

**А.В.Федоров, А.А.Новикова,  
В.Л.Колесниченко, И.А.Каруна**

**МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ  
В США, КАНАДЕ И  
ВЕЛИКОБРИТАНИИ**

**Федоров А.В. , Новикова А.А., Колесниченко В.Л., Каруна И.А.  
 Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании. Таганрог:  
 Изд-во Кучма, 2007. 256 с.**

В монографии рассматриваются вопросы истории, теории и методики медиаобразования (то есть образования на материале средств массовой коммуникации – телевидения, прессы, радио, кинематографа, видео, интернета и т.д.), медиаграмотности, медиапедагогике в США, Канаде и Великобритании.

В приложении содержатся: списки книг, брошюр и статей, учебных программ, диссертаций, интернетных сайтов по проблемам медиаобразования, медиапедагогике, медиаграмотности в США, Канаде и Великобритании.

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

**ISBN 5-98517-045-4**

**Fedorov, Alexander, Novikova Anastasia, Kolesnichenko Victoria,  
 Karuna Irina. Media Education in the USA, Canada and Great Britain.  
 Taganrog, 2007, 256 p.**

This monograph analyzed the history, theory and methods of media education and media literacy in the USA, Canada and UK. Authors describe the creative works of the leaders of Western media education, the practical ways of the media & film education/literacy for students. The monograph includes the list of media education literature & web addresses of the associations & organizations for media education in the USA, Canada and UK.

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

***Рецензенты:***

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

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

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

**© Федоров Александр Викторович, Новикова Анастасия Александровна, Колесниченко Виктория Леонидовна, Каруна Ирина Александровна 2007.**

## **ОГЛАВЛЕНИЕ**

	Введение	4
1.	Теория «диалога культур» М.М.Бахтина–В.С.Библера и медийная концепция М.Маклюэна: переключки позиций	10
2.	Ключевые теории медиаобразования в зарубежных странах	25
3.	Базовые медиаобразовательные модели в США, Канаде и Великобритании	59
4.	Медиаобразование в США	76
5.	Медиаобразование в Канаде	111
6.	Медиаобразование в Великобритании	163
	Приложения	245
	Список книг, брошюр, диссертаций и статей по проблемам медиаобразования в США, Канаде и Великобритании, опубликованных российскими авторами	245
	Краткий список книг, брошюр и статей по проблемам медиаобразования, опубликованных англоязычными авторами	248
	Адреса основных интернетных медиаобразовательных сайтов в США, Канаде и Великобритании	251

.....

## *Введение*

Конец XX - начало XXI века характеризуется беспрецедентно возросшим влиянием массовых коммуникаций в жизни современного общества. А нынешнее столетие всё чаще называют «веком глобального информационного общества». Это понятие отражает объективную тенденцию нового этапа эволюционного развития цивилизации, связанного с появлением информационных и телекоммуникационных технологий.

Медийная информация в XXI веке рассматривается в качестве глобального ресурса всего населения планеты. Несомненно, информационные технологии настолько глубоко проникли в жизнь современных людей, что вычленить их из общего культурологического и мировоззренческого контекста уже не представляется возможным. Вместе с тем, увеличивается не только позитивное, но и негативное влияние медийной информации на аудиторию.

Одно из важнейших направлений деятельности ЮНЕСКО в последние годы - развитие идей построения такого информационного общества, в котором будет преодолен разрыв между «информационно бедными» и «информационно богатыми» странами, а каждому гражданину планеты гарантирован свободный доступ к сокровищам мировой культуры, информации и знаний. Решению этой глобальной проблемы призвана содействовать Программа ЮНЕСКО «Информация для всех» [[www.ifap.ru](http://www.ifap.ru)].

Информатизация общества порождает новые формы образовательной деятельности, требуя новых подходов и к системе образования. Очевидно, что современному учащемуся XXI века необходимо уметь ориентироваться в колоссальном информационном потоке, анализировать медиатексты разных видов и жанров, приобрести практические навыки работы с медиа ещё со школьной скамьи. Следовательно, развитие медиаобразования является одной из приоритетных задач современных учебных заведений.

