed plan for the development of moving image education in Northern Ireland. This group will report to DENI later in 2002. We hope it may be possible to set up a similar initiative in Scotland and have been discussing this with Scottish Screen.

One major effort to achieve an effective intervention at UK-wide level is our Associate Tutor Scheme. This is a web-based register of individuals who can offer educational provision of some kind on a freelance basis: workshops, courses, lectures, introductions to screenings, etc. Tutors' applications to join the register are reviewed by a panel and each tutor is assigned a mentor who can help them evaluate their practice and plan their professional development. At present there are 37 tutors on the register: we would like to expand the scheme but must seek funding to do so; at present the scheme is funded from BFI budgets. The existence of the scheme goes some way towards asserting the importance of standards and evaluation in this kind of provision as well as extending the range of people who can contribute to the development of the field.

Provision for Primary Schools and Children

Our *Story Shorts* resource for using short films in the Literacy Hour to teach text-level concepts such as narrative, character etc is now published. We are continuing to offer this as part of a package with INSET and a cinema screening/presentation, and to work with groups of schools (eg in Bristol) to monitor continuing use of the resource. School responses are enormously positive but sales are not as high as we would like. The National Literacy Strategy promises to give a space to this at a forthcoming Regional Directors' meeting, and we hope that they and Literacy Consultants will use the pack more extensively in their advisory work. Those consultants who have seen and used it believe that it significantly helps to enhance pupils' writing (see *English in Education* (NATE), vol 36 no 1, Spring 2002, pp 25-45).

We plan to review and extend our primary level work and are exploring a project with Lambeth and Sheffield to establish pilot after-school cineclubs using video and our guide to films for children, *Show us a Story!* We are also working with groups of teachers to develop a version of *Story Shorts* for KS1, and with family education in Lambeth. We will be publishing a resource pack on animation for KS2 teachers in the autumn.

We continue to offer actor-led events at the National Film Theatre (NFT) and 'Movie Magic' workshops for children at the weekends.

We are very keen to build on the very positive responses to our work that we are getting from teachers and advisers in the primary sector, by developing a primary version of *Moving Images in the Classroom*. The QCA has endorsed this idea and wants to be involved, but we will need financial support to produce this in large enough numbers and to distribute it to all primary schools.

Provision for Secondary Schools

We have published a resource for teaching *Macbeth* through film, using extracts from three different film versions to study key scenes, and a resource for KS4 English, *Reading Films*, which provides a basis for teachers addressing the 'moving image' component of English at KS4. The latter is the first in a series, *Moving Images in English*: the next, to be published in July, will deal with Realism and Fantasy. We are also working on a version of *Story Shorts* for KS3, a teaching pack on Women's Suffrage for KS3 History, and a teaching pack on Animation for KS3/4. The possibility of a wider range of online provision for schools is being explored through our NOF-funded *screenonline* project (see section 7, pp 6-7).

We offer a range of events for KS3 and KS4 at the NFT, addressing different subject areas including English, History, Music and Citizenship. All our events are supported by resources for the classroom and optional preparation sessions for teachers.

A substantial project for Years 9 and 10 has been set up with six schools in Greenwich with Gifted and Talented funding. The 60 students involved undertake creative work in video

and attend screenings of a range of films at the Ritzy, Brixton, as part of after-school activities. The first six films made by the students have been completed and the programme of screenings starts this term. A second cohort of students will come into the project this autumn. We will evaluate this project and hope to ‘export’ it to other parts of the UK in due course.

We are just completing a two-year project, supported by Devon LEA, the South-West Media Development Agency and the DfES Partners in Study Support scheme, which has enabled two Devon schools to work with their local independent cinemas to develop programmes of screenings and workshops for KS3, 4 and 5 pupils. Both schools are committed to continuing this work in some way after the funding finishes, and the cinemas have benefited by getting a broader understanding of the attitudes and interests of younger audiences. We hope that the UK-wide developments described above under Policy and Strategy will enable this kind of initiative to be more widely established.

We have piloted events specifically for hearing-impaired students and are working on another for visually-impaired. Our plan is to evaluate these events, offer them on a regular basis, explore ways of publishing resources to support them, and seek to ‘export’ them to other venues across the UK.

Including print and online versions, some 10,000 copies of our guide for secondary teachers, *Moving Images in the Classroom*, have now been distributed. Analysis of feedback from a sample of 155 schools who have received the guide shows that 94% of respondents had shared it with most or all of their colleagues, 72% found that it fulfilled their needs and 59% had actually used the techniques it proposes. English teachers (71% of respondents) showed most interest in using its methods, but substantial numbers of History Geography, Art and Citizenship teachers were also interested. However, we know that the impact of this guide has not been as great as we would like. This is endorsed by the QCA English team whose curriculum review for 2000/01 states that, despite teachers’ welcoming the new moving image texts requirement in the programmes of study for reading at KS3 and 4, there is evidence of low expertise and lack of consensus about progression. *Moving Images in the Classroom* is endorsed as a useful guide but its limited distribution is noted. The QCA have now agreed to finance a reprint of the guide, and we are talking to the KS3 Strategy about presenting it to their Regional Directors and making copies available to the consultants as part of their induction. What we would like to do to consolidate this work is to establish a pilot study with a group of schools to track their use of the guide over two or three years and to develop exemplars of good practice. This would need DfES support.

Provision for Post-16 Education

Our series on Key Concepts in Film and Media Studies now consists of three photocopiable packs: *Film as Product in Contemporary Hollywood*, *Representation*, and *Film Genres*. We have published three popular textbooks for this sector: *Media and Meaning*, *Understanding Film Texts*, and the *Television Genre Book*. We distribute an ‘interactive film school’ CD Rom, developed in the USA, *How to Make your Movie*. Titles in development are resource packs on Indian Cinema, British Cinema in the 60s, and further editions of our booklets for students on aspects of the media industries, *Media Briefing*.

We offer many well-attended events for students of film and media studies at this level, and also for students of modern foreign languages. These include introduced screenings, half day and whole day events with speakers and workshops. As with all our events, these are supported by resources and teacher preparation sessions. We have been offering events for A Level English students but the take-up has been poor and we are investigating why this is. We will be offering an event for Art students this summer, which may open up a new area of provision for us.

For some time we have shared a concern with the industry-funded body Film Education, that the range of media courses available to post-16 students is too narrow. We have accordingly worked with them to develop an AS Level specification for Moving Image Arts, which offers an alternative to more academic film and media studies by being more strongly based in creative practice, and by enabling the study of both film and television – and indeed other moving image

media such as games and websites – at this level. The CCEA in Northern Ireland wishes to adopt this specification and plans to pilot it in a number of schools this autumn. Our hope is that the specification can in future be offered in England and Wales as well, thus widening choice at 16+.

Teacher Training

In addition to the training events offered to teachers as part of events packages, we currently offer a range of INSET days across the UK and three distance-learning modules accredited at Master's level by HE partners. It is likely that in future we will encourage the provision of entry-level INSET at regional and local level by education officers based in regional film theatres or regional screen agencies, as it is not cost-effective for us to provide this.

We now have over 100 teachers enrolled on our distance-learning courses, which are managed through Web CT software that allows the teachers to communicate with each other as well as with their tutors and for us to monitor their engagement with the site. Each course includes periodic attendance at face-to-face sessions to handle the more practical aspects of the course. In the case of our new module on Digital Editing in Education, the course includes two residentials with intensive practical training at each. 15 of the teachers enrolled on our Media Studies module accredited by the OU are also in receipt of Best Practice Scholarships which enable them to study aspects of digital editing in the classroom (see also Research and Development, below).

We offer two annual conferences for teachers of film and media studies in the post-16 sector, one in London which now attracts over 230 teachers over three days, and one in the north of England which in its first manifestation last year had 100 delegates over two days. These events provide an intensive menu of workshops, seminars and plenary sessions, with input from experienced teachers, examiners and industry professionals. For many teachers this is the only INSET they get as a basis for teaching Media Studies at A Level. Nevertheless many schools and colleges only allow teachers to attend for one day, many teachers pay their own fee because their institution refuses to do so, and many of the teachers who attend turn out to be non-specialists co-opted to teach the subject at short notice, some of whom are NQTs. We continue to hold the view that this is an unacceptable situation and that the DfES must allocate funding for teacher training places in film and media.

Last autumn the General Teaching Council hosted an event which we organized with the Institute of Education, bringing together all the existing providers of CPD in film and media to discuss matters of common concern. One outcome is the idea of a framework for CPD in this area, for which we are convening a working party from April 2002. Our hope is that this will enable providers to ensure that more CPD in film and media is accredited, and that schools and colleges will be able to recognize the distinctive knowledge and skills required for teaching these subjects.

We have recently published *An Introduction to Film Language*, a CD Rom which provides the basis for self-tutoring by teachers to build up their knowledge and confidence in analyzing and talking about moving images. This resource can also be used as a reference work and tutorial by older students.

Higher Education and Lifelong Learning

Screenonline is the British Film Institute's web-based resource dedicated to Britain's film and television heritage, and to the representation of Britain's social history in film and television. Funded by a £1.2 Million award from the New Opportunities Fund's nof-digitise programme, the site will offer up to 1000 hours of moving image material, supported by a rich narrative context and materials from the bfi's collections, including scripts, still photography, production designs, original publicity materials, personal papers and recorded interviews with filmmakers and performers.

The site will launch in January 2003 and will link to the National Grid for Learning. Initially, *screenonline* will target lifelong learners, offering reference material with a unique breadth in its representation of Britain's moving image heritage – content will reflect the diversity of more than a century's worth of film and television production in the UK,

representing less familiar material typically excluded from more traditional histories. We will be investigating further avenues of funding for phase 2 of the project, which will begin to target secondary education, drawing on the results of pilot studies in secondary schools currently underway.

Our provision to HE is at present relatively limited and takes place mainly at the NFT. We offer events and occasional masterclasses to students but are discussing ways of extending this provision with our advisory group of HE institutions in the London and South-East region. We are particularly keen to ensure that film and media students get to see a wide range of material in cinemas, rather than relying solely on video or DVD. We are now offering induction sessions at the NFT for new undergraduates each autumn – over 400 students attended the first of these in 2001.

We offer a range of courses to adult learners, some of which are with other partners such as the British Museum, the Tate Modern and the WEA, both at the NFT and at other venues. We provide a programme of educational events at the NFT which enhance the screening experience through lectures, seminars, introduced screenings and Q&A sessions.

Film- and television-related reminiscence work with older audiences has become a distinctive and innovatory part of our provision. We run reminiscence-based courses at the NFT and are seeking funding from various sources to build on and extend the sessions we currently provide at Age Exchange in Blackheath, to enable their provision in other parts of the UK and to train other facilitators in the special skills of reminiscence work with moving image media. Further developments of this work will include audio and video recording of memories, film-making by older people, and intergenerational projects with older people's clubs and primary schools, involving actor-led sessions.

Research and Development

Our role in making the case for the value of moving image education means that gathering evidence about its effectiveness is an essential part of our work. We seek partnerships and funding for research into teaching and learning, and accept commissions to evaluate related work elsewhere. A central focus for much of this work is the role of creative activity in moving image education: we want to understand what this can and should entail, and how to identify and assess learning progression. We have fostered consortia of teachers to obtain Best Practice Scholarships enabling them to study the use of digital video editing (DVE) in the classroom and we will be publishing some of their reports on our website. We are just submitting a bid to the DfES for 15 more teachers to undertake this work next year: this group will include primary teachers for the first time.

Current projects are:

- *A commission from BECTa to evaluate aspects of their DVE initiative which has provided DV equipment to 50 schools across the UK (reporting in June 2002).
- *A commission from Lambeth to evaluate their out-of-school activities at the South Bank arts venues (reporting summer 2003).
- *Animated English, a joint study with King's College London, funded by the Arts Council, looking at creative work in animation in a West London secondary school, as part of the KS3 English curriculum (reporting in 2003). We are confident of a bid to the Cass Foundation for funding to continue this work next year in an East London school.
- *The report of our survey of UK-wide provision for film and video production by children and young people will be published next month by the National Youth Agency. The NYA will continue to host and maintain the database of over 300 providers.
- *The ITC and BSC wish to fund an immediate study of what is currently taught in secondary schools under the explicit or implicit rubric of 'media literacy', as part of the run-up to the establishment of OFCOM, which will have statutory responsibility for 'media literacy'. We are helping to define the terms of this research and manage the tendering process for the study.

**НОВЫЕ ПОДХОДЫ К УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЕ ПО
МЕДИАОБРАЗОВАНИЮ**

К.Ворсноп (Онтарио, Канада) и М.Кларк

**NEW DEVELOPMENTS IN MEDIA EDUCATION CURRICULUM
(THE INTERNATIONAL BACCALAUREATE ORGANIZATION DIPLOMA
PROGRAMME FILM)**

Chris M. Worsnop (Ontario, Canada) and Mike Clarke e-mail: worsnop@pathcom.com

Web: <http://www.screen.com/net/eng/speakers/cw/worsnop.htm>

The International Baccalaureate Organization (IBO) has recently developed two new Arts courses. Diploma candidates normally take one Arts course among the six subjects required to graduate. The Arts courses already in place are *Music*, *Theatre Arts*, and *Visual Arts*. New courses in *Film* and *Dance* are in the pilot implementation stage at present (2001- 2002 school year), with their first examinations scheduled for 2003.

Mike Clarke, Arts Subject Area Manager at the IBO, formed the first working group on the *Film* course in 1998. Two working group meetings have been held each year since. All meetings so far have been held in Cardiff, Wales, at the IBO Curriculum and Assessment Centre. Mike Clarke chaired the three first meetings, with Chris Worsnop taking over the position of committee chair subsequently.

In the fall of 2001 six schools were selected from a number of applicants to pilot the new curriculum over a two year period, leading to the first set of examinations in the spring/summer of 2003. These schools are in various countries: three in USA, one in Canada, one in Austria, one in Australia. More pilot schools will be added in the fall of 2002, leading to examinations in 2004. It is expected that the *Film* course will be available in the normal manner to all IB schools in English, French and Spanish, once the pilot stage has been completed.

The new *Film* course is remarkable in a number of ways:

1. It is a two-year or one-year course in which students can select the level of intensity of their study to obtain a Standard Level (SL) or Higher Level (HL) credential.
2. The course is organized after performance-based as well as content- and skills-based assumptions.
3. The course stresses production work as well as work in textual analysis and film theory and history.
4. The course requires students to study films from a minimum of two different cultures.
5. The course recognizes the importance of excellence in film and TV production without taking a strictly canonical approach.
6. Students complete all their assessment work in school, mostly as part of their normal course work. Some assessments are moderated externally and others are marked externally. There is no examination *qua* examination.
7. The assessment is designed to avoid privileging academic-style writing.
8. The assessment scales and criteria are all clearly outlined in the curriculum document, and are intended to be public.
9. The assessment tasks are designed to be authentic in that they require students to perform tasks useful to the course and to their own learning, and that they support and promote good teaching practice.

**«КОНФЛИКТЫ»: МУЛЬТИМЕДИЙНОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ
КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ**

К.К.Гонзалес (Сеговиа, Испания)

**“CONFLICTS” – A MULTIMEDIA SCHOOL ACTIVITY IN THE DEVELOPING OF
CRITIC THINKING**

Javier Coco Gonzalez (Segovia, Spain) e-mail: fcoco@aliso.pntic.mec.es

To begin with, we must spot this experience within the activities of the Socrates project named "Fernsehnachrichten aus Europa - Ein medienpädagogisches Project für Grundschulen in Europa", (Television News on Europe - Project on media education for compulsory schools in Europe) in which collaborate the teachers from primary schools, Brigitte Messner-Adam from Grundschule am Berg, Berlin; Martin Holmes and Claire Webber from Thorne Grove Primary School, Cheadle Hume, Stockport, United Kingdom; and Javier Coco González from Colegio Rural Agrupado "La Sierra", Prádena, Segovia, Spain. Other partners are the media experts: Robert Ferguson, Senior Lecturer, University of London, Institute of Education, England; Christopher Turner, Senior Lecturer, Manchester Metropolitan University, Institute of Education, England; Alfonso Gutiérrez Martín, Profesor Titular, Universidad de Valladolid, Spain; and Armin Hottmann, Kulturring in Berlin e. V., who coordinates the project. "Television News on Europe" is a project for media education with an intercultural spirit, as we have pupils from different cultures in every school. This project has allowed us the chance of be part in an experience for media education in which pupils have been the real protagonists.

The overall aim is to design a concept for media education. Special areas of interest are the selection processes of news, EU -policy and the role of individual EU -countries in news. The final outcome would be teaching modules and materials. The following phases would be included: 1) analysis of the present situation, 2) definition of pedagogical concepts and components in the context of media education, 3) media analysis/media literacy skills/analysis of the news, 4) the production phase, 5) final outputs circulated among partner schools and 6) publication, dissemination and setting up of links with other actors. Outcomes would include material for teaching modules, a brochure on general aims, contents and examples of news in three languages, television news prepared by pupils, a video documenting the developments in the project and a website.

Within the activities we develop is the analysis of TV news programmes in which we compare the structure and content of the programmes themselves with the realities of the pupil's world. In the next stage of the project, pupils produce their own television (video) news, presenting items from their own environment. The videos will be exchanged with other participating schools and evaluated by the pupils. From the analysis of these creations we try to get a critical analysis about the reality that is presented by media.

"Conflicts" is the fifth and last task of this project, which has reached its third year. After the facts of September 11 in the USA, and the subsequent war in Afghanistan, we wanted to know how it had affected our pupils, and what sort of information they had assimilated. At the same time, they had to produce their own programme about conflicts, starting from their immediate environment, in order to understand the causes of conflicts and search for possible solutions for them. With this kind of activities we try to introduce our 10 and 11 year old pupils in the development of high-order thinking capabilities, at an age that we consider adequate for it. Specially we work on critical thinking (analysis and evaluation) related to media, and creative thinking that comes with the resolution of conflicts.

The working dynamics started with debates, where pupils tried to define the concept "conflict". Most of them took the meaning of war and as examples, the terrorist attacks of the 11th of September in New York, the war in Afghanistan and the conflict between Palestinians and Israelis. Some of them also defined it as an argument. Asked about the conflicts in their environment (family, school, town), they agreed in arguments between brothers and sisters or the abuse that older kids perform on younger ones, as the conflicts that concern most of them, because they consider themselves as victims. About the solutions proposed were mainly, the mediation of thirds and the dialogue among the parts. It called my attention the reasoning of one of the children about the older kids abuse. This pupil argued that problem has passed through courses for years, and probably they would do the same with younger pupils in not a long time. Some other voice raised to give a new solution; this tradition would finish when they ended

being the victims, in one or two years, and they stopped being abusive with the others; a risky and hopeful bet to solve a problem that comes from far in the past. As a personal task, everyone elaborated a web page in which presented a conflict that affected or worried him or her and tried to find a solution.

Nevertheless, the best working material was offered by a punctual fact upcoming between two pupils in the group because of the use of coat hangers. Certain day, two boys had a hot argument because one of them, who was a bit late at school, changed the other's coat to place his on the hanger, even having a lot of free ones. From that point, we analysed the quarrel causes and what were both parts intentions. We interviewed and listened to both equally. Afterwards, they all looked for possible solutions to solve the conflict, but someone realized that some of the proposals were good for one of the parts, but the other had no benefit at all. Following an evaluation of the after-effects that could cause the possible measures in the resolution of the problem, they chose those that benefited both, at the same time they had to hand over a part on the other's favour. Finally, with a show of hands, the group adopted that solution which seemed more sensible and put it into practice.

This experience was very useful for the kids to become aware they must know and analyse conflicts causes, listen to the reasons of all parts and search for possible solutions that really help to solve the problem, instead of taking part for one or another.

The other working level is being developed through personal interviews to the pupils in which, in front of the camera, they are asked to talk about a conflict that happens in the world. We ask them to explain, if they can, the place where it happens, who are involved, if they are worried about it, and encourage them to propose a solution. Afterwards, they are encouraged to get informed through different media to deepen a bit more in the matter and get their own conclusions. With the information collection, especially from newspapers and the Internet, we compose a wall chart about conflicts. Other information sources are newspapers, news webs and not governmental organizations, that apart from inform, make kids aware about the tragedy other people are living, so we can work on "Education in Values".

Though the task is being developed by the moment and will not be ended before June 2002, we can extract some conclusions. The use of video and television is, from my point of view, a powerful tool to begin with the development of critical thinking and creative thinking in this age kids; even better than teenagers, who most of them have interests and points of view sometimes opposed to parents, teachers or adults. The working dynamics let the children, if not knowing the causes of conflicts, as many of them extend far in the past, surely worrying for getting information about them and valuate social or humanitarian repercussions that every conflict involves. The creation of their own television programmes improves both capabilities of thinking, especially the creative thinking, because the pupils plan seriously what they want to show in the programme to the partners in the other schools and how they want to do it.

ОБУЧЕНИЕ КРИТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ВИДЕОДОКУМЕНТАЛИСТИКЕ

С.Гудмэн, создатель и директор Нью-Йоркского образовательного видеочентра (Нью-Йорк, США)

TEACHING CRITICAL LITERACY IN THE DOCUMENTARY WORKSHOP

Steven Goodman, the founder and director of the Educational Video Center (EVC) in New York City (USA), e-mail: sgoodman@evc.org web: www.evc.org

Despite decades of efforts to improve the literacy skills and learning opportunities for low income and minority children in the United States, schools across the country have made little progress. Those students from the most impoverished communities who are most in need of a rigorous and empowering education are also those who are most poorly served by our schools.

The national high school graduation rate was only 56 percent for African American students and 54 percent for Latino students in 1998. While 30 of every 100 white kindergartners go on to graduate from college, only 16 of every 100 black kindergartners do.

The failure of schools to address the media as the predominant language of youth today, or to recognize the social and cultural contexts in which urban students live, has resulted in a profound disconnect. It's a disconnect that occurs between the experiences that most students have during their time in school and those they have during their time outside of school. Until corrected, this disconnect will lead to the increased alienation of low-income urban youth from the social, political and economic mainstream.

To fully face this challenge requires the teaching of a critical literacy that organically links the students' development of language with the honest exploration of the contemporary world around them, in all its aspects including their treatment at the hands of the criminal justice system and the media culture industries. As producers, authors, and artists fluent in multiple literacies, urban low-income youth can frame their own place in society. It requires the teaching of a media education that empowers inner-city students to analyze the commercial media's messages, and to take the means of communication into their own hands to document and publicly voice their ideas and concerns regarding the most important issues in their lives.

In this paper, I will explore the possibilities for teaching critical literacy opened up by the community-based methodology of media education practiced at the Educational Video Center, a non-profit media organization in New York City that teaches documentary production and media analysis to urban students and teachers. Through the process of collaboratively making their own documentary on a social issue, students learn to pose their own questions and search for answers to them. Those new possibilities have implications for bridging the in-school/out-of-school disconnect that urban youth are so often subject to.

In this paper, I will follow a team of high school students who spent four months creating a documentary, which they called "Young Gunz", about the problem of gun violence among urban teenagers. I will explore how oral culture, visual media language, and the experience of growing up in economically depressed communities shape the way these kids learn to bring a critical literacy to the way they make sense of, and act upon, the world around them.

Through interviews and observations of the students at work, and discussions of constructivist learning theory, I will seek to better understand how the Educational Video Center's documentary workshop helps to transform students' feelings of hopelessness into active community engagement. I will also explore how teachers can more effectively use media technologies and cultural traditions to build upon students' skills of visual and oral expression as stepping-stones, instead of stumbling blocks, to literacy and learning.

Segments of the student documentary on which this paper is based, "Young Gunz", will be screened during the presentation of this paper.

A Proposal for a Masters Class on The EVC Methodology of Assessment in Media Education (by Steven Goodman)

- 1) Introduction and overview:
 - a. Participants introduce themselves - name and where they come from
 - b. General goals of workshop
 - c. Background on EVC
- 2) Show segment of a student documentary
 - a. What is the learning that takes place through media education, specifically media production, and how do we know?
 - b. How can teachers track student growth and learning in authentic way? And how can students monitor (and own) their own learning process?
 - c. Journals are important tool for assessment -Read from student's journal entry
 - d. Emotional and social engagement, allowing for natural curiosity, moving from emotional/social, artistic, intellectual, and back
- 3) Key educational principles of our work

- a. Why assessment is important in media education, and in education in general
 - b. making visible the invisible small steps along the way,
 - c. breaking down what it takes to prepare for interview: ask deep questions,
 - d. scaffolding skill development from where they begin, each kid comes in with different set of skills and experiences -Vygotsky's ZPD
 - e. Habits of mind- self reflection, close reading, observation, organizing thoughts and ideas before speaking, constructing knowledge as a whole group - that means each kid needs to have opportunity to participate
- 4) Key principles of assessment
 - 5) Mini Case Study:
 - a. Introduction to the schools, teachers and kids – demographics, social historical context
 - b. Context of projects themselves- teen suicide
 - 6) Show video of kids choosing the topic (importance of student choice, engagement)
 - 7) How to engage students in assessing own learning
 - a. Importance of video- its visual and oral components for kids with low print literacy skills Interviewing as prime example, learning to use oral mode for research and making meaning
 - b. Connecting interviewing outcomes to habits of mind- show interview outcomes (give habits of mind as a handout)
 - 8) Different forms of reflection and assessment
 - a. show students interviews on video
 - b. reflecting on interview (very basic understanding) taking time- have them write first to give them time to generate ideas, give each kid a chance to share their ideas (they might resist this) you have to build this habit show- critique sheet
 - c. kids discussing it – show video
 - d. developing rubric with students and/or as staff (rubric from doc workshop) (see if any footage is useable developing outcomes)
 - e. revising interview on 2nd attempt video
 - 9) Portfolio Roundtable
 - a. describe the roundtable process of students presenting evidence of their learning and development
 - b. show segment from student presentations
 - c. discuss challenges and opportunities of this method
 - 10) Tensions:
 - a. Product and Process
 - b. Student Generated Social and Community Issues and State Mandated Academic Subjects
 - c. Visual, Oral and Print Literacy
 - d. Media Analysis and Media Production
 - e. Individual Learning and Whole Class Learning
 - f. Social and Intellectual Development
 - g. Assessment for Teacher Learning and Student Learning
 - 11) Question and Answer - General discussion

KEY PRINCIPLES OF ASSESSMENT (by Steven Goodman, NY, USA)

Assessment is for students

Has personal relevance for students (e.g. provides a tangible product they can use).
 Students become more confident and articulate about what they know.
 Students feel ownership over the process as well as the product of their work.