Сегодня основной информационный поток идёт по медийным каналам. Обратимся к определению феномена медиа (от латинских *media, medium* - средство, посредник, среда), включающее в себя как «традиционные» (печать, пресса, радио, звукозапись, кинематограф, телевидение), так и современные (видео, мобильные телефоны, CD, DVD, компьютер, Интернет) средства массовой коммуникации. Все виды медиа (печатные, визуальные, аудиовизуальные и др.) совмещают

как аспект передачи информации, так и аспект её восприятия. На современном этапе развития общества они являются одной из главных сфер в жизни человека.

В условиях информационного общества представляется чрезвычайно важным включение людей уже на ранних этапах их сознательной жизни в самостоятельный поиск необходимой информации, обучение творческому отношению к тому, что они видят, читают, слушают по различным медийным каналам. Необходимо развивать умение анализировать и оценивать медиатексты. Всё чаще наиболее прогрессивные педагоги приходят к пониманию того, что потреблению различной медийной информации необходимо обучать так же продуманно, как, например, искусству.

Справедлива в этой связи мысль А.П.Короченского о том, что «в условиях «медиатизированного» общества, важно формировать со школьной скамьи разумно-критическое отношение к масс-медиа, цельную культуру здравого восприятия и оценки медийной информации» [Короченский, 2005, с.121].

Учитывая, что воздействие медиа оказывает на несовершеннолетнюю аудиторию серьёзное мировоззренческое влияние, особую актуальность приобретает вопрос о медиаобразовании. Медиаобразование не только отвечает нуждам современной педагогики в развитии личности, но и существенно расширяет спектр методов и форм проведения занятий с учащимися и студентами.

Обратимся к энциклопедическому англоязычному определению этого термина. «Медиаобразование связано со всеми видами медиа (печатными графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями; дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как: 1) анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты; 2) определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст; 3) интерпретировать медиатексты и ценности распространяемые медиа; 4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории; 5) получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции. [Recommendations..., 1999, p.273-274].

Следовательно, медиаобразование можно рассматривать как процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического

мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам творческого самовыражения при помощи медиатехники. Медиаграмотный человек обладает развитой способностью к восприятию, анализу, оценке и созданию медиатекстов, к пониманию социокультурного и политического контекста.

Медиаобразование, в первую очередь, тесно связано с педагогикой, а также психологией, культурологией, историей, искусствоведением и прочими отраслями знания. Ключевыми понятиями в терминологическом аппарате медиаобразования являются: «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «языки медиа», «аудитория медиа», «репрезентация медиа» и др.

Данной проблеме за последние десятилетия посвящено значительное количество научных исследований как зарубежных, так и российских учёных. Вопросы теории и методики медиаобразования достаточно глубоко разработаны в трудах таких известных англоязычных исследователей, как К.Бэзэлгэтт, К.Ворсноп, Б.Дункан, Р.Кьюби, Л.Мастерман, Д.Пандженте, К.Тайнер, и др. В последние годы отмечается тенденция влияния трудов вышеуказанных медиапедагогов на процесс развития медиаобразования в современном мире, в том числе – в России.

В большинстве развитых англоязычных стран на современном этапе активно внедряются разнообразные медиаобразовательные программы на уровне средних и высших учебных заведений.

В рекомендациях ЮНЕСКО указывается, что «медиаобразование – часть основного права каждого гражданина любой страны на свободу самовыражения и получения информации, оно способствует поддержке демократии. Признавая различия в подходах медиаобразования в разных странах, рекомендуется, чтобы оно было введено везде, где возможно в пределах национальных учебных планов, так же как в рамках дополнительного, неформального образования и самообразования в течение всей жизни человека» [UNESCO, 2002]. Особую значимость приобретает тот факт, что ЮНЕСКО в XXI веке определяет медиаобразование в качестве одного из приоритетных направлений в педагогике.

Основы системы медиаобразования (сначала на материале прессы, кинематографа, фотографии и радио), в странах Западной Европы и Северной Америки были заложены ещё в 20-х - 30-х годах XX столетия. Уже в 60-годах прошлого века кинообразование, например, было весьма распространено в большинстве канадских школ.