Assessment is faithful to the work students actually do

Notebooks, works-in progress, and routine presentations are basis of assessment. Occasions for reflection and discussion are integrated into ongoing project work. Students are assessed on what they know and do, not what they don't know.

Assessment is public

Students' goals are solicited and become part of those assessed. Criteria for judgement remain visible and accessible to students from the beginning. Performances are viewed and judged by a broad group of people.

Assessment promotes ongoing self-reflection and critical inquiry

Teachers and students both speak of the qualities of good work, and how to attain it. Standards used reflect those of adult practitioners in the field. Categories and criteria of assessment remain open-ended, subject to challenge and revision.

**ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЦЕЛЬ
МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ
ВУЗА**

Гура В.В., кандидат педагогических наук, доцент, зав кафедрой социальной педагогики и психологии, Таганрогский государственный педагогический институт (Таганрог, Россия)

**INFORMATION CULTURE AS THE PEDAGOGICAL OBJECT OF MEDIA
LITERACY IN THE UNIVERSITY EDUCATION ENVIRONMENT**

Dr.Valery Gura, head of the chair of social pedagogic & psychology, Taganrog State Pedagogical Institute (Taganrog, Russia) e-mail: gura@pbox.tn.ru

Понятие «информационная грамотность» и «информационная культура» являются базовыми в информационно-культурологическом подходе, предлагаемом нами с целью разработки теоретических основ педагогического проектирования информационно-образовательных сред и ресурсов. Один из авторитетов зарубежного медиаобразования, американская исследовательница Кетлин Тайнер (К.Тунер), приводит определение «**информационной грамотности**» как «способности находить, оценивать и эффективно использовать информацию в личной и профессиональной деятельности» /1,с.8/.

В зарубежной практике информационная грамотность связывается с библиотековедением, компьютерами и цифровой медиа. Этим термином наиболее часто пользуются те, кто работает в области новых образовательных технологий, связанных с НИТ (новые информационные технологии). Нас будет также интересовать еще несколько понятий. Это популярные на Западе и еще робко заявляющие о себе в нашей педагогике понятия: **медиаграмотности** (media literacy), **медиакомпетентности** (media competence), **медиаобразование** (media education).

Медиакомпетентность включает в себя перечень способностей и умений, относящихся к медиа, которые должны включать в себя измерения знаний, восприятия и (относительно активного) использования (масс-) медиа (2). Д.Баак (D.Baack) выделяет четыре измерения медиакомпетентности (3):

- *медиакритицизм (аналитический, рефлексивный, этический);
- *медианаука (информативная, инструментальная и квалификационная);
- *использование медиа (простое восприятие, интерактивное);
- *медиапроектирование (инновационное, творческое).

К.Тайнер определяет «медиаобразование» как “способность иметь доступ, анализировать и осуществлять коммуникацию в широком диапазоне форм” (1, с.8). Информационно-культурологический подход при педагогическом проектировании медиаобразовательной среды и наполняющих её медиаобразовательных (электронных, мультимедийных) ресурсов рассматривает учебную деятельность студента в среде как взаимодействие с культурой, прежде всего с её экранными формами. Целью педагогического проектирования медиаобразовательной среды вуза является обеспечение условий для развития и становления в процессе обучения информационной культуры как одной из важнейшей компонент культуры современного человека.

Литература

1. Tyner K. Literacy in a Digital World. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah, New Jersey, London, 1998.
2. Schludermann W. Media Maturity - The Pedagogic Return to Basics of Media Pedagogy /Media Congress in Vienna, 1999.
3. Baacke D. MedienKompetenz als Netzwerk In: Medien praktisch, №2, 1996, p. 4-10.

БРИТАНСКИЙ ОПЫТ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ: ВЗГЛЯД ИЗ РОССИИ

И.А.Каруна -Донец, аспирантка Таганрогского государственного педагогического института (Таганрог, Россия)

BRITISH MEDIA EDUCATION APPROACH: RUSSIAN VIEW

Irina Karuna (Donets), PhD student, Taganrog State Pedagogical Institute (Taganrog, Russia) e-mail: aotkz@aotkz.ttn.ru

В Соединенном Королевстве существует давняя традиция обучения в области медиаобразования, которая уходит корнями в 30-е годы XX века – время образования Британского кино института (British Film Institute – BFI). Как в других странах, сначала центром изучения здесь было киноискусство и пресса, но постепенно произошло расширение спектра. Медиаобразование стало опираться на материал телевидения, Интернета и др. На первом этапе движение развивалось согласно схеме, направленной на противостояние вредному влиянию медиа. Как таковой, термин медиаобразование не употреблялся. Начиная с 60-х годов, медиакультура стала изучаться в большинстве британских университетов, но лишь спустя 40 лет была введена в национальный учебный план.

Медиапедагог, профессор Ливерпульского университета Лен Мастерман проанализировал развитие медиаобразования в Великобритании. В 30-х годах, по его мнению, медиакультура представляла собой «обучение против медиа и противостояла его сущности, развиваясь, в основном, согласно «прививочной парадигме» (Masterman, L. (1991). An overview of media education in Europe. London. – p.9). Следующим шагом, по Мастерману, было вхождение в школу нового поколения учителей 60-х, которые непосредственно были знакомы с национальной культурой. Именно они вместе с учащимися отвечали на вопрос: “Для чего необходимо изучать медиа?”

Первые принципы медиаобразования были сформулированы Л.Мастерманом. Он выдвинул теорию, согласно которой необходимо развивать у учащихся понимание того, как именно функционируют средства массовой коммуникации, как они используют различные выразительные средства, каков механизм создания реальности в медиатексте. Аудитории нужно понять причины, по которым один и тот же медиатекст дает много больше информации активному и грамотному потребителю, чем необразованному в области медиа.

Во второй половине 70-х годов цели медиаобразования были во многом пересмотрены. Более четко стало проводиться различие между освоением аудиовизуальных средств коммуникации, с одной стороны, и общими принципами

коммуникации как процессом передачи смысла – с другой. Задачей медиаобразования было формирование и развитие у аудитории способности ответственно и критически воспринимать содержание сообщений, которые те получают из самых различных каналов массовой информации. Медиаобразование в Соединенном Королевстве было направлено, главным образом, на изучение медиа как “популярной культуры”. В 70-х годах медиапедагоги также в некоторых случаях опирались на французские теории, ориентированные на семиотическую трактовку медиатекстов как знаковых систем.

80 – 90-е годы являются поворотными в сфере медиаобразования в Великобритании. Это время публикаций множества научных работ и исследований (Л.Мастерман 1980, 1985, 1991; К.Бэээлгэт 1991; Д.Букингем 1990, 1991; Э.Харт 1994 и др.). В 90-х годах были обоснованы ключевые понятия медиаобразования в работах К.Бэээлгэт, Э.Харта и Дж.Баукера) – “агентство медиа”, “аудитория медиа”, “технология медиа”, “языки медиа”, “категория медиа”, “репрезентация медиа”.

В настоящее время идеи медиаобразования отражаются во многих научных работах, докладах на международных и национальных конференциях во всем мире. Хотя конкретные направления медиаобразования зависят от педагогических традиций той или иной образовательной системы, медиаобразование в Великобритании, по нашему мнению, представляет значительный интерес для его изучения в России, для расширения инновационного потенциала системы обучения в нашей стране.

МУЛЬТИМЕДИЙНАЯ АВТОРИЗАЦИЯ КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЙ ПРИНЦИП ГРАМОТНОСТИ И ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ В ИНФОРМАЦИОННЫЙ ВЕК

А.Г.Мартин, доктор наук, профессор Вальядолидского университета (Сеговия, Испания)

MULTIMEDIA AUTHORIZING AS A FUNDAMENTAL PRINCIPLE OF LITERACY AND TEACHER TRAINING IN THE INFORMATION AGE

Prof.Dr.Alfonso Gutierrez Martin, University of Valladolid (Segovia, Spain)

e-mail: alfguti@doe.uva.es

The convergence of telematics, mass media and computer technology is increasing the amount of information distributed and the speed and reach of distribution and information processing; it is also increasing the capacity for discriminating distribution, interactive and individualized reception, and accelerating ideological exchange, resulting in advantages for the biggest information providers.

Many authors have highlighted the potential of new technologies for facilitating communication between groups of people and the formation of a new social order with less inequality, but the interests of dominant groups and countries have taken these new media and their dominance and created an element of difference between the haves and the have-nots, between those that both send and receive and those that only receive, between those that control the flow of information and the *informed*.

Among their primary objectives educational systems list the development of the individual's ability for self-expression and communication through writing, music, sculpture, etc., but evidently comprehension skills carry more weight in formal education. For students, success in school is based on understanding teachers' messages, and teachers' professional success, as well as the success of the educational system itself, is based on their interpretation of policy.

If our goal for authoring multimedia applications, or for the creation of any other type of document or composition, is that teachers and students develop autonomy in educational environments that foster independence, our literacy work with authoring programs must not be characterized by the same rigidity and systematic proceduralism found in professional production.

A common error in teaching computers, more than in the social sciences, for example, is application of a systematic, linear, prescriptive methodology. The coldness, precision and logic of computers is transferred to the classroom dynamic, and the teacher, who is supposed to be knowledgeable about computers, becomes its representative and assumes a role of authority as possessor of the right answers. This dynamic brings back traditional teaching models in which knowledge is presented as something predetermined that the teacher imparts and the student reproduces.

Very often in teacher training, and even teaching multimedia literacy in schools, learners have previous experience with the use of programs and equipment. In these cases it may be necessary to systematize previous knowledge somewhat and rethink habits acquired using ICTs. In teacher training, on which the digital literacy of both teachers and their students depends, we must promote critical thinking and reflection when working with the different subject areas. Although it may seem strange, it may often be necessary to turn off the computer to get organized; we may have to distance ourselves from technology as the tree that prevents us from seeing the forest of education and culture.

Multimedia literacy can better meet its objectives if both teacher training and student learning are formulated around the creation of documents, authoring and distributing messages. Multimedia literacy will contribute to cultivating free citizens if students overcome the bounds of simple reception and move on to creation, if we teach them critical reception by way of authoring their own multimedia documents. Our proposal for a multimedia literacy that gives the ability to participate freely in the society of the third millennium, and ultimately to transform it, stems from students and teachers authoring multimedia.

Independently of whether using work with authoring programs as a starting point has better results from a methodological point of view or not, its importance lies in that it substantially changes traditional approaches and the context they give to learning. Learning cannot be achieved from a condition of merely receiving information and using some programs, but rather stems from the *student and teacher taking a leading role*, and what they do with a technology and accompanying strategies to delve into the world of multimedia with an inquisitive spirit.

In addition to this proactivity, another characteristic of the multimedia literacy we propose is the *comprehensive approach* we hope to give it. Multimedia literacy as such is not systematized; it is generally understood that the sum of alphabetic literacy + computer literacy + audiovisual literacy results in an accumulation of knowledge about the characteristics of new media and their modalities of creating meaning that could correspond to multimedia literacy. However, experience shows us that modern technology training imparts neither a comprehensive and wholistic notion nor balanced development of communication skills in various languages and with different media.

The predominance of alphabetic literacy will supposedly last for some time, and its predominance in formal education is unquestionable. It occupies an irrefutable and privileged place in formal education. Nevertheless, the systematic learning of reading and writing does not take into account the relation between alphabetic language (oral and written) with other types of representations and/or symbologies, an omission by which alphabetic language is still studied in the contexts and according to the presentation modes predominant in the time of Gutenberg, which, as mentioned in the beginning of this paper, are changing day by day. In school environments the medium of the printed page and book continues to be the most customary, and its linearity and structuring into successive paragraphs and pages is still clearly predominant. When text is accompanied by images, they usually function to provide secondary and merely illustrative meaning.

What we would consider computer literacy, for its part, usually consists of a collection of knowledge and skills for using the most common general-purpose programs. It is necessary to point out how curricula for this purely tool-based computer literacy are dictated by commercial interests. It is evident, for example, that Microsoft has imposed the Windows environment as an

essential requirement of computer training and is following the same policy with programs like *Word, Access, Power Point, Excel* and all the components of the *Office* suite, just as with its web browser *Internet Explorer*, all of which it intends to establish as standards while at the same time suppressing competition.

Regarding the objectives of computer literacy, we can safely confirm that they are in line with the curriculum we outlined for this literacy, and center on training teachers and students to acritically use new technologies. Training is viewed as purely practical and essential for competing professionally in the job market.

We propose a computer education approach based on students and teachers as multimedia authors as an alternative to the norm, which is to think of learners as users of general purpose programs. Our approach relates computers to alphabetic and audiovisual languages and is more congruent with the world of multimedia communication in which the modern day individual will have to perform.

The basic teacher training we propose logically includes learning the operation of equipment and general-purpose software, such as word processors, graphics editors, databases, etc., however these subjects must be approached with predetermined objectives, with the intent of using them as tools, and with an idea of what we want to do with those tools. In this way will we prevent the means becoming the ends.

It is unnecessary to warn that teacher training in ICTs goes beyond what we consider basic knowledge in multimedia literacy. This basic knowledge is part of teachers' *scientific training*, in which they learn about technological developments, their characteristics and influence (especially in education).

In addition to this *scientific training* common to other professionals, the educator needs *educational training* about ICTs, to analyze their potential as educational resources, and the advantages and disadvantages of new media in teaching.

Teachers in the third millennium will need training not only in *the educational potential of ICTs*, but also in their *educative influence* (the ability of new media to influence how citizens learn), and in school and social contexts as spheres of influence of ICTs.

A critical approach to the educative influence and social context of new multimedia technologies and communication networks becomes that much more necessary as the technological discourse offered by new media as a panacea becomes increasingly more oppressive. This dominant technological discourse, which influences us all as individuals and education professionals, implicitly assumes an educational model centered on the operation and use of equipment as the main concern, a model we reject in our proposal for multimedia literacy and teacher training.

Today both education as well as teacher training are unquestionably understood to be life-long processes of learning.

Although literacy is usually considered as part of the first years of life and within formal educational contexts, when social groups began to recognize the basic knowledge to which we all have a right and achieved its inclusion in curricula throughout organized education, its usefulness was already under question as obsolete. This is more evident in an information society, whose rapid evolution precludes the notion that education occupies the first stage of life and prepares you for all the rest. Instead, the only realistic option is to think of education in a pluralistic society as an ongoing process that helps the individual develop fully throughout every stage of life.

When reading and writing began to spread and as it was understood as both necessary and useful, plans were developed to deal with adult literacy. The same thing is happening now with multimedia literacy, which leads us to the current discussion of *teacher literacy*. Multimedia education, therefore, cannot be limited to *formal* education, of which it is a primary objective throughout. We must equip *informal* educational environments to give meaning and structure, analyze, assign value and broaden the knowledge acquired by living in constant contact with continually evolving multimedia messages and systems.

Despite the currently dominant neoliberal trend against government intervention, I would like to conclude by emphasizing that those responsible for the social order have an obligation to guarantee critical literacy for all, literacy that will allow us to live with dignity in the Information Age as free and responsible citizens.

ДЕТИ И МЕДИА: МЕЖДУНАРОДНЫЙ СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Т.Мерло Флорес, доктор наук, профессор, директор Научно-исследовательского медиаинститута (Буэнос-Айрес, Аргентина)

CHILDREN'S IMAGES OF MEDIA FOR TOMORROW : AN INTERNATIONAL COMPARISON

Prof.Dr.Tatiana Merlo Flores, Director Media Research Institute (Buenos Aires, Argentina)
e-mail: tatiana@mail.retina.ar

To know, not only what children think, but basically what they feel when talking about media, has been the purpose of this work. The trigger was a television PSA asking about it. Latin-America is thought to be the continent which will have the greatest development of new technologies in the next few years. These are the first results which we have collected in three South Latin-American countries: Argentina, Chile and Uruguay.

Argentina, with a 98% of homes with television, is the third country in the continent in relation to cable penetration (73%), with nearly 80 channels from all around the world. The first ones are USA and Canada, and 30% of internet access.

Chile has 95% of homes with television. The cable penetration is of 34% in average and 14% homes with internet access.

Uruguay has a 87,5% of homes with TV and 43% of cable penetration and 7,9 % with internet access is .

In this media context, we asked children how they liked TV, which allowed answers that were basically divided into “what they like about TV today” and “how they would like it to be” and here we find all the new technologies.

We received more than 10.000 letters which shows how important is for our children to talk about their relationship with the media. From this amount of letters, we took a sample of nearly 3000 letters which were analysed by ten professionals from different specialities: Psychology, Education Science, Social Communication and Sociology.

In most of the letters children thank us for asking their opinion, beg us to do as they say, and a lot of them ask for an answer, which is what we have done with every e-mail and we'll do with the letters sent from schools.

If there is something we are sure is that our children are experts when talking about television and everything connected with it. They know the programs and grids, the genres and production...

This awareness makes them think about new designs with strong colours, extra-plain screens, triangle or round shaped televisions, sets which can be carried anywhere, that can be attached to the roof, that can fit into a wrist-watch and so on.

It also called our attention how children are ahead technology. They ask for multimedia, lots of screens so they can watch at least six programs at the same time, screens that can be made bigger or smaller, screens around the TV set so every member of the family can watch his own program but staying all together at the same place, voice control, interactivity, a three dimensional screen and so on.

The knowledge that children have about television is dyed, soaked by the *mythical, magical thought* in which television, as Bertolini says in his work, “becomes an object with a value” and we'd add “omnipotent and omnipresent”.

This is what Peter, 8 years old, says in his letter: *“You, that have so much influence on the world, convince adult people so they can spend their time creating jobs and not in making materials for war”*.

“Television I can dream that one day when I switch you on, I will see a country where everybody has water and where every child goes to school and not to work...” girl 9 year old.

“Television, you are at home and you are a member of the family and I’m convinced you can make us happy”. Girl 10 year old.

“Fill me up with love and wisdom and we’ll grow and develop a mind to build a better society”. Boy 12 year old.

“You can explain us essential things that will help us to live our future in a better way”. Girl 13 year old.

Nearly all children’s answers have something of this mythical thought which comes up as a clear (non-mistakable) personification of the television.

It stops being an object or a device, and it becomes a person with whom I have a relationship, is the other to whom I talk, who I ask, who is with me when I’m alone. Children establish a private and personal relationship with the TV and they talk about it:

Mercedes, 7 years old says: *“Television, I believe you are my best friend”*.

Alejandra, a 10 year-old girl from Chile says: *“Dear television. Id like you to be like the flowers so I could smell your perfume, I wish you could sing in the mornings to wake me up peacefully, I wish you were skinned to caress you along the day”*.

An eight year old Uruguayan kid says: *“I want you to have a mouth so I can talk to you and you don’t feel so bored and lonely, and I want you to have eyes so you can see me because everybody watches you but you can’t watch us.”*

Teresita, 12 years old expresses: *“I want to talk to you and Id like to know you and you to know me. Id like you to have little black shoes so with them you could come with me wherever we wanted to go”*.

Camile says: *“You should also have arms so you could embrace me in New Year’s eve and the most important thing is that you were a very good friend to play and talk to me”*.

But in this personal relationship there is also a demand from our children. They want a more balanced relationship. They want autonomy and control: they want to be able to decide what to watch, where and how. Some examples that express this desire are:

“I wish that some time in the future even if I can’t see you, you were like a little dog with no need of remote control, that I said “put in channel 13” and you did it or I said “recommend me any program” and you turned in the program that I wanted”

“Every child should have the right of entering into theTV and not only children who have money. They should give us a chance”, says a twelve year old boy.

Through what is expressed in this intimate and personal relationship with the television we can know, infer, what is going on inside the families, in the social groups and in the culture itself.

The types of relationships between children and their friend “the television”, tell us clearly about the familiar, social and cultural characteristics. Here we have some examples that show the differences among the countries.

So it comes that children with more needs and those who live near frontiers, for example, ask for programs which will teach them new skills, as knitting, gardening, the English language. Chilean children talk more than Argentinean ones about both, programs for the whole family and programs that their parents watched when they were children. They also ask religious and formal education programs which could help them at school. None of these request are made by Uruguayan or Argentinean children.

Argentinean children ask for terror movies more than children from the other countries and they are the only ones who want more violence on TV.

Every relationship has a sense: *“What is the essential, central sense in the relationship between children and television?”*

We are nearly a hundred percent sure, that the “what for?” of the relationship children-television is affective-compensating. There aren’t really children who talk about television from a rational level. They all express more or less what Ill read textually:

An eight-year old child says:

“Id like you to be red because it is my favourite colour but all the same I love you the way you are. Id like to play marbles with you and that you could sleep by my side”.

Joana, 13 years old tells us:

“I write to you as a friend as I share a lot of moments with you. Sometimes you become indispensable, filling empty places that appear at home because of the lack of a sister that I don’t have and a mother whose absence I have to accept because she has a need of going out to work”.

“I want you to make me laugh and arouse emotion and to be my partner but above all I want you to be always with me”, says John, 8 years old.

“I’d like you to reflect through your programs the familiar figure of my father who lives far away”.

“I wish you were my wise and convenient adviser, as a professional doctor warning me on some of the questions that appear at this age I’m living”.

Children demand a lot of things from television, some of them are coincident with the ones that are usually adjudicated to tv: information and amusement, but they also ask that television accompanies them, gives them education and formation and they want it to be democratic.

Television is a vehicle of democratisation for Latin-American children, a possibility of equality of opportunities and they ask it clearly:

“I wish that all the children, especially the poorer ones, were able to watch all the channels around the world”.

“I wish that you taught about us a lot, that you gave us the necessary education for the future, especially for those children who don’t have many possibilities”.

Mary says: *“I want it to be like an open book that taught us to dream in a better world, that every page had a lesson and that it were useful for tomorrow.*

In this context, far from lots of adult people’s theories, children perceive technology as the concrete possibility of making everybody equal by giving them access to the same knowledge and connecting them with the world.

This is how the types of demands that children make to television show their needs and lacks that are straight connected to social, geographical and cultural contexts.

It is actually in this relationship between the demands and contexts where we are able to analyse the cultural and social differences between countries and regions.

In Latin-America the children’s biggest demand is shown in the *educational* field. This gives the television not only an educational responsibility but also a responsibility in the formation of values, and of equality, of been accessible to everybody in the same way. We have called this equality “demand of *democratisation*”.

МЕДИА, ВЛАСТЬ И ИДЕНТИЧНОСТЬ: СТРАТЕГИЯ ДЛЯ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ, ОРИЕНТИРОВАННОГО НА РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

А.Монтейро, доктор наук, профессор, глава отдела медиа и коммуникации, Институт социальных наук (Бомбей, Индия), К.П.Джайасанкар, доктор наук, Институт социальных наук (Бомбей, Индия)

MEDIA, POWER AND IDENTITY TOWARDS STRATEGIES FOR CRITICAL MEDIA EDUCATION

Prof.Dr.Anjali Monteiro, Head of Unit for Media and Communication, Tata Institute of Social Science & Dr. K.P. Jayasankar, Tata Institute of Social Science (Bombay, India)
 e-mail: umctiss@vsnl.com web: <http://members.tripod.com/~kpjayasankar/Home.htm>

Every culture has its own 'ways of seeing', ways that are situated within and structured by, among other things, its systems of knowledge and belief, its networks of power relations, its technological and cultural practices. With the rise of technologies such as photography, the motion picture and television, 'seeing' has become increasingly the mode by which people relate to the outside world and to themselves. These technologies are also enmeshed with the exercise of new modes of power, from voyeurism to advertising to surveillance.

It is in this context that the authors were involved in designing and conducting a course entitled Communication: An Introduction to Audio-visual Media, for Masters' level students of social work in Bombay, India. In the first module of this course, Critical Approaches to the Media Environment, our primary objective is to interrogate the interpretative strategies implicit in the dominant common-sensical understanding of the media, in the process working towards a critical approach to media, language, culture and the self, an approach that would regard these not in instrumental terms, but as effects of power.

This paper explores the theoretical underpinnings of this module, as well as the strategies employed to involve students in a process of critical media education. These strategies include the collective analysis of the discourses in popular media artifacts, as well as other exercises, which help to foreground the media construction of reality.