В начале XXI века процесс медиаобразования на Западе начал приобретать характер массового развития. В таких странах, как Канада,

Австралия и Соединённое Королевство, ему придаётся первостепенное значение. В целом, идея всеобщего медиаобразования всё больше получает поддержку со стороны государств и общественных организаций. Однако с 90-х годов XX века статус обязательного компонента обучения медиаобразованию придан только в Канаде, Австралии и Венгрии, где медиакультура изучается во всех средних школах с первого по двенадцатый класс.

Последние пятнадцать лет Канада и Великобритания - признанные мировые лидеры в этой области. Более того, Канада - первое в мире государство с системой обязательного медиаобразования. Изучение медиа включено в учебные планы по родному языку всех канадских средних школ. Если говорить о системе высшего образования, то курсы по медиа представлены в большинстве канадских университетов. Достижения Канады в сфере медиаобразования неоспоримы.

Мы полагаем, что изучение и критическое осмысление лучшего зарубежного медиапедагогического опыта (в данном случае – американского, канадского и британского) будет способствовать более эффективному процессу развития медиаобразования в России.

До настоящего времени зарубежное медиаобразование довольно редко изучалось в диссертационных исследованиях российских авторов: здесь можно отметить лишь диссертации А.А.Новиковой (та тему медиаобразования в США) [Новикова, 2000] и Е.И.Худолеевой (медиаобразование в Германии) [Худолеева, 2006]. Более широко зарубежное медиаобразование анализировалось в книгах А.В.Шарикова [Шариков, 1990], в книгах и статьях А.В.Федорова, А.А.Новиковой [Федоров, 2001; Федоров, 2003; Федоров, Новикова, 2005; Федоров, 2002, с.116-118; Федоров, Новикова, 2004, с.96-104 и др.]. Вопросы теории и истории медиаобразования в англоязычных странах исследовались многими зарубежными учёными (К.Бэзэлгэт, Д.Букингэм, Л.Мастерман, Э.Харт и др.). Британский медиапедагог Л.Мастерман сделал обстоятельный анализ процесса медиаобразования в мире [Masterman, Mariet, 1994].

Вместе с тем, степень разработанности данной темы на настоящем этапе не может быть признана исчерпывающей.

### *Примечания*

Masterman, L., Mariet, F. (1994). *Media Education in 1990s' Europe*. Strasbourg: Council of Europe, pp.6-59.

Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: *Education for Media and the Digital Age*. Vienna: UNESCO, 1999, p.273-274.

UNESCO (2002) The Seville Recommendation. In: *Youth Media Education*. Paris: UNESCO.