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ СТАРШЕКЛАСНИКОВ НА МАТЕРИАЛЕ КИНОПРЕССЫ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Е.В.Мурюкина, аспирантка Таганрогского государственного педагогического института
 (Таганрог, Россия)

MEDIA EDUCATION OF SENIOR PUPILS ON THE FILM PRESS MATERIAL: THEORETICAL ASPECTS

Elena Murukina, PhD student, Taganrog State Pedagogical Institute (Taganrog, Russia)
 e-mail: uspech@don.sitek.net

Занимаясь проблемами медиаобразования, настоящий исследователь, на наш взгляд, не должен, не может ограничиться только аналитическими исследованиями. Поэтому мы, воспользовавшись опытом, накопленным как в нашей стране, так и за рубежом, разработали свою модель медиаобразования. В рамках данной статьи нам представляется возможным рассмотреть как саму модель медиаобразования старшекласников на материале кинопрессы, так и выбранную нами форму проведения данных занятий, а именно, факультатив.

Итак, наша модель состоит из четырех этапов.

На первом этапе проводится констатация уровней художественного развития и восприятия произведений кинопрессы в данной аудитории. Для этой цели нами разработана анкета, которая, с одной стороны - выявит эти уровни, а с другой - отразит предпочтения старшекласников в области масс-медиа, поможет нам скорректировать методы и формы проведения данных занятий.

Второй этап предусматривает овладение креативными умениями на материале кинопрессы, развитие эстетического вкуса, критического мышления, становление ценностных ориентаций старшекласников.

Третий этап предполагает дальнейшее развитие умений анализа произведений кинопрессы у детей старшего школьного возраста.

Четвертый этап является завершающим, поэтому предусматривает проведение итогового констатирующего среза. Данная работа включает в себя как вопросы, отражающие отношения "масс-медиа - старшекласники", так и написание, например,

рецензии на фильм (по своему выбору). Срез должен отразить те качественные и количественные изменения (или отсутствие таковых) у данной аудитории.

Представив модель медиаобразования старшеклассников на материале кинопрессы, нам кажется целесообразным привести также тематический план, которому мы будем следовать в нашей экспериментальной работе.

**Тематический план занятий факультатива
«Медиаобразование на материале кинопрессы»**

№	Тема занятия	Лекции (в час.)	Практич. (в час.)
1	Проведение первоначального анкетирования школьников		2
2	Первоначальный опыт рецензирования статей (произведений кинопрессы).		2
3	Овладение креативными умениями на материале кинопрессы (с учетом различных видов, жанров как кинематографа, так и прессы). Анализ произведений кинопрессы.	10	44
4	Основные этапы развития кинематографа и прессы.	2	2
5	Современное состояние кинопрессы в нашей стране, тенденции развития в современной социокультурной ситуации.	2	2
6	Итоговое рецензирование старшеклассников		2
7	Итоговое анкетирование старшеклассников.		2
8	Подведение итогов всего цикла занятий		2
9	ИТОГО:	14	58

Переходя ко второй части нашей работы, отметим, что факультатив как форма проведения занятий со старшеклассниками, выбран нами не случайно. Не отрицая достоинств других направлений медиаобразования (интегрирования в учебные дисциплины, создания самостоятельных курсов), но и видя их слабые стороны, мы выбрали внеурочную форму работы. Плюсы таких занятий в следующем:

1)они не предусматривают какой-либо оценочной системы (результаты первичного и итогового контроля необходимы для исследователя). Мы же полностью поддерживаем В.А. Разумного, А.В. Федорова в том, что, касаясь вопроса эстетического воспитания, необходимо отходить от каких-либо стандартов. "Относительно параметров и характеристик содержания образования: нелеп и алогичен термин "стандарт", имеющий операционное значение в промышленном и сельскохозяйственном производстве, но абсолютно неприменимый к живому ребенку, особенно, в связи с требованиями новой педагогики о гуманизации, об индивидуальном подходе" (2, с.6-7).

В том, что медиа могут помочь в эстетическом воспитании, сомневаться не приходится. Вот простой пример, каких тысячи: советская власть, с первого дня своего правления, зная, что кинематограф очень популярен у всех слоев населения (естественно, эта тенденция сохраняется и сейчас), использовала его в пропагандистских целях, молодое поколение воспитывалось (нравственность, эстетика, патриотизм и т.д.) на киногероях;

2)строгие правила при выборе таких видов занятий также практически отсутствуют;

3)план занятия легко изменить без ущерба с чьей-либо стороны (в отличие от школьной программы);

4)добровольность посещения факультатива отвечает требованиям личностно-ориентированного образования, которое находит все большее понимание и поддержку как у учителей, так и у широкой общественности;

5) вывод многих психологических исследований состоит в том, что "творческие достижения статистически не связаны с учебной успеваемостью в школе. Поскольку школьная программа строго регламентирована, детское и юношеское творчество гораздо полнее и ярче проявляется вне класса, в научных кружках или в сфере досуга, где оно может сохранять сводные игровые формы" (1, с.76).

Мы постарались отразить наше видение проблемы медиаобразования в практическом плане. Но независимо от выбора направления, форм и методов работы, можно утверждать, что главной ценностью медиаобразования является тот огромный потенциал, на базе которого может развиваться творческая, критически мыслящая личность.

Литература

1. Кон И.С. Психология юношеской возраста /проблемы формирования личности/. - М.: Просвещение, 1979.- 175 с.
2. Разумный В.А. Художественная педагогика. - М.: Ипринт, журнал «Русское богатство», 1999. - 74 с.

ПРОГРАММА УЧЕБНОГО МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КУРСА «ЖЕНСКИЙ ИМИДЖ В РОССИЙСКОЙ ПРЕССЕ И РЕКЛАМЕ»

А.А.Новикова, кандидат педагогических наук (Таганрог, Россия)

MEDIA EDUCATION PROGRAM ON YOUNG WOMEN AND BODY IMAGE IN RUSSIAN MAGAZINES & ADVERTISEMENTS

Dr. Anastassia Novikova, research member of grant project for Russian Humanities Foundation (RGNF, grant N 01-06-00027a) on the media education topic (Taganrog, Russia)

e-mail: alex@fedor.ttn.ru web: www.mediaeducation.boom.ru

www.medialiteracy.boom.ru

Actuality of the work

Media representations of such problematic aspects as gender, sexuality and body image have recently become a very important issue for Russian society. In contradistinction to the Western Europe, Canada and the USA, Russia (as a part of the Soviet Union at that time) did not know advertisement, fashion magazines or men's magazines until some glimpses of that in the beginning of the '90's. Changes went fast like a snow ball and today we are bombarded with all these media products. The question arises how can young people (not to mention children) as the most impressionable part of the audience, be helped in formation of their healthy self-esteem and critical thinking in general.

Media construct reality. Media create myths like fairy tales did when there were no TV or cinema and so on. They know that people like myths, like fairy tales. Especially young women do. If we look back over to Russian folk fairy tales, there certainly is a stereotype of a woman. Usually the leading female character is quiet, shy, obedient (to her parents or father and an evil stepmother), she's small or of middle-height, with rosy cheeks, round face and long, thick hair plaited in one braid. In the media orientated 20th century (until 1990) the image of a Soviet woman was that of a hard working busy bee. Titles of the women magazines speak for themselves: "Rabotniza" (Working Woman) and "Krestyanka" (Peasant Woman). Then all of a sudden the political situation changes and gradually Russia caught up with other First World countries in terms of the quantity of media. Cover girls, Barbie, Hollywood stars, girls from the ads, pop stars represent the body image that is most appreciated: young, thin, with fine forms, white smile and perfect hair. My fellow townsman, the great classic writer Chekhov wrote: "Everything must be beautiful in a person: the face, and clothes, and the soul, and thoughts." There is nothing wrong with the desire to be beautiful, it is just natural. Quite understandably teenage girls look at all these beautiful women on the screen and press, then look in the mirror and compare. The comparison does not always bring joy and satisfaction. Often it results in disappointment, frustration, exhausting diets and poor self-esteem.

Content analysis of Young Women and Body Image in Russian Magazines & Advertisements

Russian women magazines can roughly be divided into following major types: old Soviet magazines (“Rabotniza”, “Krestyanka”) that are totally renovated (both in design and content) to correspond to modern standards, and Russian editions of international magazines (like Vogue, Cosmopolitan, Elle, Seventeen, etc.). Attention should be paid to the target audience, design, content, advertising .

The Draft Media Education Program on Young Women and Body Image in Russian Magazines & Advertisements

First, students can be asked to answer a survey concerning magazines they read, what appeals them in the women magazines.

Secondly, students hold a group discussion on:

- a) the target audience (for example, age range, marital and social status, educational background, etc.);
- b) design (usually glossy cover, high-quality paper, abundance of photos and pictures);
- c) content (main headings, types of articles, style of writing);
- d) advertising (what and how is advertised).

Each student can choose his/her favorite magazine and analyze the way this magazine portrays women (both in articles and ads). Then in groups students make a list of characteristics and work out a stereotype of a “magazine woman”.

It is useful to debate the topic “A teenager’s self-consciousness and popular magazines” (taking into consideration following aspects: the stirring questions that teenagers look answers for, where they can find the answers, what is the positive affect of magazines for young people, what is negative about them, the affect of the print media stereotypes on self-esteem of a teenage girl).

Students also can develop critical thinking skills by “reading” and deconstructing TV advertisements. Usually this part of work can be started with the examining of several TV commercials taped on a videocassette. Which one lingered in your mind? Students are offered to consider one commercial in terms of the following:

- a) what do you see (a woman image, product, camera work, effects, words);
- b) what do you hear (music, voice, voice-over, etc.);
- c) describe a woman in the commercial;
- d) the message of the commercial;
- e) the image of a woman and a female body in TV commercials;

Students can discuss such issues as: beauty and stereotyping of beauty, artificial creation of the need to buy the product, manipulating role of ads, sexuality in ads, affect of body-image stereotyping on self-esteem, media’s double job of both reflecting and affecting our ideals and values.

These are the samples of work in the classroom.

In the outcome it is possible to analyze (the pre-tests and post-tests of the students) the students’ surveys, their essays, responses to media texts, group discussions on the topic Young Women and Body Image in Russian Magazines & Advertisements. The assessment of students’ understanding of ideas and content of media texts is presented in the following levels:

Level 1 (the lowest) - absence of understanding of ideas and problems of a media text, disability to express own thoughts, to distinguish the stereotypes in a media text, to see the manipulative goals of a media agency.

Level 2 (low) - primitive interpretation of media text’s ideas and problems, disability to distinguish the stereotypes in a media text, to see the manipulative goals of a media agency.

Level 3 (middle) - fair understanding of the main idea of a media text, ability to determine some stereotypes in media texts, weak attention to media language.

Level 4 (high) - good understanding of ideas and problems of a media text, ability to express own thoughts, to distinguish the stereotypes in a media text, to see the manipulative goals of a media agency, ability to see the basic elements of media language.

Level 5 (the highest) - coherent, adequate understanding of the idea and the problem of a media text, the agency's goal, analysis of stereotypes and decoding of attempts to manipulate with the audience, fluent orientation in media language.

The effectiveness of the program can be assessed by the increase of the number of students who in the outcome of the study could rise to the level or two levels above their initial level. In addition students can express their opinion about what they have learned and how this course changed their viewing and reading habits and literacy.

Summary

So we are going to :

- a) make a sociocultural & content analysis of popular women magazines and TV advertisements, in order to define, what is a young woman and a body image that is offered today for the modern Russian audience;
- b) analyze the results of the students' survey, to find out their real attitude towards this kind of press and advertisement (to some extent it will also give the idea if the messages of magazine and advertisement agencies reach their goal);
- c) analyze the outcomes of the group discussions on the topic "Young Women and Body Image in the Russian Magazines & Advertisements";
- d) draw conclusions about the influence of the media representation of young women on Russian teenagers and youth; and about the effectiveness of use of this topic during media education classes.

«АМАНДУС»: НОРВЕЖСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО КИНООБРАЗОВАНИЯ

Т.Панхофф, член Правления Норвежской Ассоциации медиаобразования, главный редактор журнала «Медиа в школе и обществе» ("Media I Skole og Samfunn") (Осло, Норвегия)

THE AMANDUS EXPERIENCE: A NORWEGIAN CONCEPT OF PRACTICAL FILM WORK

Trygve Panhoff, Board Member of the Norwegian Association for Media Education (LMU), main editor of "Media I Skole og Samfunn" (Oslo, Norway).

e-mail: Trygve@filmtilsynet.no

web: <http://skolenettet.nls.no/dok/sn/fag/kunst/falleskunst/lag/medie/medie01.html>

Practical film education has a rather strong tradition in Norway. Dr. Kathrine Skretting (Trondheim) stated in a study of the curricula of Norwegian teachers' high schools with media, that an amount of around 40 % practice and 60 % theory is quite usual. In the so called public high schools (teaching young people having finished secondary school), the amount of practice may be even higher.

In the obligatory primary and secondary schools (10 years from the age of 6), practical media education is mostly given in secondary schools with media lines. Also in media workshops outside of school and in some youth clubs, practical work is also popular.

From optional media education was first introduced in 1975, the understanding that curricula supported by practical film and video work were the most successful ones, is growing. This view is supported by the world wide examples presented by Dr. Cecilie von Feilitzen in the UNESCO supported International Clearinghouse in Gothenburg, Sweden.

In cooperation with the Childrens' Film Board (Barnefilmnemnda), under its former leader Elsa Brita Marcussen, the LMU collected super 8 films made by school children in 1978.

One of these films, "Dictation" made by primary school pupils of Bryn school, Oslo, was sent to the international Decima Musa competition and won the first price.

The LMU continued to collect super 8 films from their members for some years, and with the support of the Short Film Foundation, film packets with background material and tasks were made to stimulate schools in producing films.

The competition organized by the ICEM (International Council for Educational Media) stimulated the State Film Central (where one of the initiators, Vigdis Lian, is now director of the from 1993 new Norwegian Film Institute), to participate with Norwegian films made by children. Out from this the national Amandus competition was started. From the first year, 1987, the LMU led the jury work, as part of CIFEJs film and video competition on the theme "Imagination". The Norwegian television (NRK) program "Blikkbaax" showed extracts. For some years a main theme was suggested, like "Future" (1989), "Humor" (1991), etc. Some years the NRK have shown film examples, like in the youth programs "NRQ" (1994-97), and in the Film Magazine.

Trygve Panhoff has written the jury statements for all the films, till now almost 1000. The main intention is to give the young people (between 10 and 19) positive and constructive hints.

Central key persons in the Film Institute have been Eva Faerevaag, Bente Bogen, Eva Aarrestad Erichsen, and Mia Lindrup.

The first years, prizes were given during the Childrens' Film Festival in Haugesund, from 1988. The best films were presented in one of the festival hotels. As the young people would profit from working with and meeting others of their age, the Amandus festival was moved in 1994 to Ringve school, Trondheim, and a cooperation with the city cinema was established.

After the opening of the Norwegian Film School at Lillehammer, the festival was moved to Lillehammer in 1999, in cooperation with the city cinema and the region. The Ministry of Culture / the Norwegian Board of Film Classification, and the School Film Board, have also supported the arrangement. The film students produce a professional television show which has for the two past years been shown in the NRK channel.

The Amandus festival is supplemented with courses for children and teachers (animation, media education, etc.), a script competition, film production of the best script, and the Amandus school, a course run by the Media Factory Akershus for Amandus participants, with teachers from the professional Film School.

Amandus films have been shown in Yougoslavia, Switzerland (ICEM), Greece (Kids for Kids, and Olympia Film Festival), Connecticut, USA (Film Festival for Young Filmmakers), in the Nordic and Baltic Countries (Visions of Light), and Germany (Up-and-Coming). Several of the films have won prizes abroad, bearing witness of the fascination of learning the art of filmmaking.

Another good sign is that many former Amandus participants are now working actively in film and television. Some have also participated in the Norwegian Short Film Festival of Grimstad.

The Amandus competition and festival is unique, like the US producer, Kathleen Kennedy, stated on her visit in 2000: "No place in the world has got a similar festival. Amandus will certainly be a model for festivals all over the world". The jury leader hereby wishes prosperity and success for the Taganrog festival "Cinderella & Co." of 2002.

ВОРОНЕЖСКАЯ МОДЕЛЬ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

С.Н.Пензин, кандидат искусствоведения, доцент, Воронежский государственный университет (Воронеж, Россия)

MEDIA EDUCATION MODEL IN VORONEZH

Dr. Stal Penzin, docent of Voronezh State University (Voronezh, Russia)

Сегодня, когда в жизнь российской высшей школы входит новое поколение государственных стандартов, важно использовать все ресурсы, чтобы медиаобразование стало составной частью блока гуманитарных дисциплин. В Воронеже испытательным полигоном, способствующим введению государственного стандарта высшего образования по специальности «медиаобразование» (раздел «кинообразование») стал киновидеоцентр им В.М.Шукшина, созданный в начале 90-х годов XX века.

В своей деятельности, которая носит экспериментальный характер, он опирается на поддержку самых разных организаций: общественных (Федерация кино клубов России, Союз кинематографистов РФ, Воронежское отделение Союза театральных деятелей РФ и др.), государственных (Воронежский университет, Воронежский педагогический университет и др.), частных (колледж «Номос», корпорация «Возрождение» и др.).

Основные задачи киновидеоцентра:

- внедрение медиаобразования в учебно-воспитательный процесс воронежских вузов и средних учебных заведений;
- распространение знаний о киноискусстве;
- популяризация лучших произведений отечественного и мирового киноискусства.

Итоги работы киновидеоцентра за неполные десять лет превзошли все ожидания. Судите сами. Основная трудность любого медиатека – отсутствие необходимых медиатекстов, базы справочных данных, учебников и учебно-методических пособий, программы. Как преподавание литературы невозможно без библиотек, так медиаобразование нельзя осуществить без коллекции аудиовизуальных материалов. Но видеотек в вузах Воронежа в XX веке не было. А в руководимом мной киновидеоцентре сейчас – 2,5 тысячи кинофильмов на видеокассетах и огромное количество видеоматериалов, иллюстрирующих творчество выдающихся мастеров мирового кино (документальные фильмы, телепередачи о мастерах экрана, записи их интервью, репортажей с международных фестивалей, церемоний «Оскар», «Ник», «Феликс» и других наград и др.), около 500 папок с вырезками из газет и журналов («персоналии» о режиссерах, актерах, операторах, о киноискусстве разных стран и жанров, о фестивалях и т.д. Вот только один пример богатства иллюстративного материала по теме «Кино и книга»: в разделе «Ф.Кафка в кино» имеются видеофильмы «Кафка» С.Содерберга, «Кафка» С.Рыбчинского, «Процесс» О.Уэллса, «Процесс» Д.Джонса, «Замок» М.Ханеке, «Замок» А.Балабанова.

Киновидеоцентр сегодня – это самое крупное в Воронеже собрание книг по истории и теории кино, справочных материалов, журналов о кинематографе и видео (словарей, каталогов фильмов, справочников и т.д.). Благодаря столь обширной коллекции информационного материала появилась возможность публиковать на страницах воронежских газет и журналов не только рецензии на фильмы, но и статьи по истории и теории кино под рубриками «Летопись кино века», «Века кино», «Киноглобус» и т.д.

Главное направление деятельности киновидеоцентра – организация учебных занятий. Регулярно два раза в месяц проходят занятия студенческого видеоклуба «Мастера мирового кино» в Доме актера. В Воронежском государственном университете в 2000/2001 и в 2001/2002 учебном годах введены элективные спецкурсы «Основы киноискусства» и «Кино и книга» (на факультетах романо-германской филологии и филологическом). Разработаны соответствующие учебные программы и – самое главное – в 2001 году выпущены методические указания «Основы киноискусства» (в 2-х частях).

Для студентов психологического факультета (отделения) подготовлена программа «Киноискусство и личность». Задачи данного спецкурса: дать представление о современном кинопроцессе; познакомить с ведущими мастерами мирового кино; помочь изучению психологии художественного творчества; раскрыть возможности кино для изучения с его помощью психологии. В программе – 20 тематических блоков, для которых

подобраны отечественные и зарубежные фильмы, раскрывающие данную проблему: «Психология художественного творчества», «Структура личности», «Становление личности», «Возможности формирования личности», «Личность и коллектив», «Проблема морального выбора», «Человек на войне», «Свобода и насилие», «Патология личности», «Личность вне цивилизации», «Психосексуальное развитие» и т.д.

В Воронежском государственном университете занятия, проводимые киноvideоцентром, внесены в расписание четырех курсов и завершаются зачетами, то есть являются «официальными». По иному принципу организованы занятия (они по структуре ближе к киноклубным) в Воронежском педагогическом университете: свободное посещение во внеучебное время. Во втором семестре 2001/2002 учебного года по инициативе фундаментальной библиотеки и киноvideоцентра в педагогическом университете прошел цикл кино вечеров «Кино и школа». В программе – новейшие фильмы о проблемах воспитания («Нежный возраст» С.Соловьева, «Королевская битва» К.Фукасаку) и классика («Долгие проводы» К.Муратовой, «400 ударов» Ф.Трюффо, «Общество мертвых поэтов» П.Уира) и ленты об «утре жизни» прошлого десятилетия («Американка» Д.Месхиева, «Жизнь этого парня» М.Клейтон-Джонса, «Комната Марвина» Д.Зэкса). Перед каждым просмотром – преамбула с кинофрагментами, а потом – обсуждение увиденного.

Существуют две модели кинопросмотра. Первая ориентирована на восприятие экранного зрелища как «чужого мира», к которому в реальности человек приобщиться в принципе не может. Опираясь на эту модель, массовая продукция кино и телевидения стремится отвлечь молодежную аудиторию (как, впрочем, и любую другую) от жизненных проблем, приучить ее потреблять одну «развлекаловку». Вторая модель предполагает эмоциональную сопричастность зрителя тому, что показывается на экране – «зеркале» его собственного существования. Данная модель позволяет молодежи знакомиться с авторским кинематографом, воспитывает потребность в серьезных кинопроизведениях, правдиво отражающих проблемы, с которыми предстоит столкнуться после окончания высшего учебного заведения. Киновидеоцентр им В.М.Шукшина стремится переориентировать студентов на эту модель эстетического восприятия художественных произведений, с которыми их знакомит экран.

Таким образом, с помощью киноvideоцентра им В.М.Шукшина в Воронеже создана уникальная, не имеющая аналогов, автономная и результативная система медиаобразования.

О РОЛИ ВОПРОСОВ В МЕДИАОБРАЗОВАНИИ

В.Л.Полевой, Воронежский государственный педагогический университет
(Воронеж, Россия)

THE QUESTIONS' ROLE IN MEDIA EDUCATION

Vladimir Polevoy, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia)

Деятельность студентов в процессе изучения курса «Медиаобразование» отличается эвристическим характером, что требует избирательного подхода к методам и средствам обучения. Поэтому при подготовке к занятиям педагогу приходится постоянно задумываться, является ли избранная им методическая стратегия, представляющая собой совокупность управляющих и организационных воздействий необходимой и достаточной для обеспечения ориентировочной и мыслительной активности студентов в процессе работы с медиатекстом и при создании аудиовизуальных учебных пособий. Принято считать, что продуктивность учебной деятельности студентов предопределяется избранным педагогом методом обучения (объяснительно-иллюстративным, частично-поисковым, проблемным или исследовательским). Однако в силу особой специфики медиаобразования, как учебного предмета, встает проблема поиска оптимальных форм

моделирования деятельности студентов, способных обеспечивать высокий уровень их познавательной самостоятельности. Особое внимание мы обращаем на дидактическую установку и вопрос, недооценка роли которых в немалой мере способствует превращению деятельности студентов в неуправляемый и неконтролируемый процесс.

С помощью установки обычно формируется предрасположенность студентов к деятельности, определяются «зоны особого внимания» в предстоящей работе с медиаматериалами, вычлняются свойства и стороны медиатекста, требующего дотошного анализа обобщения. Благодаря установке деятельность студентов приобретает целенаправленный характер. Что касается познавательной роли вопроса в медиаобразовании, то с сожалением приходится констатировать: в практике медиаобразования чаще всего фигурируют вопросы, выполняющие репродуктивно-мнемическую функцию. Такие вопросы, ориентированные на ответы-репродукции, не поощряют самостоятельного мышления и создают условия лишь для умозаключений индуктивного порядка. Очевидно, что уровень познавательной самостоятельности студентов, например, при ответах на вопросы, что такое мизансцена или двойная экспозиция будет значительно выше, если те же понятия, включенные в соответствующий контекст, будут раскрываться ими с учетом необходимости избирательной актуализации знаний или мысленного эксперимента.

Наша практика показывает, что вопрос, как испытанный психологический прием, способный стимулировать продуктивное мышление студентов приобретает особую важность, когда в рамках практических занятий анализируются выразительные средства экранных искусств, приемы «принудительного» моделирования восприятия, оценивается оригинальность видеоклипов или способ продуцирования зримого образа товара в пресс-рекламных медиатекстах и т.д. Благодаря использованию продуманной череды взаимообусловленных вопросов очень активно проходят занятия по раскадровке, «борьбе с шумом», то есть, с избыточностью сообщений, в процессе сочинения слоганов или подборе музыкального сопровождения видеосюжетов, этот вид занятий мы заимствовали из методики, представленной Кэри Бэээлгэт в рамках русско-британского семинара по проблемам медиаобразования школьников в октябре 1995 года.

Мы считаем, что для повышения продуктивности проблемных занятий необходимо разрабатывать дидактически обусловленную систему вопросов и находить оптимальные варианты их включения в ход мыслительной деятельности студентов. Очевидно, что не все разделы медиаобразования должны изучаться проблемно. Для усвоения некоторых из них достаточно риторической постановки проблемных вопросов. Иногда, студентам целесообразно самостоятельно выдвигать вопросы проблемного характера, в особенности при озвучивании учебных видеосюжетов фрагментов и составлении методических рекомендаций по их применению.

Вместе с тем, тщательное изучение роли постановки и типологии вопросов в медиаобразовании ждет своего исследователя, хотя в лучших книгах и пособиях по медиаобразованию можно найти весьма удачные примеры использования вопросов эвристического характера (см. работы Е.А.Бондаренко Л.М.Баженовой, Ю.Н.Усова, А.В.Федорова и др. авторов).

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ПОЖИЛЫЕ ЛЮДИ

Ф.П.Рабаско, Университет Кадиз (Испания)

THE NEW TECHNOLOGIES AND ELDERLY PEOPLE

Francisco Pavon Rabasco, Cadiz University (Spain)

e-mail: francisco.pavon@uca.es

Introduction

Elderly Spanish people, especially in rural areas, do not use New Technologies, they do not even use the technologies they have in their houses very much. Many of them, when they are in front of a technological appliance, like a video, say: *“I do not know how to use it, but I do not worry because if I want to watch a film, my children will put it on”*. If they are speaking about an hi-fi system, they say: *“it has a lot of buttons. I prefer my little radio”*. Furthermore, some rural areas are being left by young people and the elderly ones are deserted there. Internet is the tool that can allow them to be involved in the present social world because the communication is possible. Often, they have been forgotten, but they have an important word in our society. Faced with this situation, we want to develop a project to take New Technologies and Internet to elderly people in rural Spanish areas.

Some Elderly People’s Opinions About Internet

When we wanted to work with elderly people and Internet, we wondered if they would be able to get into this world. Many people say: *“I do not like New Technologies. I think face to face communication is the most important. I also have my grandchildren’s example, I sadden to see they do not play like we used to before, they spend a long time in front of the computer, the TV. and the console. The dialogue and communication are getting lost with these inventions. Also the songs and the delusion, because now they have got everything. It is a shame!”*.

We have to consider some ideas bearing in mind some answers about why elderly people do not get into Internet:

-Admitting to speak about this subject makes them nervous. *“Oh, don’t speak to me about these things. I do not understand them”*.

-They can be people who have never played with a computer. *“The computer games are not interesting for me. I am not patient to learn them, I prefer the crosswords or pastimes, but on a paper”*.

-They may think that they can touch the wrong key and lose the information or even erase the hard disk. *“I am very elderly to learn, and if I damage it?”*.

-Some of them are persons who do not believe in the method of trial and error as a way of learning. *“Sometimes I have tried to use the computer but it does not work, it was blocked”*.

-Their bad first experiences can get frustrating. *“Look boy, once I touched a computer and, suddenly, everything got black and it was a disaster.”*

Characteristics of Elderly People Depending on Their Place of Residence

There are seven million pensioners in Spain; nearly four million live in towns and the rest live in rural or semirural areas. Do they have different ways of thinking about learning New Technologies?.

25% of retired urban people begin a new and active style of live at their retirement. They have not had the former obligations and now they can enlarge their social life (volunteer, travels, social and political engagement...). They are determined to learn new knowledge about many topics. Nearly 20% of them are working with their family and at home. They live apart from the society. 30% of them continue enjoying a good social life. They belong to middle class or skilled labourer. About 15% live a resigned life. They belong to low class and have low culture. They think they can not fight against fate.

With reference to pensioners who live in rural or semirural areas, -our project is for them- we can say they are different from the pensioners in the city. They are usually used to working in their little land until they die.

There are many works about the difference between elderly people in the city and in the countryside. We have to think of some ideas to work with these people:

- Elderly people in the country remain less anonymous. They feel less loneliness because their knowledge and experiences are very useful.
- They have a very good memory.
- There are few places to meet, apart from the bar, pensioner house and the square. We have to go to these places to encourage them.

- They can be afraid of not being able to learn. They are afraid of being ridiculous.
- Women can now be seeing the opportunity of learning.
- They are interested in different subjects. Nature, environment, conservationism are the most interesting ones.
- We have to provoke the contact between elderly people and young ones.
- We have to work on the skills they have and not on what they lack.
- What the village really has is culture. We have to work on its stories, oral tradition, traditional crafts... in one word, the popular knowledge. His `culture on life´ level is high.

Conclusion

New Technologies has never had such an important role in the society. They are changing our way of working, encouraging, being in contact with other people and learning. This new century propose new challenges to everybody. Elderly people are involved in these challenges and we have to help them to achieve a better standard of living with New Technologies because educationalists say that man can be educated in the course of his life.

Elderly people in rural places can not be out of this emotional experience, so they also have to learn with the New Technologies .

ОБРАЗОВАНИЕ, РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА И ИНТЕРНЕТ

М.Рейс, доктор наук, профессор университета Playa Ancha (Вальпараисо, Чили),
директор CIME (Исследовательского центра медиаобразования),

А.Салданио, доктор наук, профессор университета Метрополитен (Сантьяго, Чили),
Ф.Мандьяно, профессор университета Чили (Сантьяго, Чили)

EDUNETMATICS, HUMAN DEVELOPMENT & WORLD TELEMATIC NET

Prof. Dr. Miguel Reyes, professor of University de Playa Ancha de Ciencias de la Educación Educational Philosophy, Director of the CIME, (Research Center for Media Education) (Valparaíso, Chile), e-mails: converge@entelchile.net cime@upa.cl

Prof. Dr. Antonio Saldaño, professor of University Metropolitana de Ciencias de la Educación (Santiago, Chile), e-mails: csaldano@entelchile.net asaldano@umce.cl

Prof. Fernando Mandujano, professor of University de Chile in Santiago, and University de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (Valparaíso, Chile) e-mail: fm@upa.cl

The traditional education is developed by building up connections between specific ideas and correlative skills through a repeated practice and a reward or positive reinforcement if the association is correct. All that has no sense in virtual learning environments because the new information and communication technologies, NICT, have induced a new space conception in the society and a new dimension space for the culture. Then the traditional learning environment must be changed in its meaning to a virtual learning environment.

This new learning space must be constructed over an innovative educational paradigm, which is determined by a new space concept, named edunetmatics (education assisted by telematic net), which is determined by a special space concept (outer and inner (topologic, semiotic and valued)), a specific kind of subject (multipole, net-centered, and collective intelligence), a new type of communication means (on real time operative, interactive and navigation in world wide net by e-mail, interest list, chat, etc.) and a global communication reach.

The edunetmatic process has a dynamics inspired on an uncertainty principle: “context by process gives a finite result” and characterized by a systemic process, conducting by collective intelligence in mutant directions, by a self-referent logics, and with a kinematic center in constant motion.

All that is bringing up by initial objectives, a transdisciplinary going from categorization

to integration and a cybernetic interactivity from competition to cooperation. Otherwise dynamic process and kinematic center directions are supported by the synergy, the recursivity and the fractality.

From all that the outcome is a learning cybernetic “cave”. Some evaluations have been done over the national educational net, named “Enlaces”. A Virtualisation of Experiments on Science and Technology Project is being developed as an implement to the national educational net, according to the Chilean Educational Reform.

ВЛИЯНИЕ ПРОГРАММЫ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ НА ГРАМОТНОСТЬ ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА

Ирвинг Розер, доктор наук, президент Ассоциации медиаобразования Квебека,
преподаватель университета McGill (Монреаль, Канада)

THE IMPACT OF A MEDIA LITERACY CURRICULUM ON THE LITERATE BEHAVIOUR OF AT-RISK ADOLESCENTS

Dr.Irving Rother, co-founder and President of the Association for Media
Education in Quebec, lecturer at McGill University (Montreal, Canada)

irothe@po-box.mcgill.ca

www.media-awareness.ca/eng/med/class/multilib/nov2001.htm

The struggle for literacy is, at the same time, a struggle for development, justice and equality, respect of cultures and recognition of the human dignity of all and claims of each to an economic, social and political stake in society and the fruits which derive therefrom. (UNESCO, 1989, p.4)

One of the characterisations of students deemed at-risk is that they possess low levels of literacy, in addition to lacking motivation to engage in the academic activity of schools. These characterisations result, in a large part, from assessment practices based almost exclusively on the ability to generate certain forms of print texts. Because at-risk students have not been particularly successful in these contexts, assumptions are made as to their intellectual abilities, prescriptions are made for drill and practice exercises of ‘correct’ language use. At-risk students often find themselves engaged in the struggle for literacy described in the quote above. In many instances they give up the struggle.

Having taught, worked, observed, talked, listened and co-learned along side at-risk high school students for more than twenty years, I came to understand that these students do indeed possess a notion of ‘literate behaviour’. I also came to the conclusion that traditional practices of literacy education, such as those practised in schooling, prevent us from acknowledging their literacy.

Using a classroom-based, action research methodology, over the last several years I examined the impact of a media literacy curriculum, I designed, on the literate behaviour of several groups of at-risk high school students, who I also teach in The Alternative Career Education Program in Lake of Two Mountains High School, Deux Montagnes, Quebec, Canada. Applying a re-conceptualisation of literacy, based on theoretical frameworks of English Teaching in North American, as well as North American and European models of Media Education, I devised a media education/multi-media technology curriculum in which the students produced (wrote) and analysed (read) popular media texts. I examined the behaviours of these groups of students as they undertook the reading and writing activities. Through this investigation, I developed insights into the literate abilities and behaviours that the at-risk students possess and can demonstrate, which traditional measures of literacy were unable to uncover. I also developed pedagogical approaches which enable the literacy of not only at-risk students, but all students.

As a consequence of my inquiry I developed a model for teaching at-risk students which can best be considered Inclusive Literacy Education. The results of this inquiry suggest that the potential for research, curriculum development and pedagogy arising from the consideration of Media Education within a conceptual framework of literacy holds considerable promise. The significance of this inquiry for curriculum studies can best be summarised by the following questions:

1) Are we willing to rethink who, how, and what we are teaching in order to develop approaches that motivate and encourage, not only students who struggle with conventional schooling practices, but also all students?

2) A broader question implicated is, what types of investigations must educators perform regarding factors which lead schooling to resist the kind of practices which has left many students on the fringes of the educational experience?

3) What changes must occur in education if a model of Inclusive Literacy Education is to be realised?

ЭСТЕТИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ ПОДРОСТКОВ НА МАТЕРИАЛЕ ЭКРАННЫХ ИСКУССТВ

Н.П.Рыжих, старший преподаватель кафедры социокультурного развития личности,
Таганрогский государственный педагогический институт (Таганрог, Россия)

TEENAGERS' AESTHETICAL MEDIA EDUCATION ON THE SCREEN ARTS' MATERIAL

Natalia Ryzhykh, media educator, Taganrog State Pedagogical Institute (Taganrog, Russia)

В настоящее время очень остро стоит проблема воспитания подрастающего поколения. В частности, речь идет о подготовке высококвалифицированных образованных молодых людей. Но не надо забывать и об общей культуре будущих специалистов, об их нравственном облике и эстетической воспитанности.

Эстетическое воспитание и становление личности проходит под влиянием разнообразных факторов: семья, школа, социальное окружение, общение и, конечно же, средства массовой коммуникации (медиа). Часто медиа называют «параллельной школой», поскольку прекратить влияние СМИ на учащихся невозможно. Эстетическое воспитание осуществляется с помощью специальной системы, сердцевиной которой является воздействие средствами искусства. В современной социокультурной ситуации огромную роль играют медийные искусства. Искусство экрана (кинематограф, телевидение, видео) определило новый тип восприятия, сформировало широчайший круг зрителей, прошло несколько революционных этапов технологических преобразований (появление кинематографа в конце XIX века; в XX веке – звук, цвет, телевидение, видео, DVD и т.д.). Искусство экрана – «машина времени», которой доступны любые перемещения – десятилетия, века, эпохи, путешествия в пространстве. Этот большой потенциал экранных искусств используется в современном направлении педагогики – медиаобразовании. Одними из многих целей медиаобразования является формирование способности аудитории понимать место медиакультуры, медиаискусств в обществе, развитие эстетического сознания, творческой индивидуальности учащихся. Это очень важно, так как обрушивающийся на современного школьника поток экранной информации немислим вне эстетических, художественно-образных аспектов. Восприятие информации через экран формировалось через искусство кино.

Кино, как мы знаем, является чрезвычайно сильным средством воздействия на людей всех возрастов и, конечно же, первыми попадают под его влияние подростки. В этом возрасте у ребят проявляется так называемый «критерий правдивости», в этот период они ищут в искусстве прямого сходства с жизнью. Преодолеть «критерий правдивости» можно путем обучения условному языку искусства. К тому времени относятся первые

проявления конформизма художественного восприятия. Конформизм, не ликвидированный на определенном этапе, может утвердиться в устойчивое свойство личности.

Восприятие подростков отличается эмоциональностью. Необходимо сохранять эмоциональность восприятия и развивать навыки восприятия специфики искусства, его противоречивой эстетической сущности. В психике подростка проявляются новые качества: склонность к самоанализу, самоконтролю, работа над самосознанием. Появляется база для возникновения устойчивой потребности в восприятии. В работе над произведениями экранных искусств развитие восприятия зрителей тесно взаимосвязано, в частности, с работой над переживанием. Овладение переживанием как особым видом деятельности состоит в попытке осознать, почему данная ситуация вызывает именно такую эмоциональную реакцию; ответ на какие внутренние проблемы требует поиска в этой области. Естественная цепочка рассуждений идет от эмоций к реакциям, от реакций к выводам по поводу персонажа (его поведения, поступков, характера), затем – через оценочные суждения – следует подтолкнуть подростка к тому, чтобы он оглянулся на себя и попытался осознать, что же является его собственной проблемой и в какой мере «эмоционально прожитая» во время просмотра ситуация поможет ему решить эти проблемы.

Умелое руководство со стороны медиапедагога может способствовать накоплению информации, углублению прежних представлений, расширению ассоциативной сферы, своеобразной интеллектуализации эмоций. А затем происходит качественный скачок, у подростка возникает потребность в новом эмоционально-смысловом освоении произведения экранных искусств. Поэтому в этом возрасте подросткам необходимы знания в этой сфере (история, направления, жанры и т.д.), которые в силу своих особенностей служат чувственно-эмпирическому, абстрактно-логическому, документированному, научному, психологическому, метафорическому освоению мира.

Для подросткового возраста характерен особый интерес к познанию личности других людей. Поэтому в восприятии киноискусства проявляется усиленный интерес к психологии героев в кино. Киногерои становятся объектами подражания для ребят независимо от своей направленности. При этом многие подростки – «всеядные зрители», потребляющие безо всякого выбора огромный объем кино/видеопродукции.

Авторитет экранных искусств у подростков очень велик. Это тот «круг общения», который они себе подбирают. Это своеобразная «неформальная группа», чьи жизненные ценности и идеалы становятся примером для подражания.

В проведенном нами исследовании мы выяснили, опросив учащихся 8-х классов нескольких школ г. Таганрога, что на первое место проведения досуга большинство подростков (80%) ставят просмотр теле/видеофильмов. Причем 72% опрошенных смотрят телевизор ежедневно. Однако мотив обращения к кино у большинства подростков лежит вне специфики кино как вида искусства. Основное – это развлечение, отдых, отвлечение от повседневных жизненных забот и т.д.

Одним из показателей эстетического развития в области экранных искусств является киноосведомленность. Самый простой тест выявил, что киноосведомленность подростков сводится, в основном, к наличию знаний имен и фамилий любимых актеров. Большинство подростков, называя свои любимые фильмы, не знали фамилий режиссеров этих фильмов (68%). Некоторые путали фамилии режиссеров с фамилиями актеров (17%).

Современные подростки активно вовлечены в процесс общения с аудиовизуальной средой, с которой им интересно. Они самостоятельно познают ее природу. Однако отношение к экранным искусствам у них потребительское, налицо поверхностное восприятие героя, а не приближение к его внутреннему миру. Неумение определить авторское отношение создателей фильма к происходящему на экране.

В силу объективных обстоятельств процесс общения подростков с киноискусством складывается стихийно, что может иметь негативные последствия в ходе формирования личности, так как в результате интенсивного увеличения зрительского опыта не происходит его дифференциация, анализ и другие процессы, важные для эстетического воспитания подростка.

Восполнить этот пробел и призваны специальные занятия по изучению экранных искусств в школе (кино - видеокружок, видеоклуб, факультатив и др.). Однако в школах города такая работа почти не ведется.

Необходимо срочно решать эту проблему, активно используя современный опыт медиаобразовательной работы с подростками в условиях средней школы.

**ВЛАСТЬ КОДИРОВКИ: СТУДЕНТЫ КОЛЛЕДЖА ОТВЕРГАЮТ
КРИТИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА «РУСАЛОЧКУ» СТУДИИ ДИСНЕЯ**

Ч.Сан, аспирант Массачусетского университета (США)

**THE POWER OF ENCODING
A CASE STUDY OF HOW COLLEGE STUDENTS RESIST THE CRITICISM OF
DISNEY'S *THE LITTLE MERMAID***

Chyng Sun, Ph.D. candidate in communication at University of Massachusetts (USA)

e-mail: Chyng@aol.com

A professor in the East Coast of U. S. offered a very popular class focusing on selected fairy tales of the Brothers Grimm and Hans Christian Andersen, and comparing them with Disney's adaptation in their animated movies. Towards the end of the semester, the class discussed Andersen's tale "The Little Sea Maid" and Disney's adaptation of the same tale "*The Little Mermaid*." Students wrote an assignment answering the question, "Did your opinion of Disney's *The Little Mermaid* change at all after reading the Andersen tale or discussing it in the context of this class?" This study was based on the analysis of 103 assignments.

The result of this study demonstrates the power of the encoder (Hall, 1980) and the very narrow range of meanings constructed by the audience. In the group who explicitly answered whether they had changed their opinions about *The Little Mermaid* after the class, 90 percent stated "no," and that they had constructed dominant (preferred) readings and gained significant pleasure from the film. While examining why the instruction, discussion and alternative text all failed to influence the group of people, I detected that there were two main attitudes and three main mechanisms that helped the respondents resist changes. A dominant discourse emerged in the group stating that it is important and good to maintain one's own opinion without being swayed by other's persuasion, including the teacher's class instruction. In addition, pleasure seeking is considered so important that a good number of the respondents made their judgment of a media text based on whether their appetite for happy endings was satisfied. This attitude is seen clearly with the respondents stating that Disney's changing Andersen's sad ending to a happy one is good because the movie is for children and children like happy endings. The three tactics the students developed in order to hold on to their devotion to Disney's *The Little Mermaid* was quite astonishing. When analysis challenged their previous views or judgments, they may have ignored it because it was hard for them emotionally, or they had no interest in changing their minds. The analysis can also be dismissed because it is overdone, or can be partially accepted only if it fits their existing schema and enhances their pleasure. About one fifth of the respondents stated that they saw Disney's version and Andersen's original tale as two different texts, and therefore they could judge them separately instead of analyzing or comparing the two. A similar number of people said that though they could see problems with Disney's films, they can suspend their criticism while watching the film and still enjoy it. They let their very contradictory views of Disney co-exist instead of constructing a coherent view. The three

mechanisms all served the same function: preventing the audience from constructing oppositional readings and enabling them to conform to Disney's ideology.

As some respondents pointed out, Disney's animated children's films have a formula. That formula represents a particular worldview, with its biases in class, gender and race. Jenkins (1995) has demonstrated how hard it is for fans to break away from their favorite programs. In the case of Disney, it is even more complicated. Disney is often perceived as quintessential "America" and in the public discourse, the words "childhood," "innocent" and "magical" are closely related to its cultural products. Also, because of the nature of the cartoons, children are exposed to Disney at a very young age and, as children often do, they watch their favorite videos and films again and again. All those phenomena, along with the fond memories associated with childhood, add to the difficulty of fans in becoming critical while watching Disney's films. Some fans in the study were able to articulate the strong attachment to Disney when they made remarks such as, "Always a Disney fan, I find it hard to criticize Disney." (235)

The findings of the study challenge Condit's (1989) optimism that by teaching decoding skills and providing students with critical ways of thinking, educators can facilitate social change. The study has shown that Condit's assertion may be true but in some instances, not enough. We also need to take into account that some students refuse to be "educated" in the first place. Thus, besides teaching skills and knowledge, we also need to reach out to those students, understanding their emotions and conditions, and demonstrate how issues are relevant to them and why they should be interested in learning.

Reference:

- Condit, C. (1989). The Rhetorical limits of polysemy. *Critical Studies in Mass Communication*, 6 (2), 103-122.
 Hall, S. (1980). Encoding/decoding in S. Hall et al, (Eds), *Culture, Media, Language* (pp. 128-138). London: Hutchinson.
 Jenkins, H. (1995). Out of the closet and into the university. In J. Tulloch and H.Jenkins. *Science Fiction Audiences* (pp. 239-165). London/New York: Routledge.

ЭКРАН И КНИГА: ВОЗМОЖНА ЛИ ГАРМОНИЯ?

А.В.Свистёлкин, аспирант, Таганрогский государственный педагогический институт
(Таганрог, Россия)

SCREEN AND BOOK: POSSIBILITY OF THE HARMONY

Alexander Svistelkin, Ph.D. student, Taganrog State Pedagogical Institute (Taganrog, Russia)

Немалое количество родителей и педагогов убеждены, что если дети читают мало или стали читать меньше, то одним из главных виновников в данной ситуации является телевидение. В их представлении книга и телевидение – вещи несовместимые, и время, «потерянное» перед экраном могло бы быть «с пользой» потрачено при чтении книг.

С одной стороны, ситуация, когда дети проводят больше времени у телевизора, имеет ряд объективных причин. Одной из главных, на наш взгляд, является немалая учебная нагрузка в школе, выполнение школьных заданий дома и другая внешкольная деятельность. Для чтения зачастую просто не остаётся времени и предпочтение отдаётся более доступному и требующему меньших усилий виду досуга.

С другой стороны, нужно признать тот факт, что приобщение к чтению является довольно долгим процессом, в результате которого должны быть развиты такие необходимые качества как техника чтения, достаточно развитое воображение, необходимое для трансформации знаков в образы. Однако, начало развития последнего происходит задолго до того, как ребёнок становится самостоятельным читателем. Сначала ребёнок воспринимает то, что ему читают или рассказывают родители, а затем открывает для себя мир образов и событий, предлагаемый анимационными и игровыми фильмами, телепередачами, рекламой. Таким образом, регулярным зрителем ребёнок становится гораздо раньше, чем регулярным читателем, и задача родителей, школы заключается не в

противопоставлении чтения и экранных искусств, а в продуманной деятельности, направленной на их гармоничное сосуществование и взаимодополнение.

Нужно сказать, что ощущения и эмоции при чтении книги и просмотре ее экранизации могут довольно сильно отличаться. Так теле/киноизображение имеет свойство мгновенного эффекта восприятия, благодаря быстрой смене эпизодов, наличию специальных эффектов, декораций, звука, музыкального сопровождения. Эмоциональное состояние зрителя меняется с той же интенсивностью, как и происходит смена событий и персонажей. Совершенно другая картина наблюдается при чтении. Прежде всего, погружение в литературное произведение требует некоторого времени, необходимого для создания собственных образов по мере описаний автора. Кроме того, процесс прочтения литературного произведения занимает довольно долгий период, в течение которого читатель осмысливает, прогнозирует и переживает изложенные автором события. Таким образом эмоциональный эффект книги по сравнению с фильмом менее интенсивный, но гораздо более продолжительный.

На наш взгляд, необходимо, чтобы в воспитательном процессе школы и семьи прослеживалась идея взаимного дополнения литературы и экранных искусств. Нужно показать ребёнку, что по многим темам, передачам и фильмам есть ещё и книги, читая которые он может обогатить свой внутренний мир. Просмотр и обсуждение фильма или телепередачи может послужить стимулом для углубления полученных знаний.

Нужно учесть, что ребёнок осваивает более охотно то, что ему уже отчасти знакомо. Это напоминает ситуацию, когда взрослый читает на иностранном языке, которым он владеет недостаточно, книгу, прочитанную ранее на родном (способ, часто используемый студентами факультетов иностранных языков). В этом случае процесс прочтения произведения уже не так сложен, потому, что идея ему знакома. Родители и школа должны использовать этот феномен в приобщении ребёнка к чтению.

Другой достаточно важный вид деятельности заключается в побуждении детей к устному или письменному изложению телепередачи или фильма, увиденных дома. В этой связи необходимо, чтобы учитель обладал достаточно развитым уровнем аудиовизуальной культуры. Желательно, чтобы темы, изучаемые с учащимися, подкреплялись демонстрацией диапозитивов, аудио- и видеоматериалов, чтением фрагментов книг, журнальных и газетных статей. Необходимо развивать навыки нахождения общего и различного в литературном произведении и фильме, умение отличать события, имевшие место в реальности, и вымысел, современные события и архивные материалы.

Таким образом, чтение и экранные искусства могут и должны гармонично сосуществовать и дополнять друг друга при активной творческой деятельности в данном направлении семьи, школы и самих учащихся.

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА И КИНО

Е.В.Селецкая, учитель–кинопедагог экспериментального кинокласса средней общеобразовательной школы №148 МКО, финалист конкурса «Учитель года», почётный работник общего образования (Москва, Россия)

AESTHETICAL EDUCATION OF YOUNGER PUPILS ON THE MATERIAL OF ARTS AND FILM

Elena Seletskaya, film educator, School N 148 (Moscow, Russia)

Пять лет тому назад, когда встал вопрос школьной реформы об обновлении гуманитарного образования в России, школе №148, которую возглавляет заслуженный учитель России Е.А.Елесина, повезло – она стала площадкой эксперимента по художественному воспитанию детей, основной целью которого стало кинообразование

школьников, формирование их художественной культуры как неотъемлемой части культуры духовной. Детям экспериментального класса стал факультативно преподаваться курс по основам экранной культуры.