- Walsh, B. (2003). *A Brief History of Media Education*. In: [http://www.medialit.org/reading\\_room/article371.html#bio](http://www.medialit.org/reading_room/article371.html#bio)
- Короченский А.П. «Пятая власть»? феномен медиакритики в контексте информационного рынка. Ростов-на-Дону, 2002. 272 с.
- Новикова А.А. Медиаобразование в англоязычных странах//*Педагогика*. 2001. № 5. С. 87-91.
- Новикова А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции//*Педагогика*. 2000. № 3. С.68-75.
- Новикова А.А. *Теория и история развития медиаобразования в США (1960–2000)*: Дис.... канд. пед. наук. Таганрог, 2000.
- Федоров А.В. и др. *Медиаобразование. Медианедагогика. Медиажурналистика*. CD. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005.
- Федоров А.В. *Медиаобразование будущих педагогов*. Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. 314 с.
- Федоров А.В. *Медиаобразование в зарубежных странах*. Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. 238 с.
- Фёдоров А.В. Медиаобразование в Канаде//*Высшее образование в России*. 2002. №1. С.116-118.
- Федоров А.В. Медиаобразование в контексте «диалога культур»//*Школьные технологии*. 2003. № 3. С.122-126.
- Федоров А.В. Медиаобразование в России//*Alma Mater. Вестник высшей школы*. 2002. № 7. С.29-32.
- Федоров А.В. Медиаобразование в современной России//*Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент*/Ред. А.В.Федоров. М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. С. 50-56.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность в обществах знаний//*ЮНЕСКО между этапами Всемирного саммита по информационному обществу*. М.: Изд-во Ин-та развития информационного общества, 2005. С.329-339.
- Фёдоров А.В. *Медиаобразование и медиаграмотность*. Учебное пособие для вузов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 340 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиакритика в современном российском обществе//*Журналистика 2003: Обретения и потери, стратегии развития*. М.: Изд-во МГУ, 2004. С.38-39.
- Федоров А.В. Медиаобразование, медиаграмотность, медиакритика и медиакультура//*Высшее образование в России*. 2005. № 6. С.134-138.
- Федоров А.В. *Медиаобразование: история, теория и методика*. Ростов: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.
- Федоров А.В. Основные тенденции развития медиаобразования за рубежом в 70-80-х годах XX века//*Вестник Российского гуманитарного научного фонда*. 2005. № 1. С.180-191.
- Федоров А.В. Отношение учителей к проблеме медиаобразования школьников//*Образование в пространстве культуры*. Вып.2./Отв.ред. И.М.Быховская. М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2005. С.259-277.
- Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//*Педагогика*. 2004. № 4. С.43-51.
- Федоров А.В. Терминология медиаобразования//*Искусство и образование*. 2000. № 2. С. 33-38.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиа и медиаобразование//*Alma Mater. Вестник высшей школы*. 2001. № 11. С.15-23.
- Федоров А.В., Новикова А.А. *Медиаобразование в ведущих странах Запада*. Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. 270 с.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в США и Канаде//*США и Канада: Экономика, политика, культура*. 2004. № 9. С.96-104.



Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в США: методические подходы//*США и Канада: Экономика-Политика-Культура*. 2006. № 1. С.110-119.

Федоров А.В., Новикова А.А. Основные теоретические концепции медиаобразования//*Вестник Российского гуманитарного научного фонда*. 2002. № 1. С.149-158.

Худолеева Е.И. *Педагогические проблемы медиаобразования в ФРГ и в России на современном этапе (конец XX - начало XXI вв.)*: Дис.... канд. пед. наук. Владивосток, 2006.

.....

## *Глава 1. Теория «диалога культур»*

### *М.М.Бахтина–В.С.Библера и медийная концепция*

### *М.Маклюэна: переключка позиций*

Как известно, медиаобразование основано на изучении медиакультуры. В целом, медиакультура включает в себя культуру передачи информации и культуру её восприятия. Медиакультуру можно определить как совокупность информационно-коммуникативных средств, материальных и интеллектуальных ценностей, выработанных человечеством в процессе культурно-исторического развития, способствующих формированию общественного сознания и социализации личности. Однако, на наш взгляд, было бы ошибочно проводить параллель между медиакультурой и упрощённой массовой культурой.

Интенсивность развития современных средств массовой коммуникации, активизация их непосредственного воздействия на общественное сознание убедительно доказывают обоснованность теории «диалога культур». Основоположником этой философской теории является М.М.Бахтин. Он указывал, на то что «всё в жизни диалог, то есть диалогическая противоположность» [Бахтин, 1972, с.21].

Позже основные идеи этой философской концепции были поддержаны и продолжены в работах другого отечественного философа и культуролога В.С.Библера, который в своих научных работах смог развить идеи М.М.Бахтина о том, что диалогические отношения пронизывают все проявления человеческой жизни. Независимо от М.М.Бахтина и В.С.Библера канадский теоретик и медиапедагог М.Маклюэн выдвинул концепцию «глобальной деревни», в основе которой также лежит идея «диалога культур» в информационном обществе эпохи глобализации. В начале XXI века проблема «диалога культур» стала еще актуальней, особенно с учетом масштаба медийного влияния. Новый уровень субъектно-объектных отношений в медиакультуре на рубеже XX-XXI веков, когда проблема «диалогических отношений» между автором современных медиатекстов и публикой достигла своего апогея, актуализирует диалоговую концепцию культуры М.М.Бахтина–В.С.Библера в контексте глобализации. Так что теорию «диалога культур» М.М.Бахтина–В.С.Библера можно (и нужно) рассматривать в качестве методологической основы медиаобразования.