Вся воспитательная и учебная работа, которая проводится с учениками на протяжении четырёх лет обучения, имеет эстетическую направленность и находит своё отражение в интегрированных уроках по литературе, изобразительному искусству и кино, а также на факультативных занятиях (в традиционные для школы «развивающие субботы»).

На наш взгляд, заслуживают внимания подтверждённые на практике приёмы эффективного эстетического воспитания средствами киноискусства, которые могут быть использованы педагогами школ, работающими с детьми младшего возраста:

- 1) вовлечение учащихся в творческую деятельность, в ее процесс, когда создаются эмоциональные состояния, чувства, которые, накапливаясь и углубляясь, способствуют образному восприятию произведений живописи и кино;
- 2) построение творческой деятельности на основе индивидуальных, групповых и коллективных форм работы, с учётом индивидуальных особенностей каждого ребёнка;
- 3) использование межпредметных связей уроков чтения, музыки, русского языка, трудового обучения, проведение экскурсий в музей кино, в НИКФИ, в павильоны Мосфильма в целях углублённого изучения детьми киноискусства, формирующего личность младшего школьника;
- 4) использование для создания раскадровок большого количества детских книжек-раскрасок с контурными элементами отдельных деталей рисунка мультфильма, которые оказывают необходимую помощь детям на начальном этапе рисования, предупреждая ошибки, часто встречающиеся в рисунках детей;
- 5) организация выставок детских работ, проводимых на занятиях киноискусством, и участие детей в съёмочных работах по созданию рекламных фильмов, т.е. осуществление знакомства с кинопроизводством на практике, непосредственно каждым учеником.

На занятиях по киноискусству дети работают увлеченно. Создают раскадровки и реквизит к фильмам, пишут сценарии и озвучивают созданные ими фильмы, фотографируют экспозиции класса и сами создают фотофильмы. Так, фотофильм «Кукла Лина» (исполнительница главной роли - ученица 4 класса Саша Лозовенко) был представлен на Международной выставке «Школа-99», которая проходила в Выставочном центре в Сокольниках, дети участвовали в концертной программе во Всероссийском Выставочном центре, представляя танец из игрового фильма «Дружок-малышок», в котором снимались в 2002 году.

В заключение отметим, что занятия киноискусством детям очень нравятся, ребята выполняют задания по созданию фильмов и мультфильмов с большим желанием, более осознанно подходят к просмотру художественных фильмов. Занятия способствуют развитию у детей эстетического вкуса, помогают на уроках чтения, русского языка, музыки.

Опыт экспериментальной работы распространялся на педагогических конференциях «Искусство. Культура. Образование», на окружных педагогических чтениях 2001 «Современная школа: на пути к модернизации образования». Фильм «Золотая россыпь», созданный в рамках эксперимента, награждён дипломом Правительства Москвы МКО фестиваля «Юные таланты Московии», дипломом Международного фестиваля экранного творчества «Московские каникулы», был принят в фонды музея кино; экспериментальная работа отражалась ТВ каналом «Культура», кабельным телевидением, прессой («Учительская газета», «Хорошёвка»).

КОММУНИКАТИВНЫЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ МЕДИА

А.А.Сорокин, редактор в сфере медиа (Пенза, Россия)

COMMUNICATIVE ANALYSIS OF MODERN MEDIA

Andrei Sorokin, media editor (Penza, Russia), e-mail: andsorokin@mail.ru

Медиаобразование в России вполне может стать ведущей областью гуманитарных знаний. Для этого в общественном и образовательном процессе существуют сейчас все необходимые предпосылки: интеграция медиа в основное и высшее образование, новый виток развития прессы, включая студенческую и подростковую, «оживление» внимания к кино, развитие кинотеатров на периферии, заметная «интернет-экспансия», определенная мода на создание корпоративных веб-сайтов и персональных страничек, информационный бум в сфере он-лайн изданий, проведение интернет-конференций и интерактивных форумов с известными деятелями культуры, политиками, массовая «чатизация» молодежи.

В условиях развития современной медиасреды возникла настоятельная педагогическая задача – придать общему процессу образовательный и воспитательный характер. Основой этого может стать одна из целей медиаобразования - анализ и изучение закономерностей функционирования и языка средств массовой коммуникации. На наш взгляд, этому вопросу в школах и вузах уделяется недостаточное внимание, а он является определяющим в понимании коммуникативной параллели «медиа – аудитория», «аудитория – медиа – общественное мнение».

Подготовительная фаза коммуникативного анализа складывается из сбора и понимания общей, открытой (и/или предполагаемой), опубликованной информации, характеризующей источник информации – то есть агентство медиа. Главная характеристика рассматривается на примере **миссии агентства (или издания)**, что дает возможность основательно оценить стратегические задачи агентства/издания, обязательства перед своей аудиторией. Дальнейшие исходные данные: **политические и финансовые группы**, обеспечивающие деятельность медиаагентства, **ответственность редакции** за публикации/демонстрации медиатекстов на своих площадях, степень «командности» редакционного состава, **источники** и **способы** подачи информации, **дизайн** издания.

Обработывая сведения, полученные в подготовительной фазе анализа, получаем данные о «коммуникативности» средства массовой информации. В ряду полученных результатов можно выделить: **влияние** на целевые аудитории агентства/издания (анализ социокультурной ситуации показывает, что часть СМИ вынуждена после начала своей деятельности корректировать работу с целевыми группами), **реальный охват** аудитории, распространение идей и **пропаганда** общественных отношений, степень общественного **доверия**, **перспективы развития** средства массовой информации.

Проблема защиты сознания от манипулирования со стороны медиа в последнее время рассматривается в научных и общественных кругах особенно остро. Решению этого вопроса должны быть подчинены реальные методические приемы. Модель коммуникационного анализа СМИ, предложенная нами, может способствовать решению данной проблемы, правильному пониманию и восприятию предоставляемой информации.

ПРОБЛЕМА ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОГО И НАЦИОНАЛЬНОГО СТИЛЯ В АНИМАЦИИ

Л.В.Усенко, доктор искусствоведения, профессор Ростовского государственного педагогического университета (Ростов-на-Дону, Россия)

THE PROBLEM OF INTERNATIONAL AND NATIONAL STYLE IN ANIMATION

Prof.Dr.Leonid Usenko, professor of Rostov State Pedagogical University (Rostov, Russia)

Анимация (мультипликация) – сложный вид (род) синтетического искусства. В ее основе не игра живого актера, а живописные объемные или перекладные образы, оживающие методом покадровой съемки.

Первый этап развития анимации - от Э.Рейно (1876) до В.Старевича (1910-е годы) - выявил многообразие ее видов и жанров, обладающих гибким изобразительно-выразительным языком. При этом основой этого искусства явилась своеобразная антропоцентрическая межнациональная или даже вненациональная стихия открытия мира общечеловеческих ценностей.

Второй этап эволюции анимации (примерно от 10-х годов XX века до наших дней) характеризуется развитием национальных школ. Одной из первых появилась русская мультипликация (В.Старевич, А.Алексеев и др.). Позднее – французская, англо-американская (У.Дисней). Затем – чешская (И.Трнка, К.Земан), загребская, эстонская и др. Визуальные образы стали помогать отдельным людям и целым народам глубже понять друг друга с помощью собственной культуры («В этом смысле анимация – своеобразный полпред национальной культуры», - Ф.Хитрук). Большое внимание при этом уделялось фольклорному, народному творчеству и т.д. Все это привело к изменению законов анимации.

Третий период истории анимации (от 20-х годов XX века [У.Дисней] – до наших дней) может быть назван смешанным стилем интернационального и национального языка такого рода искусства. При этом со временем появление новых технологий (бескамерная мультипликация, живопись на стекле, «порошковый» способ и т.д.) усилила интернациональное звучание. Особенно с рождением компьютерной техники.

Интересно проследить как взаимодействуют эти миры анимации, начиная с периода 70-х – 80-х годов XX века, когда поэтику мультипликации стали отличать глубокая философичность, тонкость психологических характеристик, сложность пространственно-временных построений сюжета, богатство светописы, цвето-тональных решений, звукозрительного контрапункта. Добавим к этому параллельное существование коммерческой мультипликации, дающей примитивное развлечение, апеллирующей к комиксам и т.д.

Для того, чтобы разобраться в особенностях языка зрелой анимации, мы проанализируем некоторые особенности таких выдающихся мультипликаторов XX века, как У.Дисней и Ю.Норштейн.

Достоинства и недостатки диснеевской мультипликации – слабость проявления идеализированных черт среднего американца (деловитости, успеха, изобретательности и т.д.). Сказочный мир У.Диснея (от Микки Мауса до таких шедевров, как «Бэмби» и «Белоснежка») основан на раскрытии общечеловеческих ценностей – любви, дружбы, взаимопомощи и др. Отсюда – резкая приглушенность национального начала. Е.Теплиц писал, что основные законы диснейленда – «изображение, звук, движение», подчиненные законам танца, пантомимы и музыкального ритма. В похожем ключе размышлял и С.Эйзенштейн: «Дисней – поразительный мастер и непревзойденный гений в создании звукозрительных эквивалентов через самостоятельные движения линий... Здесь людские характеры замаскированы обликами смешных животных».

Итоговый вывод содержится в статье С.Эйзенштейна «Вятская игрушка» (Эйзенштейн С.М. Собр. соч. т.3): «Между тем, и в образах зверей, и в стилистике начертания у нас свой собственный русский звериный фольклор и эпос. Лиса Патрикеевна совсем иное, чем французский лис. А наш сказочный серый Волк совсем иного аспекта и характера, чем волк из «Трех поросят». К тому же у нас... есть Холуй, Мастера, Палех... Есть, наконец, вятская игрушка».

Ответом на это эйзенштейновское пророчество является национальная школа русской мультипликации – от И.Иванова-Вано до Ю.Норштейна.

В частности, мы может выделить основные принципы норштейновской анимации:

- проблему прототипов персонажей;

- философскую проблему идентификации героев «Лисы и зайца», «Ежика в тумане», «Журавля и цапли» с различными сторонами русского быта, юмора, обычая и т.д.;
- глубинное содержание лирического эпоса: «Сказка сказок» и познание души русского человека; особенности сказки-притчи; замысел «Шинели» Н.Гоголя и его частичная реализация.

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

А.В.Федоров, доктор педагогических наук, профессор, зав.кафедрой социокультурного развития личности, Таганрогский государственный педагогический институт
(Таганрог, Россия)

Статья написана при поддержке гранта Научной программы «Российские университеты» (2002-2003)

MEDIA LITERACY IN MODERN RUSSIA

Prof.Dr.Alexander Fedorov, Head of Chair of Social & Cultural Development of Personality,
Taganrog State Pedagogical Institute (Taganrog, Russia) e-mail: fedor@pbox.ttn.ru
www.mediaeducation.boom.ru www.medialiteracy.boom.ru
www.mediaeducation.ru/publ/fedorov.shtml

This paper were created with the grant's support from State Scientific Program "Russian University" and in the frame of EuroMedia Project (the leader of this project was Dr. Andrew Hart, UK).

Provision & development. Curriculum space

Just like the education on the whole, media literacy in Russia resided under harsh ideological pressure for many years. Access to media information (press, television, films, etc.) was denied by censorship. However media education in Russia has existed for about 80 years.

Contemporary media & Internet education can be distinctly divided into three main directions:

- media education of future media professionals;
- media education of future media educators or school & university teachers (through special courses at universities, vocational training, web-sites, etc.);
- media education as a part of traditional education of pupils and students in primary schools, high schools, colleges, universities (through educational curricula), etc.

Today media literacy in Russia is not compulsory for all schools & universities (except for some secondary schools on an experimental basis and media orientated universities and faculties). Media education can be integrated into informatics (Internet & computer application lessons), aesthetic (literature, art, music, artistic culture, aesthetics), linguistic (Russian and foreign languages), historical & philosophical (history, philosophy, law) and some other courses. Another variant: optional media education courses. Russia has not got the compulsory General Curriculum in the field of media education. Some Russian teachers consider the basis of media training to be practical, hands-on studies of media materials, some teachers prefer theory to practice; some focus on the aesthetic value of media text.

Whilst Russian school authorities are enthusiastic about new media challenges, unfortunately, media & Internet literacy in Russia has been facing and is still facing numerous difficulties (financial, technical et al.). Many Russian schools and universities don't have the money for modern audiovisual and Internet equipment. And many teachers do not get their salary paid regularly.

Still, many Russian educational web-sites & CD-ROMs were created since the begin of 90s. But educational CD-ROMs don't have a real big market because of the abundance of media pirates. The number of Russian educational web-sites is very impressive now (about 1,000). These are the sites for all kinds of problems of education & researches, special web-sites about distance education, the methodical web-sites for Russian teachers of different disciplines, the internet magazines & journals about education (for example, YNPRESS Agency (Agency of Young People, Children & Press): <http://www.glasnet.ru/~ynpress/eng/index.html> "Media

Library' of School Sector: <http://school-sector.relarn.ru/efim/mainframe.html> Media Center Journal: <http://edu.km.ru/mcenter> Of course, Russian teachers can use all these web-sites for educational purposes.

I think modern Russia needs concrete strategies of diffusion and development of the projects based on the new media. These strategies must concentrate their intention not only on technical equipment of Russian schools but on the new ways of methodologies, of consuming digital images and all types of media information. Russian education needs real cooperation of Educational Ministry, Association for Media Education, Federation for Internet Education, Educational CD-ROMs' and web-sites' producers.

Media & Internet Education Associations and groups

Russian Association for Film & Media Education

The history of Russian Association for Film & Media Education goes back to the Russian Association for Film Education. The first attempts to instruct in media education appeared in the 1920's but were stopped by Stalin's repressions. And a new history of Russian Association for Film Education began in the 1960s. The end of the 1950s - the beginning of the 1960s was the time of the revival of media education in primary & secondary schools, universities, children centers (Moscow, Petersburg, Voronezh, Samara, Kurgan, Tver, Rostov, Taganrog, Novosibirsk, Ekaterinburg, etc.), the revival of media education seminars & conferences.

The first Russian Council for Film Education in Schools & Universities was created as the section of the Russian Union of Filmmakers (Moscow) in 1967. This Council was transformed into Russian Association for Film & Media Education in 1988. Honorary President of Russian Association for Film & Media Education is Prof.I.Waisfeld, currently working in the Russian Institute of Cinematography, Moscow. Head of Russian Association for Film & Media Education is Dr.G.Polichko (Moscow Institute of Management). Head of South Russian Department of Association for Media Education is Alexander Fedorov. The number of members of Russian Association for Film & Media Education is about 300: primary & secondary level schoolteachers, high school, university, college, lyceum teachers & professors, leaders of film-clubs, etc. For examples, Dr.O.Baranov, Dr.S.Penzin, Dr.A.Sharikov, Dr.A.Spitchkin, and others. Russian Association for Film & Media Education includes also members of the Laboratories of Screen Arts and Media Education (Russian Academy of Education, Moscow). The "epoch of reforms" in the 1990s had its impact on Russian media education too.

Now Russian Association for Film & Media Education has not got the financial support of the State. But this Association initiated the number of successful projects (International media education conferences in Tashkent (1990) & Moscow (1992) and Taganrog (2001), Russian-British Media Education seminar (1992, 1995), the special courses for media teachers, Internet web-sites, etc. Another example of a recent media education project is a summer media literacy school in Uglich (1998-2000).

The basic directions of Association are: Media Literacy Practice in School & Universities; Media Education Projects & Presentations; Media Education School & University Programs, Teacher Training Programs; Media Education Conference & Seminars; Media Education Publications; Media Education Researches; Media Education Webs, Media Education Festivals, etc. The webs of Russian Association for Film & Media Education are:

www.mediaeducation.boom.ru

www.medialiteracy.boom.ru

These web-sites inform about the history, theory, methods and projects of Russian media education.

Federation for Internet Education

Federation for Internet Education was born in April 2000. The main goal of this non-commercial organization is the development of Russian education system through Internet technologies. The Observation Council of this Federation includes Vice-prime minister of Russia V.Matveenko, Minister of Education V.Filippov, Head of Russian petroleum company M.Shodorkovsky. The members of Coordination. Council of this Federation are: V.Savinykh, S.Andreeva, A.Asmolov, Y.Grymov, A.Ermolin, A.Kiselev, S.Monakhov, E.Polat,

S.Tsymbalenko, E.Yastrebtseva and other (Ministry of Education officers, university & schools' directors & professors). Internet projects of this Federation give opportunities for Russian people (main target audiences are: school children, students, teachers, librarians, disadvantaged groups) to the access for modern awareness and educational technologies. Federation wants to create the unit educational environment for more open and effective pedagogical system in Russia.

Russian petroleum company "UKOS" began a new project of Federation for Internet Education: "Generation.ru" two years ago. This project will create the new Centers for Internet Education in 50 Russian regions. 250,000 of Russian teachers will have the Internet Education training in these centers in the course of next 5 years. These Internet-literate teachers will share their skills with 10 millions of Russian school children from different regions.

Federation for Internet Education has special methods for the development of Regional Internet Centers. Federation spends about 2-2.5 months for the creation of a Center. All of these Centers can accept more than 40 Russian teachers for one educational course. All of these Centers have modern PC's with on-line Internet possibilities. Every Regional Center for Internet Education (Moscow, Petersburg, Voronezh, Samara, Tomsk, Krasnoyarsk, Novosibirsk, Barnaul, V.Novgorod, Belgorod, Irkutsk, Bryansk, Rostov on Don, Saransk, Stavropol, Tambov, Tumen and others) can prepare 1000 Internet literate teachers every year.

The conferences for Internet Education are the important part of Federation's work. For example, conferences "Information Technologies & Education" and others.

The basic part of the programs for Internet education was created Moscow Center of Internet Education (the main programs are: "Internet Technologies for Teachers", "Methodologist of Internet Education", "Tutor of Internet Education", "Information Technologies' Use in the Management of Education", "Internet for the Manager in the Social Area", "Manager of a Regional Center for Internet Education", etc.

Federation for Internet Education created web-project "Teacher.ru" for all Russian educators. Every teacher, professor, education manager can send his pedagogical article, book, program in this web-site. Every teacher can use Internet Pedagogical Forum possibilities, etc. Another projects of Federation for Internet Education are: "Parent.ru" and "Teenager.ru".

The web of Federation for Internet Education is: www.fio.ru

Russian Academy of Education (Laboratories for Screen Arts & Media Education)

The Laboratory for Media Education (the head is Dr.A.Jurin) and the Laboratory of Screen Arts (the head is Dr.L.Bagenova) as the departments of the Russian Academy of Education (Moscow) published the programs and literature concerning Film & Media Education. The key themes of these media education programs are "media language", "media audience", "media perception", "media category", "media technology", "esthetic qualities of media text", "media representation", "media agency", etc.

The webs of Laboratory of Media Education (Russian Academy of Education) is:

www.mediaeducation.ru

The web of research Group "School Media Library" is www.ioso.ru/scmedia

Open Society Institute (Soros Foundation, Moscow Office) & Project Harmony (Moscow Office)

Open Society Institute has the special program for the establishment of Internet Centers at the 33 main Russian universities (including Moscow, Nizhny Novgorod, Samara, Rostov-on-Don, etc.). Some other American non-commercial foundation & organization have the Internet programs also. For example, "Project Harmony" Program: education and access for Internet, grants for Internet Educational projects, seminars for Internet Education, etc.

Web of Open society Institute (Moscow) is: www.osi.ru

Web of "Project Harmony" is: <http://iatp.projectharmony.ru>

Teacher education and training (pre-service and in-service)

Pre-service teacher' media education has existed in Russia (Pedagogical Universities in Kurgan, Tver, Voronezh, Rostov, etc.) since the 1960's. For example, a course in media education has been offered in the Taganrog State Pedagogical Institute since 1981. Its students

are trained to teach media education classes in schools. To fulfill diploma requirements some of them write reviews and essays on themes of media literacy. Some special media education courses (or short seminars) exist also for in-service Russian school teachers (Moscow, Kurgan and so on). Since 2000 the Federation for Internet Education began Internet training courses for Russian teachers in many Russian regions.

Reality bites: as a rule, only some Russian teachers want to use media & Internet equipment in their lessons. It is not typical that Russian teachers of Humanities (Russian Language, Literature, History, Arts, Ecology, etc.) are eager to integrate media education (including Internet Education) into their lessons. The salary of an ordinary Russian teacher is very small (about \$20-\$30 per month). That's why young men do not choose this profession. So about 90% of Russian teachers are women, and the majority is middle-aged women. Russian women have a lot of home & family chores to do. And they think about media/Internet literacy in the class: "It is an additional job for me. I don't want to do it because I don't get paid additional money for it".

Theoretical position and frameworks

I can generalize Russian models of media education into the following types: 1) educationally-informational models (the studies of the theory and history of media & media language); 2) instructionally-ethical models (study of moral, philosophical problems on the media material); 3) developing models (social & cultural development of a creative person in aspects of perception, imagination, visual memory, interpretations, analysis, critical thinking, etc.); practical models (Internet & computer training, media practical use training, etc.) (Penzin, 1987; Sharikov, 1990; Usov, 1993, Spitchkin, 1999; Zaznobina, 1999; Fedorov, 2001).

I can distinguish also some of the Russian media literacy's principles: development of the personality (the development of media perception, aesthetic consciousness, of creative capabilities, of individual critical thinking, analysis, etc.) in the process of study; the connection of theory with practice; transition from training to self-education; connection of training with life; consideration of individual peculiarities of students. The main functions of media literacy are the following: tutorial, adaptational, developing and controlling. The tutorial function presupposes the understanding of the theories and laws, the adequate perception and critical analysis of a media work, capability to apply this knowledge in other situations, logical capability. Adaptational function manifests in initial stage of communication with media. The developing function implies the development of creative, analytical and other capacities of personality. Task controlling functions - the providing conditions for the analysis of media works (Penzin, 1987; Sharikov, 1990; Spitchkin, 1999; Usov, 1993, Fedorov, 2001, etc.).

Here are the main stages of my Media Education Model (Fedorov, 1989; Fedorov, 1999, Fedorov, 2001):

- 1) Verification module (the determination of the levels of students' media development and level of media perception);
- 2) Module of practical creation & perception (mastering creative abilities on the media material and the formation of the media perception of the structure of media texts (including Internet sites);
- 3) Module of analysis (the development of abilities of analysis in the sphere of media);
- 4) Module of media history (acquaintance with main events in the media culture history, with the contemporary social & cultural situation);

This model includes the cycle of creative practical exercises in the field of media: 1) writing of verbal texts (plans, scenarios, articles, including texts for Internet sites); 2) practical creation of media audiovisual media texts (including Internet pictures and photos); 3) "post-production works" (Fedorov, 2001).

Resources (textbooks, materials, technology)

The Moscow publishing houses have published many media literacy books for schoolchildren & teachers. Articles about media education were published in magazines "Alma Mater", "Pedagogic", "Cinema Art", "Specialist", "Cultural & Information Work", etc. One of

the main media education source is a scientific research. The first Ph.D. dissertations devoted to the problems of media literacy emerged else in the '1960s-'1970s (O.Baranov, Y.Rabinovich, I.Levshina, S.Ivanova, S.Penzin, U.Usov, etc.). First dissertations devoted to the media education of pupils opened the way for the investigation on the media education problem in Russian universities. The most notable works on the media education theme in universities emerged in the 1980s – 1990s (S.Penzin, S.Odintsova, A.Fedorov, etc.). First works touching the problems of the new media education (including Internet Literacy) were written in the end of 1980's - middle 1990's (A. Sharikov, A.Fedorov, L.Zaznobina, E.Yastrebtseva)

Since the mid 1960s Russian educators (U.Usov, S.Penzin, A.Sharikov, A.Spitchkin, L.Zaznobina, E.Yastrebtseva and others) have published dozens of programs on media & Internet education. I can distinguish the following types of the tutorial media education programs (basic education, distance & Internet education, combined education):

- programs for the future professionals in the field of media: screen-writers, directors, cameramen, film-critics, etc. (L.Zaitseva, K.Isaeva, I.Waisfeld, I.Trutko, M.Vlasov, R.Urenev and others);
- programs for secondary schools (L.Bagenova, E.Bondarenko, A.Jurin, U.Usov, U.Rabinovich, L.Zaznobina, A.Sharikov, E.Yastrebtseva, etc.);
- programs for universities and colleges, including pedagogical institutes, the institutes of the teacher training institute (E.Gorbulina, O.Nechai, S.Penzin, G.Polichko, U.Usov, A.Spitchkin, A.Fedorov, etc.);
- programs for the complementary education of the audience in centers of the aesthetic and Internet education (sorts of “community centers”): I.Grachenkova, E.Yastrebtseva, Y.Bykhovsky, etc.

According to the types of media education's models these programs can include the history and theory of media, creative, practical, games, discussions. As to the typology of the tutorial material of programs, they can be linearly or spirally (Penzin, 1987; Sharikov, 1990; Usov, 1993; Fedorov, 2001).

Teacher's school context & available support

The Status of Media Education is not strong in modern Russia. General National Curriculum for Media Education does not exist yet. Still media education in Russia is a compulsory part of the basic education in some secondary schools. Media education elements take place at different lessons in Russia: Informatics, Language, Arts, History, Literature, etc. (plus extra-curriculum media work – school radio & newspapers, including Internet papers). As media education is not an obligatory separate course, pupils do not take final examinations in it. School inspectors basically seldom talk with Russian teachers about media & Internet teaching (because for the most part they do not know what media education is about). But some school principals encourage the application of media & Internet education.

Media education is a cross-curricular subject integrated in traditional subject (Languages, History, Arts, etc.). But media education is also an independent option for specific lessons in some Russian schools & universities. Russian teachers prefer audiovisual media to print media, but only less part of Russian teachers can use the Internet because of hard economic situation in the state. Russian school authorities have limited financial resources for expansion of the new media in schools. Many Russian secondary schools have a special “computer class”. But these personal computers, as a rule are out-dated, and many schools don't have Internet access. That's why the impact of computer-based media on methodologies and the organization of Russian schools is limited.

Many Russian teachers think that media literacy is a traditional education with the help of technical media resources. Media language is seldom a subject of school lessons. Russian teachers comment on the difference between traditional teaching and media teaching in this way: “Media teaching is effective for the development of consciousness” (20%); “Media teaching is an effective means of communication & information” (10%); “Media teaching is a more effective means of education” (20%); “Media teaching is a more informative means of

education” (30%); “Media teaching is effective for development of aesthetic perception” (10%). Russian teachers see the long-term media aims for their pupils in the development of pupils’ personality, critical & aesthetical consciousness (“I want to develop pupils’ critical consciousness”, “The pupil must distinguish between the true & false information”, “The pupil must learn to use Internet “, “I want to develop pupils’ personality, including aesthetic aspects”, “I want my pupils to become more media literate”).

General conclusions: issues and problems

My researches revealed that as media & Internet education is not yet an obligatory component of the state Russian schools program, lots of teachers (especially older generation) do not implement it. It should be noted that actually it is even worse: the large majority of teachers have no idea about the existence of media & Internet education or what it is about.

Well, some school teachers use media in their classroom just as an illustration for the lesson’s theme. A media text is not a matter of study in that case. And only few teachers do try to integrate elements of media literacy. For the most part, these are “advanced”, interested, competent teachers who graduated from Teacher Training Institutes where special course on media & Internet literacy was taught and who have an access to quality resources including theoretical books, textbooks, model lessons or magazines on media and Internet literacy. The interviewed teachers follow the “Popular Arts paradigm” and Critical paradigm”. Sometimes their attitude to media education is a synthesis of these two paradigms.

In contradiction to some other countries (for example, the USA), the school education is centralized in Russia. The Ministry of Education works out the national basic school program, the one and compulsory for all schools. The number of elective subjects is very small compared to the obligatory ones. As I have already mentioned, the state educational curriculum does not include media literacy. Some institutions take media literacy initiations: the laboratory of media education of Russian Academy of Education (Moscow) wrote experimental educational standards on media education at schools (integrated into the curriculum), the Kurgan Teacher Training Institute uses its own programs of media education (Spitchkin, 1999). However these innovations are realized just in relatively few schools. That is why the development of media & Internet literacy in Russia depends on the individual efforts of teachers (relatively young as a rule), who try to integrate media & Internet education in different subject areas or conduct extra-curricular classes (or clubs) on media culture.

The major barrier that impede the development of media & Internet education in Russia is a poor technical equipment of schools. As a rule there are no modern computers, DVD-players or video cameras at schools. The Ministry of Education is aware of this problem and in future promises to provide technological resources in the areas of sound, video & Internet equipment (for example with the help of Federation for Internet Education), but currently teachers have relatively few opportunities to use the digital technological advances at their lessons.

One of the institutions that provide assistance for the media literacy is Russian Association for Film & Media Education. Teachers and university professors who joined it write doctors’ thesis on media & Internet literacy, elaborate models of media education, curriculum materials for schools and universities, publish books (Fedorov, 1989,1999 and 2001; Penzin, 1987; Sharikov, 1990; Spitchkin, 1999; Usov, 1993 and others), provide workshops and seminars on media education. These efforts are aimed at developing pupils’ and students’ personality – developing an appreciation and aesthetic understanding of the media creativity, critical thinking and ultimately, critical autonomy.

Teachers that I interviewed define their approach to media & Internet literacy in this way: media education is subsidiary to basic education; media & Internet education as effective means for the development of personality; media education is a new possibility for the creative games & group forms of media work; media & Internet education is the means of active practical work with pupils.

Russian teachers report that their long-term media aims are the development of pupils’

personality, critical & aesthetical consciousness with the help of advanced media equipment, including Internet.

I think that modern Russia needs the concrete strategies of development of the media & Internet literacy projects. This strategy must concentrate their intentions not only on the technical media & Internet equipment of Russian schools but also on the new methodologies, of consuming digital images and information. Russian education needs a productive cooperation with the Ministry of Education, Association for Media Education, Federation for Internet Education, Educational web-sites' & CD-ROMs' producers. Russian education needs also international cooperation for Internet and Media Literacy.

References

- Fedorov, A. (1989). *It is Hard to be Young: Cinema & School*, Moscow: Cinema-Center.
- Fedorov, A. (1999). *The Cinema Art in the Structure of Modern Russian Education*. Taganrog: Taganrog State Pedagogical Institute Publishing House.
- Fedorov, A. (2001). *Media Education: History, Theory and Methods*. Rostov: CVVR, 708 p.
- Penzin, S. (1987). *Cinema and Aesthetic Education: Methodology Problem*, Voronezh: Voronezh University Press.
- Sharikov, A. (1990). *Media Education: The World & National Experiment*, Moscow: Academy of Pedagogic Science.
- Spitchkin, A. (1999). *What is Media Education*. Kurgan: Institute of Teachers Training.
- Usov, U. (1993). *The Basis of Screen Culture*, Moscow: New School.
- Yestrebsteva, E., Bykhovsky, Y. (2001). *My region is the Center of the Universe: The Development of Telecommunication & Educational Activities in the Regions*. Moscow: Federation for Internet Education, 240 p.

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ, ИНТЕГРИРОВАННОЕ СО СПЕЦКУРСОМ ПО ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ

Т.И.Федорова, ассистент кафедры социокультурного развития личности, Таганрогский государственный педагогический институт (Таганрог, Россия)

MEDIA EDUCATION IN THE ECOLOGIC SPECIAL COURSE

Tatiana Fedorova, educator, Taganrog State Pedagogical Institute (Taganrog, Russia)
e-mail: fedor@pbox.ttn.ru

Целью экологического воспитания является развитие экологического сознания, экологической культуры личности, что подразумевает получение учащимися представления о строении окружающего нас мира. Конечно же, многие экологические проблемы находят отражение в различных медиатекстах – печатных, телевизионных, кинематографических, интернетных и т.д. В этом плане мне кажется эффективным синтез экологического воспитания и медиаобразования.

К примеру, на своих занятиях в Таганрогском государственном педагогическом институте я использую документальный фильм «Микрокосмос». Эта картина привлекательна не только уникальными съемками, звуковым рядом и музыкой, но и тем, что природа, показанная там близка российской молодежной аудитории. После просмотра студенты вспоминают, что такие растения растут и у нас в степи, что и в России встречаются такие виды насекомых и т.д. Таким образом, проявляются методы экологической идентификации (отождествления, погружения себя в обстановку в которой находится природный объект) и эмпатии (сопереживания). Этот фильм – яркая иллюстрация к высказыванию Альберта Швейцера: «Всё есть жизнь, всё связано со всем»...

После просмотра фильма студентам предлагаются различные медиаобразовательные задания – написание рецензий, аннотаций, создание рекламы к картине, коллажей, афиш и т.д. Вся эта работа еще раз закрепляет увиденное, происходит формирование экологически ориентированного отношения к хрупкому миру природы вокруг нас.

Вот отрывки из некоторых студенческих работ, посвященных фильму «Микрокосмос», рассказывающему об удивительном мире природы, который может открыться нам на самой обычной европейской поляне:

«Посмотрев этот фильм, я узнала много интересного о братьях наших меньших. Мне кажется, что снять этот фильм было очень трудно, ведь некоторые насекомые очень маленьких размеров. И для того, чтобы снять, как пчела собирает нектар, нужно было снимать очень осторожно» (студентка Т.З., первый курс).

«Пойдем со мной, посмотрим на рассвет. Пойдем со мной. Жизнь - это чудо. Не надо брать с собою микроскоп, чтоб рассмотреть вот эту незабудку. Когда взойдет тот самый первый луч блистательного, ослепительного солнца. Когда все твари Божьи оживут, увидишь то, что многим недоступно... Готов, мой друг? Тогда пойдет туда, где кошка Киплинга бродила по мокрым лужам... Ты можешь построить новый дом и полететь в космос, но в твоих ли силах построить новую Землю? Может быть, лучше сохранить Дождь, Траву, Небо и её – маленькую, но Великую Жизнь...» (студентка П.К., первый курс).

«Природа бережные руки

Вдруг распростерла передо мной,

И оживила краски, звуки,

Дожди и ветры, летний зной.

И этот мир я не узнала,

Как будто бы не в нем жила.

Я никого не замечала,

Или увидеть не могла.

Проснитесь, люди, осознайτε,

Что жизнь не вечна на Земле.

Прошу вас не уничтожайте,

То, что сейчас открылось мне...» (студентка А.К., первый курс).

Как видно из приведенных примеров, аудиовизуальный ряд фильма «Микрокосмос» способствовал эмоциональному восприятию аудитории экологических проблем. Некоторые студенты попытались передать свои впечатления в стихотворной форме.

Еще один тип творческих заданий на медиаматериале заключается в следующем. Студентам предлагается создать модель цикла телепередач на экологическую тему. В группах по 2-3 человека они продумывают тематику всего цикла, его отдельных программ. С помощью коллажа готовится заставка для всего цикла программ, продумывается реклама для отдельных передач. Затем проходит конкурс на лучшую экологическую телепрограмму.

НОВЫЙ ТВ-МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ НА ФИЛИППИНАХ

М.К.Хатол, генеральный секретарь Фонда телевидения для детей Юго-восточной Азии
(Манила, Филиппины)

NOVEL TV LITERACY PROJECT IN THE PHILIPPINES

Mag Cruz Hatol, Secretary General, Southeast Asian Foundation for Children's Television
(Philippines) e-mail: anaktv@skyinet.net

Realizing that media education in the Philippines was sorely lacking, both in quantity and quality, the nation's various television networks banded together to form the **Southeast Asian Foundation for Children's Television** (SEAFCTV) in 1996.

The initial objective was to synergize resources to promote quality programs for children. In a few years, even while keeping the goal for which the organization was created, the foundation had to address the realities in which it was operating. Prominent among those realities

was the Filipino penchant to make the TV set a baby sitter and key source of information and entertainment. Television had grown to be an authority, oftentimes unquestioned. The televiewing masses took in television and all that it dished out, hook line and sinker.

The SEAFCTV buckled down to serious work and began an earnest national TV awareness and literacy campaign. It is acknowledged that Filipino children were like their American counterparts: they were both exposed to high doses of sex and violence on television. Parents and educators have raised hue and cry against the proliferation of sensitive and adult materials on TV even during what are traditionally child viewing hours.

Television networks, however, recognizing that ratings governed what they should air, persisted on showing the very same programs that parents and educators complained about. After all, why should these enterprising TV networks scrap programs which are popularly supported in spite of sporadic clamor to ease those shows out of air.

Consequently, there is raging debate about the sharing of air space between adults and children. This is especially true in a Third World country such as the Philippines which is predominantly a one-TV set-per household country. Whoever held the remote control wielded power in the home, particularly in the choice of TV programs to view.

To address the ticklish situation, SEAFCTV devised the **Anak TV Seal** derby. (*Anak* =child) It was to be a painless way to increase media awareness, particularly TV literacy, and a chance to generate first-hand feedback from audiences far and wide who would ordinarily remain in the woodworks.

Member TV networks submit to SEAFCTV their program entries on VHS format. These are screened before thousands of select jurors around the country in what are now popularly called **Anak TV Seal** screenings.

The sessions, running a full morning or full afternoon, are hosted by a university, NGO, local government entity or church group. Jurors representing all ages and all sectors of civil society troop to the screening centers to view the programs and determine if these are family friendly or not.

It is during these screenings where principles of responsible viewing and TV literacy are discussed by way of a pre-judging orientation. Info kits, video tapes and focus group discussions all deal with how TV affects children and how best to use TV as a tool. The idea is to painlessly wean televiewers away from bad TV viewing habits and help spread the gospel of intelligent viewing, first among their immediate family members and eventually to the community.

The shortlisted entries are sent to higher level of judging composed of child psychologists, top level government officials, NGO heads, academicians, youth leaders, artists and key businessmen. In both levels, various aspects of the production (eg artistry, how it affects a child, relevance to curriculum, values content etc) are weighed depending on the discipline or expertise that the judge bears.

The final winners are declared “family friendly” and bestowed the **Anak TV Seal**, now regarded as the seal of good housekeeping and the Filipino people’s choice for family friendly programming. The intention is to guide viewers about the program’s content. It also aims to attract greater advertising for programs judged family friendly by a slew of jurors across the land. It is after all not an industry-installed award but the people’s choice. Many parents who are at work the whole day can rest their minds about programs their kids tune in to by insisting that househelp tune in to **Anak TV Seal** winners only.

Anak TV Seal was started as an experiment in year 2000. In its first year, only 15 programs won the seal. In 2001, the number rose to 22. The process of screening and evaluation takes nearly a year.

Among the prominent supporters of **Anak TV Seal** in addition to government agencies related to education, information and broadcasting are UNICEF and a host of corporate sponsors like Pepsi, DHL, Del Monte, Nestle and Panasonic.

МЕДИА В ОБРАЗОВАНИИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ США

М.П. Целых, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии, Таганрогский государственный педагогический институт (Таганрог, Россия)

MEDIA IN THE EDUCATION OF AMERICAN SOCIAL WORKERS

Dr. Marina Tselykh, Taganrog State Pedagogical Institute (Taganrog, Russia)

e-mail: tselykh@infotecstt.ru

Для современной социальной ситуации во всем мире характерно наличие общих тенденций. Одна из них состоит в том, что информация и услуги, а не товары, становятся все более значимыми объектами потребления в обществе.

Информационная революция связана с широким использованием во всех сферах жизнедеятельности людей средств массовой коммуникации и особенно – электронных. В связи с этим происходит закономерный рост требований к специалистам, получающим высшее образование. Они должны быть готовы к активному использованию новых средств коммуникации в своей профессиональной деятельности.

В полной мере это относится и к специалистам в области социальной педагогики и социальной работы. Уже сегодня новые технические возможности изменили лицо профессиональной социальной помощи. В будущем использование Интернета, электронной связи и других средств массовой коммуникации (на национальном или даже интернациональном уровне) могут привести к еще более значительным переменам.

В целях совершенствования образования социальных педагогов и социальных работников в новых условиях мы считаем целесообразным обратиться к опыту организации подготовки подобных специалистов в других странах, в частности, в США. Изучение практики подготовки социальных работников США может дать полезные сведения о возможностях использования средств массовой коммуникации в этом процессе.

В связи с особенностями профессиональной деятельности в США социальные работники должны обладать умениями:

- Сбора необходимой информации из различных источников (в том числе из СМИ), ее анализом, хранением и распространением;
- Подготовки документальных данных и информации для презентаций в устных, письменных, аудио и видео формах;
- Общения с клиентами и коллегами с помощью технических средств, современных компьютерных технологий, медиааппаратуры и пр.

Программы обучения высших учебных заведений призваны помочь им в овладении этими умениями. В связи с этим учебный процесс в колледжах и на факультетах социальной работы США имеет соответствующую направленность и необходимое оснащение: открытый доступ в Интернет, электронные библиотеки, компьютерные лаборатории, электронные средства коммуникации и т.п.

В ходе обучения проводятся рабочие семинары, направленные на:

- Обучение способам поиска данных через электронную сеть. Эти умения находят применение при выполнении студентами письменных работ по различным курсам. Требования к работам включают анализ статистических, демографических, правовых финансовых сведений, полученных самостоятельно из соответствующих источников. Вот только некоторые адреса, которыми студенты широко пользуются: Совет по образованию социальных работников - <http://www.cswe.org>; Интернациональная Федерация социальной работы - <http://www.ifcw.org>; Национальная Ассоциация социальной работы - <http://www.naswdc.org>; Ресурсы социального и экономического развития –PRAXIS - <http://www.caster.ssw.upenn.edu/~restes/praxis.html> и др.;
- Использование компьютерных программ в ходе публичных выступлений и презентаций (Power Point);

- Ознакомление с возможностями предоставления клиентам услуг социальной помощи посредством использования специальных интерактивных компьютерных программ, в которых предлагаются различные варианты ситуаций и принятия возможных решений. Данные программы позволяют предотвратить асоциальное поведение клиентов, когда социальный работник недоступен или не может оказать немедленную помощь.

В процессе подготовки социальных работников США получили широкое применение специальные учебные пособия, оснащенные демонстрационными версиями на CD-ROM или видеокассетах. Они помогают, например, в освоении умений ведения индивидуальной работы с клиентами. Так, кейс-метод в социальной работе предполагает конфиденциальность сеансов, что не позволяет посторонним наблюдать за ходом индивидуальной работы специалиста с клиентом. В данном случае становится незаменимым использование виртуальных ситуаций, с их дальнейшим обсуждением, комментариями, анализом, выбором разнообразных путей исправления ошибок.

Большую пользу приносит использование видеоматериалов на занятиях с будущими социальными работниками макро уровня. Их работа должна быть направлена на широкие социальные изменения в обществе, которые не происходят быстро. Так, например, в школе социальной работы Пенсильванского университета, студентам данной специализации для просмотра и обсуждения предлагается документальный фильм, снимавшийся в течение 8 лет об успешной деятельности социального работника в одном из районов Бостона. Подобное использование медиа способно сформировать у студентов профессиональный оптимизм, веру в возможность и необходимость целенаправленных усилий, в конечном итоге приводящих к достижению социальной справедливости.

ЗАРОЖДЕНИЕ РОССИЙСКОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

И.В.Челышева, ассистент кафедры социокультурного развития личности, аспирантка, Таганрогский государственный педагогический институт (Таганрог, Россия)

GENESIS OF RUSSIAN MEDIA EDUCATION

Irina Chelysheva, Ph.D. student and educator, Taganrog State Pedagogical Institute (Taganrog, Russia)

XX век вошел в историю как век так называемого "информационного взрыва", век возникновения новой мировой информационной структуры. Появление новых средств массовой коммуникации, которые "люди вынимают из "рога изобилия современной технологии", позволяет соотносить, связывать между собой разные виды человеческой деятельности, разделенные пространством и временем. Люди настолько привыкли к огромному количеству информации, объем которой постоянно увеличивается, что не представляют себе жизни без прессы, телевидения, радио, кино и компьютерной сети. Оказавшись в силу каких-либо причин без них, начинают испытывать беспокойство и дискомфорт. Это состояние еще называют информационным голодом.

Есть мнение, что "если бы из мира исчезли все люди и остались бы только сообщения, которыми они обменивались, мы все равно обладали бы необходимой информацией для развития нашей науки. Ведь каждое реальное социально-психологическое явление уходит своими корнями в коммуникацию"(1, 244).

Существует множество точек зрения относительно проблемы медиа. Так, в нем видят и источник знаний, и в то же время помеху в образовании и воспитании, средство всестороннего развития и фактор, тормозящий последнее и т.д. Средства массовой коммуникации и информации могут способствовать позитивному развитию человека, но в то же время опустошению, - духовному, нравственному, эстетическому кризису личности.

Опыт отечественного и зарубежного медиаобразования выявил потенциальные возможности медиапедагогики, которые в полной мере могут быть раскрыты в различных

и многообразных формах, таких как интеграция в учебные предметы, автономные уроки, лекции, семинары, спецкурсы, факультативы, кружки, медиастудии, клубы и др., что во многом может способствовать формированию художественной культуры, развитию полноценного восприятия медиатекстов, анализу и критическому осмыслению всего многообразия массовой информации. В связи с этим в последнее время усилился интерес к различным моделям медиаобразования и к истории его возникновения и развития.

Для России начало века было сопряжено с переменами, приведшими к коренным изменениям в сознании многих поколений, которые не могли не отразиться и в произведениях искусства. Не случайным в этой связи является зарождение медиаобразования в дореволюционной России на материале кинематографа, прессы. Уже в то время многие прогрессивные педагоги видели большие потенциальные возможности медиа и стремились выяснить его перспективы и возможности. К сожалению, многие проекты и начинания так и остались нереализованными долгие годы (к примеру, создание так называемых "кинематографических музеев"), а многие из них претерпели существенные изменения в связи с политической обстановкой.

Еще в самом начале XX века в нашей стране появились первые труды, посвященные воспитательной и образовательной роли кино: с 1908 года вышел ряд статей в журналах "Сине-фото", "Вестник воспитания", "Живой экран", "Вестник кинематографа", "Разумный кинематограф и наглядные пособия" и т.д. К 1917 году вышло в 97 публикаций, которые касались проблем кино и школы – "преимущественно журнальных статей, а также различных докладов, сообщений и фильмографических обзоров" (2,8).

События 1917 года привели к неизбежности коренных изменений всей государственной системы, в том числе и системы образования. Частные учебные заведения были ликвидированы. Идеи эстетического воспитания В.С. Соловьева, Н.А.Бердяева и других выдающихся умов России были уже неприемлемы для новой педагогики и «революционного сознания» в силу своей религиозной направленности. На смену им пришли идеи «диктатуры пролетариата», атеизма, государственной собственности, классовой борьбы и т.д. Население страны в большинстве своем было неграмотным, поэтому необходимо было найти эффективное средство пропаганды и агитации, коим и выступил кинематограф, имевший для советской власти большие потенциальные возможности, выполняя при этом ряд функций:

- пропагандистскую (идеологическую): его можно было использовать как идеологическое оружие против капитализма, орудие пропаганды социализма. Вспомним хотя бы первые фильмы-хроники о гражданской войне, революционных праздниках и короткие художественные "агитки", которые славили подвиги красноармейцев и "высмеивали буржуев, белогвардейцев, кулаков" и т.п. За неимением достаточного количества кинотеатров их демонстрировали в так называемых агитпоездах и агитпароходах и т.п.

- просветительскую: кинематограф предполагалось использовать как учебное пособие.

После 1917 года, и в особенности с возникновением тоталитарного режима, власти стремятся подчинить аудиторию идеологии государства. Приоритет был отдан практическим аспектам, основанным на марксистской теории медиа. Адресат (слушатель, зритель) текста (в том числе и медиатекста) должен был воспринимать произведение лишь в контексте правящей коммунистической идеологии.

Период зарождения отечественного медиаобразования являлся началом пути длиной около века. Именно в это время была признана важная роль медиаинформации в образовании и воспитании, выявлены ее потенциальные возможности для развития личности.

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В ПРАКТИКЕ ПОДГОТОВКИ МУЗЫКАНТОВ

Т.Ф.Шак, кандидат искусствоведения, доцент кафедры истории, теории музыки, композиции Краснодарского государственного университета культуры и искусств
(Краснодар, Россия)

MEDIA EDUCATION IN THE MUSICIANS' PRACTICAL TRAINING

Dr. Tatiana Shak, Krasnodar State University of Culture & Arts (Krasnodar, Russia)

e-mail: Shaktat@yandex.ru

Отечественная система музыкального образования всегда отличалась фундаментальностью благодаря традициям, заложенным еще в XIX веке двумя ведущими русскими музыкальными школами, Петербургской и Московской. Однако традиции эти давно перешли из разряда академических в оплот академизма, являясь своеобразным тормозом в развитии музыкального образования. На современном этапе в этой отлаженной системе наметился кризис, связанный с 1) содержанием обучения; 2) методами обучения; 3) социальной значимостью выпускаемого специалиста; 4) запросами рынка труда, диктуемыми современной социокультурной ситуацией.

Информатизация обучения, инновационные методики, в том числе и лучшие достижения в области медиаобразования, с трудом принимаются в музыкальной педагогике. Интересно, что само понятие медиакультура ошибочно ассоциируется у многих профессиональных музыкантов и педагогов с давно устаревшим термином «массовая культура» в не лучших формах ее проявления. Следует отметить, что и тщательно разработанная методика медиаобразования, естественно акцентирующая внимание на экранных искусствах, роли музыки, как важному компоненту медиатекста уделяет, на наш взгляд, недостаточное внимание.

Наметим некоторые проблемы и выдвинем несколько предложений по формам и методам использования элементов медиаобразования в практике подготовки музыканта.

1. Проблема медиаграмотности музыкантов, содержащая технический и эстетический компонент:

1.1. Умение квалифицированно пользоваться **современными техническими средствами**, включающими и электронный инструментарий (компьютерные программы мультимедийного назначения, интернет-технологии, клавишные электронные инструменты);

1.2. Умение «читать» медиатекст, анализировать его язык в совокупности составляющих его компонентов (визуальных, пространственно-временных, музыкальных); осознавать выразительную и смысловую роль музыки в структуре медиатекста; знать жанровую и языковую специфику современных зрелищных искусств (мюзикл, рок-опера и т.д.); ориентироваться через медиатексты в современных направлениях популярной и джазовой музыки;

2. Введение элементов медиаобразования в практику преподавания традиционных консерваторских дисциплин (циклы музыкально-теоретических, музыкально-исторических, исполнительских и прочих дисциплин) и адаптация этих элементов к специфике конкретной музыкальной специальности (музыковеды, исполнитель-инструменталисты, вокалисты, дирижеры и т.д.);

3. Внедрение в учебные планы новых дисциплин на стыке музыки и медиакультуры (например «Музыка в современных зрелищных искусствах», «Информационные ресурсы по культуре», «Новые информационные технологии в музыке» и т.д.);

4. Введение на уровне государственного образовательного стандарта новых специальностей, потребность в которых диктуется современным состоянием музыкальной культуры в России и позволяющих решить проблему кадрового обеспечения в сферах культурно-досуговой деятельности, средств массовой информации, новых информационных технологий в музыке (например «Музыкальная журналистика»,

«Музыкальный редактор радио и телевидения», «Аранжировщик музыки на компьютере», «Редактор музыкально-издательской деятельности»).