Примечательно, что диалоговая концепция культуры М.М.Бахтина – В.С.Библера особенно востребована в последние годы. В основе диалога заложена философия межличностной парадигмы «Я - Ты»,

характеризующая саму природу человеческого общения. В целом, вышеуказанная теория утверждает, что культура личностей, многочисленных народов, различных эпох вступают в своеобразный диалог, непосредственно взаимодействуют между собой, обогащая и взаимодополняя друг друга.

Основоположником «диалога культур» является выдающийся русский философ XX века М.М.Бахтин. Ещё в 20-40-е годы прошлого столетия учёным были определены и сформулированы понятия «культуры» и «диалога». Позже работы М.М.Бахтина были творчески переосмыслены и интерпретированы другим отечественным философом В.С.Библером. В 70-е годы XX века В.С.Библер разработал оригинальную концепцию мышления как диалога разных логик. В 80-х годах исследователь активно изучал проблемы познания в рамках философской теории культуры. Несмотря на то, что проблематика теории культуры достаточно успешно исследовалась М.К.Мамардашвили, В.М.Межуевым, М.С.Коганом и другими учёными, именно идеи В.С.Библера получили наиболее активное и успешное применение в области философии, психологии, педагогики (известная «школа диалога культур») [Библер, 1993].

Схематично концепцию М.М.Бахтина можно представить в следующей последовательности: диалог – культура – диалог. «Все размышления Михаила Михайловича Бахтина о культуре имеют единый смысл (идею). Этот смысл – диалог. Но и обратно. Все размышления Бахтина о диалоге имеют один смысл (идею). Этот смысл культура. Это диалогизм в контексте культуры» [Библер, 1991, с.95].

Разделяя точку зрения большинства российских исследователей, что ключевым в философском учении М.М.Бахтина является феномен «полифония», обратимся к истокам его мысли. Известно, что М.М.Бахтин пришёл к пониманию культуры как диалога на основании исследования произведений известного русского писателя Ф.М.Достоевского, которого считал «творцом полифонического, многоголосого романа, автора романов-диалогов». Почему философ обратился к подобного рода терминологии? «Полифония» – музыкальный термин, обозначающий в музыке вид многоголосья, основанного на равноправии всех голосов. Полифония, по М.М.Бахтину, «множественность самостоятельных и неслиянных голосов и сознаний», в которой происходит раздвоение на «я» и всех «других». Именно в работе «Проблемы поэтики Достоевского» философ писал о равноправных отношениях между героем и автором, выводя, таким образом, их на диалог. Только диалог, по утверждению Ф.М.Достоевского, способствует поиску истины. Прекращение диалога, считал писатель, приведёт к гибели человечества. Все эти утверждения

привели Бахтина к заключению о том, что проза Достоевского «диалогична» и подтверждают факт всеобщности диалога в трёх основных тезисах:

1. Всеобщность диалога как основы человеческого взаимопонимания. «Диалогические отношения ... – это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще всё, что имеет смысл и значение» [Бахтин, 1972, с.71].

2. Всеобщность диалога как основы всех речевых жанров. М.М.Бахтин выступал против «узкого понимания диалогизма как спора, полемики, пародии». Он определяет их следующим образом: «Это внешние, наиболее очевидные, но грубые формы диалогизма. Доверие к чужому слову, благоговейное приятие (авторитетное слово), ученичество, поиски и вынуждение глубинного смысла, согласие, его бесконечные градации и оттенки (но не логические ограничения и не чисто предметные оговорки), наслаивания смысла на смысл, голоса на голос, усиление путём слияния (но не отождествления), сочетание многих голосов (коридор голосов), дополняющее понимание, выход за пределы понимаемого и т.п.» [Бахтин, 1972, с.75].

3. Нетождественность бахтинского понимания «всеобщности диалога» с прямым обобщением. Историческая и духовная особенность, уникальность диалогизма Бахтина «Всякому продвижению науки о слове предшествует её «гениальная стадия» - обострённо диалогическое отношение к слову [Бахтин, 1975, с.164].