Использование принципов медиаобразования в музыкально-образовательный процесс возможно лишь при условии ломки устаревших стереотипов в сознании профессорско-преподавательского состава. Студенты давно готовы к переходу на новые формы обучения, но готовы ли преподаватели и вузы в целом?

ДЕТСКОЕ ТЕЛЕСМОТРЕНИЕ В РОССИИ: РЕЗУЛЬТАТЫ АУДИТОРИОМЕТРИИ

А.В.Шариков, кандидат педагогических наук, руководитель Службы изучения аудитории
Всероссийской государственной телерадиокомпании – ВГТРК (Москва, Россия)

CHILDREN & TV IN RUSSIA: SOCIOLOGICAL RESULTS

Dr.Alexander Sharikov, the head of Sociological department of Russian State Television (RTR)
e-mail: a.sharikov@vesti-rtr.com

С начала 1990-х годов в России активно развивается сфера телевидения, а вместе с ней – аудиториометрия (техника измерений аудитории). С 1996 года в нашей стране начали внедряться автоматизированные системы измерения телеаудитории. Социологическая служба, осуществляющая такого рода измерения, устанавливает панель – выборку телезрителей, соглашающихся принять участие в исследовании непрерывно в течение нескольких месяцев. К телевизорам участников панели подключаются специальные датчики, фиксирующие, во-первых, факт включения/выключения телеприемника и, во-вторых, канал, на котором включен телевизор. Кроме того, с помощью специального пульта определяется состав аудитории. На пульте имеются т.н. “кнопки идентификации”, предусмотренные для каждого члена семьи и несколько “гостевых” кнопок. Участники панели берут на себя обязательство нажимать свою кнопку идентификации всякий раз, когда начинают и когда заканчивают телесмотрение. Датчик поминутно обрабатывает поступающую информацию и передает ее в центр обработки данных. Параллельно с этим процессом ведется посекундная регистрация всех эфирных событий, к которым относят: транслируемые фильмы, телепередачи, рекламные ролики, анонсы программ, заставки и др. Совмещение данных регистрации эфира и данных телесмотрения позволяет получить обширные объемы рейтинговой информации. Данный метод в русскоязычной литературе получил название “ТВ-метрия” или “телеметрия”. Исторически первым в России социологическим центром, начавшим измерения аудитории таким методом, была компания НИСПИ. С 1998 года лидером ТВ-метрии в России является компания TNS Gallup Media, выборка которой на начало 2002 года составляла св. 3700 человек (св.1400 семей) в возрасте от 4 лет и старше, репрезентирующих население российских городов, численностью от 100 тысяч человек и выше в указанных возрастных границах.

Служба изучения аудитории Всероссийской государственной телевизионной и радиовещательной компании (ВГТРК) провела специальный анализ аудиториометрических данных TNS Gallup Media, с целью выявить основные показатели детской и подростковой аудитории. Анализировались данные за период с 1 августа 2001 года по 31 января 2002 года включительно. Первоначально рассчитывались параметры для каждого паспортного возраста – в интервале от 4 до 17 лет. Анализ велся отдельно для учебных, выходных и будних каникулярных дней. Прежде всего, был подсчитан среднесуточный охват аудитории - процентное число детей (подростков), относительно всей выборки для данного возраста, хотя бы минуту в сутки смотревших телевизор.

Оказалось, что уже в четырехлетнем возрасте в среднем 48% детей хотя бы минуту в день смотрели телевизор в течение указанного периода, в пятилетнем – 60%. В пределах школьного возраста (6-17 лет) эта величина варьируется от 64% до 76%, достигая

максимума в возрасте 13-14 лет. В юношеском возрасте (15-17 лет) наблюдается некоторое снижение – охват составляет в среднем 71-72% старшеклассников.

Помимо среднесуточного охвата подсчитывалось также среднее время телесмотрения (см. таб.1). Оказалось, что уже в четырехлетнем возрасте дети проводят у телеэкрана в среднем свыше 1,5 часов в день (от 1,2 часа в обычные будние дни до 2,2 часа в выходные). Далее происходит нарастание объема телесмотрения, которое достигает пика в возрасте 13 лет – 3,4 часа в учебные, 4,5 часа в выходные и почти столько же – в каникулярные будние дни. В пятнадцатилетнем возрасте обнаруживается спад этого показателя: в учебные дни он лежит в пределах 2,3-2,6 часа в день, в выходные и каникулярные – 3,1-3,4 часа в день, т.е. почти на час больше.

Таблица 1. Среднее время телесмотрения детей и подростков в различном возрасте во время учебных, выходных и каникулярных будних дней (в часах)

Возраст	учебные	выходные	каникулярные будние дни
4 года	1,2	2,2	1,8
5 лет	1,9	3,4	2,4
6 лет	2,4	3,9	2,7
7 лет	2,8	3,6	2,8
8 лет	2,4	3,3	3,1
9 лет	3,0	4,5	4,2
10 лет	2,7	3,5	3,3
11 лет	2,7	3,1	3,0
12 лет	2,9	4,0	3,7
13 лет	3,4	4,5	4,3
14 лет	3,0	3,8	3,9
15 лет	2,3	3,4	3,2
16 лет	2,5	3,3	3,1
17 лет	2,6	3,1	3,1

Кластерный анализ аудиториометрических данных позволил выявить возрастную типологию телесмотрения. Выделились пять кластеров по основанию сходства распределения объема аудитории в течение дня. Наибольшую степень сходства обнаружили дети в возрасте от 5 до 8 лет, сформировавшие первый кластер. Второй кластер объединил младших подростков от 9 до 12 лет, третий - старших подростков 13-14 лет. Старшеклассники от 15 до 17 лет (юношеский возраст) вошли в четвертый кластер. Особняком стоят четырехлетние дети – они не объединились с какой-либо из рассматриваемых возрастных групп.

УВЛЕЧЕНИЕ ТИНЭЙДЖЕРОВ: ЗАДАЧА АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В КИНООБРАЗОВАНИИ

Дж.Эндрюс, сотрудник отдела образования школьников 11-16 лет, Британский киноинститут (Лондон, Великобритания)

ENGAGING TEENAGERS: THE CHALLENGE OF ACTIVE LEARNING IN CINEMA EDUCATION

Julia Andrews, British Film Institute Education Officer for 11 – 16 year olds (London, UK)
web: www.bfi.org.uk/education

The aim of this paper is to explore the rationale for providing in cinema education events to support moving image education in the secondary school. Why would we want to encourage

in-cinema education events? And in particular, how can we tackle the challenge of active learning with large numbers of students? In addressing these questions I'll focus on the UK experience but I think the issues raised are relevant to anyone supporting media or moving image education.

Firstly, why the cinema experience? What can cinemas do that classrooms can't? I will consider the advantages and disadvantages of teaching about film and television in cinemas as opposed to classrooms. What added value can cinema or film industry personnel bring to the experience of an in-cinema education event? How can the different environment of the cinema generate enthusiasm and raise the profile of moving image education among teachers and students? I will relate these issues to how can we encourage teachers to see cinemas as a resource for learning and not just an end-of-term 'treat', how we can make the most of the advantages of a 'special' event without falling foul of tokenism and further marginalisation. Media studies, or moving image education in the UK, as in Russia, is not a compulsory curriculum subject so also, what are the barriers to teachers organizing out-of-school cinema visits and how can we deal with them?

In this paper I will argue that the one crucial issue relating to all these questions is the range and quality of events we can offer - as models of good practice as well as opportunities for real learning. Most teachers perceive an out-of-school visit to a cinema experience as pure entertainment and peripheral to their key learning objectives. Worse still, teachers who do decide to bring students to the cinema for educational purposes are often faced with a 'lecture' style presentation. Clearly, talks from experts can be useful and engaging but they are not sufficient. The range of education events offered as part of the cinema experience should reflect the range of learning styles that will exist in any audience - let alone a teenage one.

So, how can we tackle the challenge of active learning with large groups of students? How can we maintain high expectations of student achievement yet also acknowledge different learning styles? How can we provide a variety of different activities and events and convey this information to teachers? How can we actively engage all students? In this paper I will discuss these issues and suggest possible ways in which we can facilitate genuine dialogue between students and media and moving image 'experts'? How we might also use actors and dramatic simulations to involve students in problem-solving situations? How preparatory resources and follow up materials can contextualize the in-cinema event and maximise its learning outcomes. And finally how the experience of the cinema event can encourage teachers to use moving image media more effectively in their own classrooms.

Furthermore, when an in-cinema education event is not appropriate, how can we work in partnership with schools and colleges to provide a platform for screening students practical and creative work? How can we help schools provide students with real production challenges and real audiences? I will also consider some of the ways in which we can develop self-sustaining structures for school-based activities which tie-in with whole school initiatives and possible funding streams. And finally, I will raise the question of how we can support teachers through teacher training and educational resources.

These issues will be explored in more detail in my presentation, illustrated by examples of what we have done at The British Film Institute. I will particularly look at how to develop a programme of in-cinema education events for secondary schools and address some of the difficulties of making interactive events manageable in an auditorium context.

ПЕЧАТНЫЕ РЕСУРСЫ В РАЗВИТИИ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.Эрл, редактор отдела образования, Британский киноинститут (Лондон, Великобритания)

PUBLISHING RESOURCES TO PROMOTE MOVING IMAGE EDUCATION

Wendy Earle, Resources Editor, Education department, British Film Institute (London, UK)

e-mail: Wendy.Earle@bfi.org.uk web: www.bfi.org.uk/education

The aim of this paper is to explore the rationale for publishing resources to support moving image education, and how we can take advantage of opportunities and deal with the problems presented in the process.

In publishing resources for moving image education we need to ask a number of questions, including why are we publishing these resources? Who are they for? And what kinds of publication best serve the needs of both the who and the why? Related to this – how we can help children and young people gain access to and learn to enjoy moving image media beyond the mainstream? What kind of resources can we produce that will offer them this access? Finally – there is also the how: what are the constraints we face and how do we get round them? And how do we make sure the resources get to the people who need them? In addressing these questions I'll focus on the UK experience, but I think they are the kind of questions that are relevant anyone involved in supporting media or moving image education.

First the why... In the UK, as in Russia, media studies, or moving image education, is not part of the compulsory curriculum and is generally seen as peripheral, in official circles at least. Nevertheless, media studies is quite a popular optional subject so some publishers produce textbooks to support exam syllabuses. However, there is little or nothing for moving image education.

A clarification of terms may be useful here – the British Film Institutes' interest is moving image education – ie education relating to film and television. To a large extent the rationale for publishing is a campaigning one – we want to promote moving image education as broadly as possible through the resources we publish. We would like there to be more emphasis on it in media studies syllabuses. We also want to encourage teachers to use moving image media more effectively in the wider curriculum – and to encourage policymakers to recognise that introducing more moving image education can help improve the quality of learning experiences.

In terms of the who... one of the problems we have identified is that most teachers do not have familiarity with the language with which they can effectively discuss and analyse moving image media. Also, as in Russia, there is no formal training for media studies teachers. So even the few teachers with a film or media studies background will not have been trained in the skills of introducing this in the classroom. The growing popularity of film and media studies means that more and more new teachers are expected to teach these subjects without adequate training. Furthermore, there is a growing awareness of the importance of moving image media in children's and young people's lives and a sense that schools should embrace rather than ignore this. So we see our priorities as providing support for teachers – ideas, guidance and resources for teaching with and about moving image media.

How can we relate to what teachers think they need in terms of classroom resources and what kind of publication is most appropriate? Most publications supporting media studies are textbooks addressed to students, offering little direct guidance for teachers. Most of them are quite substantial tomes, which cover everything in media studies. These can be useful but are not sufficient. More broadly few publishers produce materials that directly support moving image education more widely. Here I will explore the problem of both keying into teachers' perceived needs and encouraging them to use moving image media to address these needs effectively. In this context, the ideal pack would be a teaching guide, a video compilation and student materials such as information sheets and activity sheets.

However – this brings us to the question of constraints in the real world... How far can we go in developing the 'ideal pack' for every need we identify? Apart from the obvious constraints of time and money (which vary according to circumstance), other major constraints include the issue of rights for moving image materials and the technical (and financial) limitations within schools. These issues, and how they might be dealt with, will be explored in more detail in my presentation, illustrated by examples of what we have done. I will particularly

look at how priorities can be established and how to address the problem of rights and technical limitations.

Finally – how do we get any resources we develop out to teachers? Here we need to address issues of marketing and publicity, but also methods of distribution. Increasingly the web offers opportunities here. While many schools still have limited access to the Internet it offers a flexible and potentially cost effective option for publicising and distributing resources. I will explore the relative merits of this and more traditional forms of distribution, while also addressing the issue of financial viability.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РАБОТЕ С ИНФОРМАЦИОННЫМИ РЕСУРСАМИ НА ОСНОВЕ ДЕЙСТВУЮЩЕЙ МОДЕЛИ ИНТЕРНЕТА В АСПЕКТЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

Е.В.Якушина, кандидат педагогических наук, научный сотрудник
лаборатории технических средств обучения и медиаобразования Института общего
среднего образования Российской Академии образования (Москва, Россия)

THE TRAINING METHODS FOR THE WORK WITH INFORMATION RESOURCES ON THE BASE OF INTERNET MODEL IN THE MEDIA EDUCATION ASPECT

Dr.Ecaterina Yakushina, the laboratory of technical & media education, Institute of Secondary
Education, Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

katerina@mediaeducation.ru www.mediaeducation.ru

Интернет постепенно входит в образовательную среду, в частности, в концепции содержания обучения информатике в 12-летней школе подчеркивается, что одной из целей обучения информатике является овладение информационными и телекоммуникационными технологиями и формирование общеучебных и общекультурных навыков работы с информацией (1, с. 39-50; 4, с. 13-16). Во многих учебных пособиях (Н.Д.Угриновича, И.Г.Семакина, Е.К.Хеннера и др.), появляются задания по использованию Интернет-ресурсов в учебном процессе. Таким образом, в настоящее время изучение и использование информационных ресурсов Интернета становится актуальной проблемой образования. А в связи с тем, что Интернет, как и другие средства информационного воздействия на человека, играет роль параллельной школы, немаловажно решение медиаобразовательных задач при обучении работе с ресурсами сети в современной общеобразовательной школе.

Для интенсификации процесса обучения школьников взаимодействию с информационными ресурсами Интернета в аспекте медиаобразования, целесообразно использование действующей модели Интернета, которая представляет адаптированный вариант сетевых технологий (8, с. 164-169).

В модели отображаются все существенные признаки Интернета:

- 1.Использование гипертекстовой организации информации.
- 2.Включение в гипертекст графических элементов, звуков, анимации, flash-объектов, видеоряда и пр.
- 3.Показ основного спектра сайтов, представленных в Интернете. Сайты различного содержания, в том числе и примеры недостоверной информации.
- 4.Включение и специфика рекламы, рекламных баннеров, байриков.
- 5.Цветовое решение сайтов, цветовые сочетания, имеющие определенное психологическое воздействие на пользователя (2, 5).
- 6.Структура и содержание информационных ресурсов. Использование внутренних и внешних ссылок
- 7.Интерактивные моменты. Общение в сети Интернет.

Модель строится на принципе последовательных лабиринтов, то есть для перехода на новый уровень подросток должен полностью освоить предыдущий. По мере продвижения по лабиринту появляются различные цвета, графические элементы, анимация, баннеры и

т.д. Усложняется структура, цветовое решение, объясняются все значимые моменты, даются практические задания. Модель дает школьникам понять, что необходимо игнорировать, на какие моменты обращать внимание и каким способами защитить себя от информационного воздействия.

В модель включены основные типы сайтов. В каждом сайте модели указывается на то, где ученик может увидеть выходные данные, контактную информацию, возможность задать авторам вопрос, выразить альтернативную точку зрения. Все основные моменты объясняются и комментируются. Примеры различных учебных пособий, приводятся как выполненные правильно, так и с ошибками. Ошибки подробно описываются. Даются задания для их поиска и возможного варианта исправления.

Ниже приведены основные методические требования, которым целесообразно следовать в процессе обучения:

- использование системы методических подсказок, комментариев и разъяснений различных моделируемых ситуаций, которые встречаются в реальной сети;
- этапность обучения, при изменении целей каждого этапа от формирования общих представлений об Интернете до умения подростка самостоятельно представлять ту или иную информацию, формирования информационной культуры;
- изменение задач и содержания обучения, выявление индивидуальных пользовательских проблем, обучение медиаобразовательным умениям в индивидуальном режиме; умению противостоять негативному воздействию информационных технологий, учет тем информирования, которые интересуют подростков, роль и место интегрированных знаний;
- использование наглядности, отвечающей эргономическим требованиям;
- четкое определение позиции преподавателя при индивидуально-дифференцированном обучении: выбор учебных заданий и приемов, наиболее подходящих к различным группам учащихся, учет индивидуальных особенностей подростков и психологических особенностей восприятия информации ими, особенностей группы и характер учебной взаимопомощи; сближение дистанции между учителем и учеником и ведение проблемных дискуссий с преподавателем в роли ведущего; максимальное сохранение интерактивного режима, решение медиаобразовательных задач, обучение интеллектуальным и процессуальным умениям (получение, переработка, интерпретация и представление информации) в индивидуальном ритме.

С помощью модели школьник получает представление обо всем спектре информационных ресурсов Интернета. Показано, что на популярных серверах для каждого желающего, на информационно-поисковых сайтах, существующих в основном за счет рекламы, может находиться большое количество неточной, недостоверной информации. Примеры различных ошибок обязательно приводятся в модели с пояснениями и заданиями.

Методическое сопровождение модели помогает подростку сформировать целостное впечатление об информационных ресурсах, использование дополнительных материалов (в том числе и школьных учебников) помогает определить достоверность, научность того или иного информационного сообщения (3, 7). Подростки учатся четко формулировать то, что узнали и сравнивать это со сведениями, полученными в школе, из учебников или из других печатных источников.

Очень важный момент, показанный с помощью модели - основные формы интерактивного общения в Интернете (телеконференция, чат, переписка по e-mail) и их особенности. Обязательно знакомство с сетевым этикетом, правилами регистрации и пользования сетевыми форумами, телеконференциями, чатами. Выход на телекоммуникационные формы общения в Интернет предполагается после прохождения данного этапа лабиринта. Если диск будет использоваться в школах, подключенных к сети, после получения необходимых знаний учащимся представится возможность выйти на реально действующие интерактивные средства общения.

В исследовании психолога А.В.Минакова (6) показано, что удивительной особенностью среды Интернет является ее мифологичность. Человек может мгновенно перенестись из одной точки земного шара в другую, или присутствовать в нескольких местах одновременно, одним нажатием кнопки приводить в движение машины, расположенные на другом конце Света и т.д. В модели сложно показать мифологичность происходящего. Выход из этого существует: на определенном этапе лабиринта (когда школьники уже овладели достаточными знаниями), можно постепенно выводить их на реально существующие в Интернете сайты, также сопровождая каждый "поход" конкретными заданиями. Тем не менее, в модели представлено несколько фрагментов сайтов на разных языках и дается задание, используя аналогию между звучанием различных русских и иностранных слов, попробовать понять общий смысл представленной там информации. Таким образом, можно показать, что в Интернете содержится большое количество информации на разных языках, подготовленной и представленной людьми различных национальностей, возрастов, культур и живущих в разных концах земного шара.

В модели используется обратная связь, которая может осуществляться в любой форме, в том числе и в виде контрольного тестирования (начального, промежуточного, заключительного). Для этого применяются различные анкеты и тесты, для ответов на которые учащимся достаточно вписать в нужной строке формы ответ или выбрать правильный ответ из нескольких предложенных вариантов. Если есть возможность, ответы можно отправлять по электронной почте.

Итак, с помощью модели, позволяющей показать самую различную по качеству информацию на ограниченном пространстве (CD-диск) и методике к ней, целесообразно изучение технологического (обучение школьников использованию телекоммуникационных технологий) и информационного (изучение свойств информации) компонентов. Это является важным условием изучения медиаобразовательного потенциала сети Интернет, которое заложено в новом содержании концепции изучения информатики.

Разработаны общие компоненты и подходы к методике обучения школьников работе с информационными ресурсами Интернета для получения учебно-значимого содержания и отсекаания ненужной информации. Методика позволяет научить школьников грамотно и адекватно воспринимать сетевую информацию, уметь использовать ее в своих целях и не поддаваться чужому влиянию. Важным условием обучения является индивидуализация, снятие коммуникативных барьеров, повышение мотивации, обеспечение выбора способа действий учащимися и сохранения режима интерактивного информационного взаимодействия. Экспериментальная проверка разработанной методики еще раз показала необходимость формирования информационной культуры и обеспечения индивидуальной информационной защиты. Школьники в результате работы по данной методике с помощью модели сети овладели интеллектуальными умениями, которые по своим функциональным возможностям в образовательном плане гораздо шире, чем реальные сиюминутные потребности пользователя.

Использование разработанной методики обучения делает обучаемого активным участником взаимодействия с информацией в Интернете, в доступной ему мере осознающим стратегию и тактику коммуникативных процессов, что оказывает существенное влияние на результаты обучения и решения медиаобразовательных задач.

Часть II. Медиаобразование сегодня: менеджмент

КИНОФЕСТИВАЛЬНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Г.А. ПОЛИЧКО, кандидат педагогических наук, доцент Государственного университета управления, член Союза кинематографистов РФ, Председатель правления Ассоциации кинообразования и медиапедагогике РФ, генеральный продюсер кинофестиваля «ЗОЛУШКА и другие» (Москва, Россия), e-mail: Polichko@mailru.com

FILM FESTIVAL MANAGEMENT: THE PROBLEM-SETTING

G. POLICHKO, Prof.Dr. State University of management, general producer of film festival "Cinderella and others" (Moscow, Russia), e-mail: Polichko@mailru.com

1. В современных условиях достаточно большой размах приобрело отечественное кинофестивальное движение, и в условиях разрушенной системы проката и показа достижений национального кино оно является формой их репрезентации зрительскому общественному мнению. В связи с этим кинофестиваль как явление представляет собой внутренне противоречивый социально-культурологический феномен:

- с одной стороны, он является формой подведения творческих итогов экранного искусства за определенный промежуток времени, причем формой во многом концертной, карнавальной, с ярко выраженными чертами массового площадного действия, которое, как известно из истории культуры, всегда было стихийным, бурлескным, жившим по своим собственным законам;
- с другой стороны, кинофестиваль – это сложный организм с множеством служб, четкое функционирование которых требует не менее четкой и отлаженной системы управления. При этом, чем профессиональнее поставлена деятельность фестивальных менеджеров, тем ярче и полнее реализуются его аттракционно- праздничные, соревновательные, карнавальные аспекты.

2. Организация и проведение любого кинофестиваля, начиная от крупного международного класса «А» (Канский, Венецианский, Московский и др.) до самой локальной специализированной киноакции, является, таким образом, культурным проектом со всеми присущими этому виду деятельности управленческими требованиями. Таким образом, **кинофестивальный менеджмент – это самостоятельное направление менеджмента в сфере культуры**, требующее исследования и структурирования. При этом необходимо учитывать, что данное направление менеджмента является **нонпрофитным**, некоммерческим, так как любой кинофестиваль, даже имеющий кинорынок, является затратным мероприятием, не имеющим целью извлечение прибыли. Это проявляется в том, что основными источниками его финансирования являются частично средства государственного бюджета (по уровням бюджетообразования), общественных организаций, различных фондов, а также многочисленных спонсоров и меценатов. Потребитель и платежеспособный источник спроса не совпадают.

3. При всей сложности и разветвленности фестивального механизма, в кинофестивальном менеджменте можно выделить **шесть** основных аспектов, нити управления которыми сходятся к Генеральному продюсеру (руководителю проекта) кинофестиваля. Это:

а) управление персоналом, куда входят подбор, расстановка и руководство квалифицированными кадрами всех фестивальных служб и отделов: исполнительной дирекции, финансового отдела, отборочной комиссии, программной дирекции, службы PR и рекламы, отдела инфраструктуры и дислокации, служб показа и перевода и др. Управление персоналом является главным, прерогативным видом деятельности продюсера фестиваля и его непосредственных помощников и заместителей, деятельности, осуществляемой не только в период проведения мероприятия, но и в течение всего фестивального года;

б) фандрейзинг, то есть формирование фестивального бюджета за счет привлечения и аккумуляции средств из различных источников. Речь идет прежде всего о поиске спонсоров. Технология фандрейзинга мало чем отличается от подбора инвесторов. Отличие состоит в том, что инвесторам предлагается стратегическое сотрудничество, в процессе которого отдача от инвестиций приобретает отложенный характер, тогда как фандрейзинг связан обычно с бартером: реклама спонсора, в том числе и имиджевая, в фестивальном PR-пространстве в обмен на оборотные средства для реализации определенной части фестивальной программы. Поэтому фандрейзинг – это ни в коем случае не попрошайничество «на бедность», а форма социально-культурного партнерства фестиваля и финансового донора;

в) программный менеджмент, который включает в себя управление содержательной частью фестиваля. Это работа по отбору и формированию конкурсных и внеконкурсных кинопрограмм, ретроспективных показов, организация мастер-классов, семинаров, творческих профессиональных клубов и т.п. Сюда входит руководство отборочной комиссией в межфестивальный период, сотрудничество с Жюри и службами кинопоказа, перевода, Пресс-центром во время фестиваля, подведение итогов и уточнение фестивальной концепции в постфестивальный период;

г) управление PR и рекламой; этот аспект является одним из определяющих не только лицо фестиваля, но во многом и успехи фандрейзинга. Эта деятельность осуществляется в течение всего фестивального года путем организации специальных мероприятий, спланированных в соответствии со стратегией и тактикой общесфестивального менеджмента (постоянно обновляющийся сайт в Интернете, пресс-конференции, творческие встречи, балы, конкурсы, марафоны, благотворительные обеды, лотереи и т.п.). Во время проведения фестиваля - это выпуск внутрифестивального печатного органа и его телевизионной версии, торжественные церемонии открытия и закрытия фестиваля, работа фестивального Пресс-центра, а также мониторинг прессы и составление пресс-досье в первый постфестивальный период. Этот аспект фестивального менеджмента включает в себя также и **мерчандайзинг**, то есть выпуск и реализацию сопутствующих товаров с фестивальной символикой;

д) управление инфраструктурой, включающее в себя контроль и руководство вспомогательными службами по месту дислокации фестиваля, среди которых можно назвать следующие:

- служба приема и размещения;
- транспортная служба;
- отдел обслуживания иностранных гостей и VIP (хостис, линейный перевод, бытовые вопросы и пр.);
- служба показа и контроля за фильмопродвижением;
- служба специальных и культурных программ (кофе-брейк, банкеты, ночные клубы, представительские мероприятия) и др.

е) управление правовым обеспечением фестиваля, куда входят контроль за квотой фестивальных кинопоказов, за соблюдением авторских и смежных прав, договорные аспекты, соблюдение правил страхования рисков доставки и использования фильмокопий и т.д.

4. Таковы основные направления кинофестивального менеджмента, каждое из которых может стать предметом самостоятельного исследования. Если же речь идет о медиаобразовательном кинофестивале, менеджмент приобретает специфический оттенок, так как художественно-педагогическая составляющая начинает превалировать во всего его вышеперечисленных направлениях.

УПРАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛОМ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ФЕСТИВАЛЯ

С.Е. ДАНИЛОВА, аспирантка кафедры культурологии и менеджмента в культуре
Государственного университета управления (Москва, Россия)

PERSONNEL MANAGEMENT AS PART OF FILM FESTIVAL MANAGEMENT. PECULIARITIES OF A MEDIAEDUCATIONAL FESTIVAL.

S. DANILOVA, post-graduate student of State University of Management
(Moscow, Russia)

С переходом России от административно-командной системы управления к рыночной экономике во всех сферах жизни общества произошли огромные изменения. Не обошли эти перемены и сферу культуры. Одним из новых явлений в этой области стало появление довольно большого количества кинофестивалей, которые теперь организуются не государством, а частными лицами. В управленческой науке выявилось новое направление – кинофестивальный менеджмент. А к управленческим профессиям добавилась профессия кинофестивального продюсера, главного организатора фестивального мероприятия.

Кинофестивальный менеджмент, как новое явление в управленческой практике, требует научного подхода, изучения и разработки. А тот факт, что фестивалей с каждым годом становится все больше, подтверждает актуальность данной проблемы. В числе прочих возрастает количество детских, в том числе и медиаобразовательных фестивалей, тем более что последнее время интерес к медиаобразованию возрос.

Для организации фестиваля, как и любого дела, необходимо располагать определенными ресурсами. Два главных из них – финансы и человеческие ресурсы. Но в силу специфики организации кинофестиваля, человеческие ресурсы являются первичным фактором, так как именно они обеспечивают приток финансов.

В любом деле персонал важен, в кинофестивальной организации – особенно. И именно от персонала, от эффективности его труда, от умелого управления им зависит успех кинофестиваля. Какими бы сильными ни были решения руководителей, результат может быть получен только тогда, когда они удачно воплощены сотрудниками фирмы.

Управление персоналом кинофестиваля имеет ряд особенностей, обусловленных специфическими чертами фестивального мероприятия как продукта производства продюсерской фирмы или команды, занимающейся его организацией.

Можно выделить следующие основные особенности кинофестиваля с точки зрения управления персоналом:

- Как правило, организация, устраивающая кинофестиваль – некоммерческая организация (nonprofit organization), за исключением фестивалей класса “А” и других фестивалей, на которых имеется кинорынок, приносящий прибыль. Это обуславливает акцент на нефинансовых методах стимулирования персонала, на мотивации и воодушевлении.
- Основная часть расходов фестиваля финансируется спонсорами. Некоторые фестивали определенной тематики и масштаба могут получить государственную поддержку, но выделенные бюджетные средства – это лишь помощь, они никогда не бывают такими, чтобы покрыть все фестивальные затраты. Такое положение приводит к концентрации усилий на фандрайзинге. На этом участке работы может быть занято более половины всего персонала организации.
- Кинофестиваль с точки зрения занятости – сезонное мероприятие, команда собирается за несколько месяцев до фестиваля, и затем распускается.
- Как показывает практика, основное финансирование происходит непосредственно перед мероприятием. С этим пунктом может быть связана оплата труда и

последовательность выполняемых работ – те, которые требуют наибольших финансовых затрат могут быть отнесены на более поздние сроки.

- Коллектив, собирающийся для организации кинофестиваля, как правило, немногочисленный, но имеет свою специфику, связанную с творческой направленностью работы.

Все эти особенности влияют на процедуры отбора и приема персонала на работу, специфику его обучения, системы мотивации и поощрения, на построение эффективной организационной схемы.

В силу немногочисленности сотрудников, фестивали, как правило, не создают отдельных подразделений по управлению человеческими ресурсами, а поручают функции системы управления персоналом конкретному специалисту.

Эти функции с ним разделяют все линейные менеджеры, которые возглавляют основные направления работы над кинофестивалем. Как и в любой другой организации, главной задачей службы управления персоналом (или выполняющего ее функции специалиста по персоналу) является обеспечение соответствия качественных и количественных характеристик персонала целям организации. Также этот специалист отвечает за главные этапы процесса управления человеческими ресурсами: определение потребности в персонале, обеспечение этой потребности, мотивацию результатов труда и поведения сотрудников, обеспечение процесса управления персоналом, использование персонала, развитие персонала.

Процесс организации фестиваля подразделяется на отдельные направления, каждым из которых руководит линейный менеджер, отвечающий за данный участок. Работа над этими направлениями ведется параллельно но, в то же время, каждое из них имеет свои требования по срокам и объему работы. Например, выпуск сопутствующих товаров (ручек, блокнотов, календарей, пакетов и др. с символикой фестиваля) может быть осуществлен достаточно быстро. А вот работа по раскрутке и продвижению фестиваля требует долговременных усилий и должна идти нарастающими темпами – чем ближе к фестивалю, тем больше информации о фестивале в СМИ.

Поэтому перед началом фестиваля, наряду с бизнес-планом, финансовым и организационным планом строится план-график работы персонала, где указывается, когда какой работник приступает к своим обязанностям, когда он должен закончить одну задачу и перейти к другой, возможно на другое направление. Для построения такого плана используется специальная методика, включающая такие этапы, как: определение порядка выполнения работ и сроков выполнения каждой из них, определение количества и качества необходимого персонала, корректировка и сокращение «лишнего» персонала за счет уплотнения обязанностей. То есть часто для повышения эффективности использования человеческих ресурсов, один и тот же человек может быть закреплен на разных участках (или переводиться на разные участки), чтобы не возникало пробелов в использовании каждого конкретного работника. Вместе с тем, есть направления, которые требуют особого профессионализма и специализации, и поэтому на таких местах должны использоваться профессионалы. Все эти нюансы должны быть просчитаны заранее.

Медиаобразовательный фестиваль имеет ту особенность, что в числе прочих кадров, он использует специалистов различного уровня по медиаобразованию. Детский медиаобразовательный фестиваль предполагает наличие определенного количества медиапедагогов, которые проводят занятия с детьми, творческие игры, семинары, мастер-классы и ведут другую медиаобразовательную работу. Приглашенные на внутренние медиаобразовательные конференции специалисты, также в некоторых случаях могут рассматриваться как привлеченный персонал, особенно если организаторы фестиваля оплачивают участие ученых в проекте. Работники медиаобразования – достаточно редкий персонал, который неэффективно привлекать обычными способами: через объявления в газете или кадровые агентства. Гораздо более эффективно обращение службы кадров фестиваля в профессиональные медиаобразовательные организации и институты. Так,

например, в России действуют такие организации, как Ассоциация деятелей кинообразования и медиапедагогике и ее филиалы по всей стране, Институт эстетического воспитания при РАО, который может предоставить отличных педагогов по медиаобразованию, и другие учреждения. Нельзя забывать и зарубежные организации, особенно когда фестиваль проходит на международном уровне.

Если в рамках фестиваля проводится научная конференция, то для ее подготовки необходимо найти специалиста по медиаобразованию достаточно высокого класса, который не только разобрался бы в медиаобразовании, но и имел бы свою базу отечественных и зарубежных медиаобразовательных организаций.

Пока что медиаобразовательных фестивалей в России единицы, однако, в связи с повышенным в последнее время вниманием к медиаобразованию и увеличением количества разнообразных фестивалей, наблюдается тенденция появления все большего количества фестивалей, адресованных детям и имеющих прямое или косвенное отношение к медиаобразованию. Поэтому, по нашему мнению, проблемы организации подобных фестивалей, и, в частности, работы персонала, представляет достаточный интерес для дальнейшего развития этой сферы.

ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КИНОФЕСТИВАЛЬНОГО ПРОЕКТА

С. М. КОРНЕЕВА, аспирантка Государственного университета управления
(Москва, Россия)

THE LAWFUL ASPECTS OF THE MEDIAEDUCATION FILM FESTIVAL PROJECT

S. M. Korneeva, post-graduate student of State University of management
(Moscow, Russia)

Процесс перехода экономики в рыночные условия изменил направленность предпринимательских отношений в кинобизнесе. В этой области возникает такая форма продвижения фильмов на рынок как кинофестиваль, который занимает все более ведущие позиции и приобретает новые направления. К ним, в первую очередь, можно отнести медиаобразовательный кинофестивальный проект. Сам по себе кинофестивальный проект является мощным инструментом раскрутки как киноматериала, так и лиц, причастных к его изготовлению – продюсера, режиссера, сценариста и др. Медиаобразовательная форма кинофестиваля дает еще и определенную теоретическую базу, которая позволяет воздействовать на сознание людей, воспитывая у них художественный вкус, формируя их мировоззрение.

Одновременно с развитием такой новой перспективной отрасли кинофестивальных проектов как медиаобразовательный фестиваль происходит становление правовых отношений, которые строятся на договорной основе.

Анализируя проблемы, которые появились в связи с выдвиганием новой формы фестивального кинобизнеса – медиаобразовательного фестивального менеджмента, можно заключить, что наряду с положительными тенденциями (раскрутка новых кинофильмов, привлечение инвесторов в кинокомпаниях, популяризованные кинофестивалем, и т.д.) наблюдаются и негативные. Так, например, недостаточный уровень разработки правовой базы в этой сфере. Эти вопросы объективно встают на международном уровне и наиболее остро затрагивают структуру экономики России. Всемирная Организация Интеллектуальной Собственности провела большую работу по анализу соблюдения правовых норм и принципов на практике и разработала следующие меры по улучшению правового регулирования деятельности, связанной с созданием и распространением интеллектуальной собственности, в том числе и в сфере кинофестивального менеджмента. Продюсер кинофестиваля, как человек, отвечающий за окупаемость своего проекта, начинает осознавать необходимость заключения юридически правильного договора, который избавит его от лишних издержек, позволит удешевить стоимость и застраховать

от различных сбоев. Письменные договоры, основанные на правах и обязанностях сторон, начинают вытеснять устные договоры, основанные на финансовом стимулировании, и облегчают процесс хозяйственных отношений. Заставляет заключать официальные, грамотно оформленные договоры и сама сфера кинобизнеса. Частое расторжение договоров значительно увеличивает издержки продюсера.

Поэтому для успешного функционирования данных проектов в условиях правового общества все действия необходимо регулировать договорами и правовыми нормами Закона. Это связано с пониманием кинопродюсером правовых основ своей деятельности.

Важной вехой на пути развития российского законодательства было принятие Закона «Об авторском праве и смежных правах». Закон РФ «Об авторском праве и смежных правах» был введен в действие 9 июля 1993 года. Безусловно, так как Закон содержит необходимые положения, упорядочивающие правовые отношения между субъектами авторских и смежных прав с помощью четких формулировок и определений.

Рассматривая ряд статей Закона, можно отметить пункты, посвященные непосредственно медиаобразованию. Это часть Закона связана с толкованием различных вариантов использования авторских произведений. Таким образом, Законом предусматривается возможность воспроизводить, использовать произведения без согласия автора и без выплаты авторского вознаграждения. Разрешается использовать такие произведения исключительно в личных, учебных и информационных целях. Это открывает широкие возможности медиаобразовательной деятельности на основе кинофестивальных проектов.

Конечно, повышение общественного внимания к фильму и, следовательно, рейтинга фильма обеспечивает участие фильма в киноконкурсах и фестивалях. Но показ фильма в конкурсах, кинофестивалях, ретроспективах может носить и коммерческий характер.

С правовой точки зрения при любой демонстрации кинофильма требуется соблюдение правовых норм и принципов в отношениях между продюсером и лицом, занимающимся этим видом показа. Даже если кинофестиваль предполагает свободный вход или проводится ретроспективный показ разрешение авторов необходимо.

Ст. 21 ЗоАП о свободном использовании произведений, постоянно расположенных в местах, открытых для свободного посещения допускает без согласия автора и без выплаты автору вознаграждения воспроизведение, передачу в эфир и т.д. Но эта же статья ограничивает публичный показ кинематографических произведений оговоркой «... когда изображение произведения является основным объектом таких воспроизведений...».

В связи с этим продюсер должен иметь пакет договоров с авторами и исполнителями, в которых последние выражают свое согласие с конкурсным показом. Кинофильм, участвующий в таком показе также должен пройти регистрацию и получить прокатное удостоверение. Исключение составляют кинофильмы, поступающие из-за рубежа для показа в рамках международных кинофестивалей. При использовании кинофильма для показа в конкурсах и кинофестивалях продюсер уступает права на осуществление этой деятельности соответствующему лицу, который демонстрирует его в программе кинофестиваля. Продюсер должен поинтересоваться направленностью кинофестиваля, так как этот момент очень важен при концептуальном подходе в раскрутке проекта и влияет на коммерческий успех картины. В условиях данного соглашения обязательно оговаривается, в каком виде и в какой программе (конкурсный показ, спецпоказ, информационный показ и др.) будет демонстрироваться фильм. Если кинофестиваль проводится не в одном кинотеатре, то количество раз показа фильма и названия кинотеатров, где он будет показан. Часто организаторы кинофестивалей организуют всевозможные пресс-конференции, на которые приглашаются известные лица, актеры, режиссеры, другие участники творческого процесса. Все это согласовывается с продюсером предварительно и оформляется в виде договоров.

Если продюсер на начальном этапе (на этапе кинопроизводства) тщательно подходил к разработке соглашений, и в договор были включены такие пункты, как участие актеров и

др. в информационной поддержке фильма, в рекламировании и т.д., то ему не составит труда привлечь к этому процессу необходимых участников.

Пункт договора, который работает на этом этапе, может выглядеть следующим образом: «по требованию Продюсера Актер в свободное время обязуется участвовать в мероприятиях, связанных с рекламированием и продвижением фильма», например, быть почетным гостем или президентом кинофестиваля. Также может быть и подробно описаны те мероприятия, в которых обязуется участвовать другая сторона.

Рассмотрение нормативно-правовой базы, состоящей как из правовых принципов федеральных законов, так и из положений международных конвенций, дает основание заключить, что медиаобразовательная специфика кинофестиваля занимает особое место в сфере кинофестивальной деятельности. Большинство правовых норм и принципов направлено, в первую очередь, на развитие данной сферы, стимулирование спроса с помощью расширения возможностей демонстрации кинопродукции, создания более гибкого взаимодействия между продюсером фильма и кинофестиваля.

ФАНДРЕЙЗИНГ В КИНОФЕСТИВАЛЬНОМ МЕНЕДЖМЕНТЕ

О.А. РОМАНОВСКАЯ, ассистент кафедры культурологии и менеджмента в
культуре Государственного университета управления

FUNDRAISING AT A FILM FESTIVAL MANAGEMENT

O. ROMANOVSKAYA, assistant of the department of management in culture,
State University of Management

В международной практике существует целая отрасль менеджмента, которая носит название «*фандрейзинг*» - целенаправленный систематический поиск спонсорских (или иных) средств для осуществления проекта.

Для любого фестиваля, в том числе и для медиаобразовательного, основным сегментом фандрейзинга являются спонсоры – организаторы, люди, оказывающие финансовую поддержку фестивалю, отдельным его мероприятиям, событиям или конкретным делегациям и людям, приезжающим на фестиваль. Эта финансовая помощь требует определенной отдачи спонсору в виде разного рода рекламы на мероприятиях и площадках фестиваля.

Имея полную смету фестиваля, серьезную, подтвержденную документально организационную и информационную поддержку, можно начать работу по формированию спонсорского пакета фестиваля.

Для осуществления этого продюсеры составляют *пакет услуг для спонсора фестиваля* – полный набор юридических, творческих, программных, финансовых и оформительских документов, обеспечивающих необходимый эффект спонсируемой акции для спонсора. Он включает в себя следующие компоненты.

1. Описание проекта.

Составляется в форме статьи с выделением наиболее значимых для спонсора деталей. Определяет значение проекта для страны, региона, города, значимых социальных групп. Намечает направления рекламы и PR для проекта и для спонсора.

2. Программное описание проекта.

Включает фиксацию места проведения, сценарий проекта, повременную программу; перечисляются авторы, организаторы и участники акции.

3. Поддержка проекта.

Указываются субъекты поддержки – государственные структуры, престижные учреждения науки, культуры, благотворительные фонды, известные и уважаемые люди и т.д., а также доказательства поддержки – решения, рекомендательные письма и т.п.

4. Бюджет проекта.

Общая стоимость проекта по максимуму и по минимуму. Расходы организаторов (постатейно). Расходы, которые должны быть покрыты за счет спонсорских взносов.

5. Спонсорские градации.

Имеются следующие основные спонсорские градации: титულный спонсор (100% стоимости проекта), генеральный спонсор (50%), официальный спонсор (25%), спонсор-участник. Еще две категории составляют информационные спонсоры и бартерные спонсоры, оказывающие помощь товарами или услугами. Возможны и другие градации, в том числе и эксклюзивный спонсоринг (патронаж).

6. Спонсорская реклама и PR..

Это наиболее подробная часть спонсорского пакета. Характеризует операционную часть: объявления названия компании на акциях и презентациях, выступления первых лиц, логотип и название компании-спонсора на полиграфической, сувенирной продукции и т.п.

Особый подраздел – СМИ – важнейший инструмент спонсоринга: медиа-планы, подготовка теле- и радиопередач, роликов, статей для газет и журналов, рекламных буклетов и брошюр, имеющих целью ярко и выпукло представить роль спонсора в проекте и другие его важные для презентации черты.

Объемы рекламы фиксируются в договорах и соответствуют спонсорской градации.

7. Прогноз спонсорского эффекта.

Включает расчет прямого воздействия рекламы (на участников, зрителей – целевые группы), характеристики аудитории СМИ (телевидения, радио, газет), количество людей, которые увидят наружную рекламу (целевая аудитория) и т.д.

Как уже говорилось выше, спонсорами выступают обычно организации, фирмы или конкретные люди, тем или иным образом заинтересованные в данном фестивале. Их может привлечь тематика, задачи, цели фестиваля, аудитория, контингент участников и гостей, статус и вес в обществе организаторов или учредителей фестиваля, личное знакомство или дружба с генеральным продюсером или президентом данного мероприятия.

Чаще всего спонсорам нужна имиджевая реклама на определенном уровне, для чего они выбирают определенное, привлекательное для них, мероприятие с определенным контингентом организаторов, участников, зрителей.

У каждого конкретного фестиваля своя стратегия и тактика, свои методы поиска и «завлечения» спонсоров. Генеральный продюсер фестиваля, как первое лицо и вдохновитель проекта, определяет оптимально подходящую стратегию и доводит ее до продюсерского центра, в чьи функции как раз и входит поиск финансового и материального обеспечения фестиваля. Разумеется, что данная стратегия должна быть гибкой и адаптируемой к любым условиям подготовки и проведения фестиваля: будь то изменения в политической, экономической, культурной жизни страны или смена организаторов и учредителей фестиваля. Для этого продюсеры должны владеть абсолютно всеми возможными (и невозможными на первый взгляд) методами, способами и средствами «завлечения» и привлечения спонсоров на фестиваль.

Какие компании могут стать спонсорами? По большому счету - любые. Но, конечно же, проще и эффективнее обращаться к крупным предприятиям, организациям, может быть, даже монополистам в определенной области бизнеса, которых знают почти все, и которым нужна реклама просто как факт поддержания своего веса и имиджа в обществе. К таким компаниям можно отнести, например, Mercedes-Benz, Samsung, Motorola, Mobil и т.п. - то есть всемирно известные гиганты, для которых участие в подобных мероприятиях, особенно, если оно подходит по профилю, - только лишний повод напомнить о себе.

Для того, чтобы убедить такую компанию стать спонсором какого-то молодого, еще неизвестного, фестиваля, нужно приложить массу усилий, нервов и средств. И вероятность положительного результата в таком случае чрезвычайно низка, потому что у данного рода компаний уже существует сложившийся набор мероприятий, акций, фестивалей, входящих в их PR-план, и где отдача уже просчитана и доведена до

максимума. Соответственно, принимая решение участвовать в каком-то новом, неизвестном (хотя, может быть, и не менее выигрышном) проекте, они берут на себя риск и дополнительную работу для PR-группы: сопоставить все плюсы и минусы, просчитать эффективность, возможную прибыль и дополнительные возможности от данного фестиваля.

Еще одним отпугивающим фактором в поддержке начинающих фестивалей является недостаточная или негарантированная реклама в СМИ (по телевидению, радио и в печатных изданиях). Это может произойти из-за недостаточного опыта, средств и связей организаторов. Конечно, для крупных компаний - это недопустимый минус и достаточно большой риск. Таким образом, огромные компании, олигархи в своей области, выступают спонсорами (скорее даже Генеральными или Официальными) только «раскрученных» проектов, в зависимости от их успеха, темпов продвижения, наличия и размеров собственной ниши на общем фестивальной рынке.

Немного проще обстоят дела со спонсорами средней величины. Им не столько важен имидж, статус, вес фестиваля (хотя это тоже не последний фактор), сколько сама возможность получения рекламы. Здесь играют большую роль такие факторы, как качество и количество аудитории, вид СМИ (телевидение, радио, печать, полиграфическая и сувенирная продукция, щиты, презентации и т.д.), масштабность рекламной кампании. В этом случае для фандрейзера лавным является выход на более или менее устойчивую фирму, которая будет заинтересована в нестандартной рекламе в рамках данного мероприятия.

При работе с такого рода (средними) компаниями следует уже учитывать профиль их деятельности, рынок сбыта, особенности маркетинга и PR-деятельности. К этой категории фирм можно отнести: банки, компьютерные компании, производителей и дистрибьютеров оргтехники, видео- аудио- и бытовой техники, авиакомпаний и т.п. В большинстве своем это, конечно, компании, входящие в десятку лидеров по данной отрасли бизнеса. Но бывают и исключения, когда продюсер фестиваля обращается с предложением стать спонсором фестиваля своему знакомому бизнесмену – главе какой-либо малоизвестной, но достаточно богатой компании, и тот с удовольствием соглашается. После одного года этого взаимовыгодного сотрудничества фестиваль приобретает постоянного (пусть не Генерального) спонсора, а фирма вместе с Генеральным директором - выгоду в виде либо постоянных клиентов из числа других спонсоров фестиваля, либо просто теплые отношения с организаторами фестиваля, а скорее всего и то, и другое сразу.

Хочется отметить, что в спонсорах данного уровня редко оказываются иностранные компании (такие, как Philips, Hitachi), так как их рекламный бюджет в России ограничен, и они если и участвуют в каких-то акциях, то это обычно бывают сугубо профильные мероприятия, предусмотренные в бюджете. Но тем не менее, процент привлечения фирм такого уровня намного выше, чем описанных ранее. Из них в основном и формируется группа спонсоров фестиваля, в особенности начинающего.

И, наконец, третьей категорией спонсоров являются фирмы, не обладающие ни всемирной известностью, ни огромной долей рынка, - это могут быть продуктовые компании, салоны одежды, обуви, салоны мобильной связи, цветочные фирмы и т.п. Такого рода спонсоры могут оказать фестивалю материально-техническую поддержку продукцией, своими товарами и услугами. Практика показывает, что с этими партнерами работать легче всего, т.к. любой компании проще выделить для какого-то мероприятия свою продукцию, чем деньги.

Таким образом, успех фестивального медиаобразовательного проекта во многом зависит от менеджмента, в частности, от такого его важного сегмента, как фестивальный фандрейзинг.