Представив свою интерпретацию диалога, М.М.Бахтин предвидел возможные вариации, в которые могла выйти теория дискурса, и предложил для него строго структурированную систему жанров. Вся теория была основана на феномене «межчеловеческой» коммуникации. Модель высказывания, по М.М.Бахтину, представляет собой своеобразный треугольник, содержащий три компонента коммуникативного события: субъект, объект и адресат. При этом с субъектом дискурса происходит своеобразная метаморфоза. Один и тот же человек в качестве носителя и участника культуры постоянно как бы выполняет две функции: слушающий становится говорящим, а говорящий в определённой мере становится отвечающим.

В целом, М.М.Бахтин определил диалог, как своеобразную модель человеческого творчества и общения, как «познание личности», с возможностью свободного конструирования собственных интеллектуальных композиций собеседниками. По мнению М.М.Бахтина, диалог выступает в качестве модели человеческого творчества и общения. Несомненной заслугой учёного является и то, что он смог убедительно доказать роль слова и диалога в культуре,

определяя их в качестве основополагающих факторов человеческой коммуникации.

Продолжая развивать идеи М.М.Бахтина, В.С.Библер, уже на современном этапе развития общества, отмечал возрастающую «творческую роль слушателя, зрителя», совместно с автором формировавшего, доводящего произведение до целостного «на-вечного завершения» [Библер, 1991, с.271].

В контексте же медиаобразования наиболее актуальным является вопрос о роли адресата медиа, о его включении в процесс диалога, о том, какую позицию он займёт, будет ли активным или пассивным участником самого хода познания медиакультуры.

Медиатекст - результат общения и соответствующего творческого переосмысления, как его непосредственными создателями, так и адресатами данного медийного сообщения. Поэтому нам представляется логичным перейти к проблеме понимания текста. Работа М.М.Бахтина «Проблема текста» посвящена интерпретации и концепции диалогического понимания. Двумя ключевыми фигурами эстетики выступают автор и герой. С одной стороны, Бахтин сравнивает автора с Богом (трактат «Автор и герой в эстетической деятельности»), где автор «спасает» героя, переводит его в высший план бытия. С другой стороны, герой имеет равные права с автором, ведёт с ним диалог. Более того, герои, находясь в пределах авторского кругозора, не теряют своей самостоятельности, сохраняя способность к независимым волевым и дискурсивным действиям. По твёрдому убеждению М.М.Бахтина, автору, во имя большей эстетической убедительности, следует поставить себя на место «другого», при этом авторское «Я» находится в пределах собственного творчества. По Бахтину, первичной реальностью художественного творчества является общение героя и автора.

Анализируя проблему «другого», Бахтин полагал, что автор произведения «должен стать другим по отношению к себе самому, взглянуть на себя глазами другого» [Бахтин, 1994, с.99].

Далее он развивает эту мысль следующим образом: «Все ценностно завершающие определения и характеристики мира в искусстве и эстетизированной философии ценностно ориентированы в другом – герое его. Этот мир, эта природа, эта определённая история, эта определённая культура, это исторически определённое мировоззрение как положительно ценностно утверждаемые помимо смысла, собираемые и завершаемые памятью вечной суть мир, природа, история, культура человека-другого... Из сказанного следует, что душа и все формы эстетического воплощения внутренней жизни (ритм) и формы данного мира не могут быть формами чистого самовыражения

себя и своего, но являются формами отношения к другому и его самовыражению» [Бахтин, 1994, с.195].

В.С.Библер и М.М.Бахтин рассматривали тексты (произведения) в качестве продуктов творчества. По М.М.Бахтину, текст имеет триединое определение: 1) текст как записанная на бумаге, на «плоскости» речь; 2) текст как любая знаковая система, понятная как речь; 3) текст как живая речь, доведённая, понятная по аналогии с текстом. Отметим, что у М.М.Бахтина смысл текста слит с личностью автора. Смысл глубочайшим образом персонален, текст очеловечен.

Известно, что понятие «текст», проблема его анализа является базовым и для медиаобразования. Рассмотрим более подробно данный феномен в контексте современного медиаобразования.

Бесспорно, каждый текст опирается на предыдущие и последующие ему тексты. Создание любого текста обязательным условием предполагает «своего» читателя. Следовательно, любой медиатекст можно считать диалогичным, когда он направлен на человека.

Текст несёт смысловую нагрузку тогда, когда он понятен другим. Известно, что сила влияния медиа на сознание потребителя этой медийной информации напрямую зависит от способности критически осмысливать воздействие различных медиатекстов, и, в конечном счёте, от собственного уровня развития медиаобразованности человека. Понимание медиатекста непосредственно связано с медиавосприятием.

Понимание текста может быть представлено в трёх уровнях медиавосприятия: 1) уровень «первичной идентификации»: эмоциональная связь с фабулой повествования; 2) уровень «вторичной идентификации»: отождествление с героем произведения; 3) уровень «комплексной идентификации»: отождествление с автором произведения при сохранении «первичной и вторичной» идентификации [Фёдоров, 2001, с.14]. После прохождения цикла учебных занятий значительная часть аудитории от «первичного» и «вторичного» уровней восприятия медиатекстов сможет перейти к более высокому уровню «комплексной идентификации».

Несомненно, в современных условиях информационного общества лавинообразный поток разнообразных медиасообщений требует от аудитории не только практических умений работы с различной медиатехникой, но и способности критически осмысливать многочисленные информационные сообщения. Следовательно, адресату медиа приходится в той или иной степени анализировать различные медиатексты. Анализ медиатекста представляет собой метод исследования определённого информационного сообщения и требует выполнения следующих этапов: определение категории сообщения,

вида медиа; нахождения вероятных ошибок; определение адресата медиатекста; характеристику медиаязыка, конечной цели медиасообщения и др.

Следует подчеркнуть, что рассматривать данный феномен следует в непосредственном взаимодействии с такими понятиями как: медиавосприятие, интерпретация, медиаграмотность и другие.

Анализ современных медиатекстов предполагает диалог между учащимися и учителем, вовлекая тем самым в совместный творческий процесс. Что в очередной раз подтверждает непосредственную связь медиаобразования с диалогической концепцией М.М.Бахтина-В.С.Библера.

Как известно, второй важнейшей составляющей бахтинской концепции является понятие «культуры». Для М.М.Бахтина культура представлена в следующих определениях:

1. Как форма диалога. Для него «культура есть там, где есть две (как минимум) культуры».

2. Культура представляется в качестве «самодетерминизации индивида в горизонте личности».

3. По Бахтину, культура – изобретение «мира впервые».

При этом М.М.Бахтин был свидетелем кризиса культуры, философ констатировал процесс гибели духовности и разложения нравственной культуры.

Следует признать, что подобного рода рассуждения всё чаще можно встретить и среди современных исследователей XX века. Очевидно, что на фоне интенсивного развития современных информационных и компьютерных технологий всё более прослеживается тенденция к увеличению не только позитивных, но и крайне отрицательных моментов воздействия медиа на жизнь современного человека. Следуя идеям М.М.Бахтина, В.С.Библер (с учётом новой социокультурной ситуации) отметил, что «на рубеже XX-XXI веков обозначилось отчётливое смещение всего человеческого бытия - к полюсу культуры ... Культура нововременного мышления – это культура «втягивания» всех прошлых и будущих культур в единую цивилизационную лестницу» [Библер, 1991, с.3, 8].

Не входя в противоречие с мыслями М.М.Бахтина о культуре, В.С.Библер справедливо полагал, что сама культура понимается как форма общения, взаимопонимания (и диалога) между различными культурами – общение в веках и между веками. Исходная схема, распространённая на общение культур, означает предположение некоей одновременности разных логических культур, разных типов разумения – разума античного, разума средневекового, разума нововременного, разума современного. Она означает предположение их диалогического

взаиморазвития – бесконечного развития античного разума как раз в сопряжении с бесконечным развитием разума нововременного и т.д., и т.п., при постоянной провоцирующей роли разума современного, ориентированного на диалог [Библер, 1991].

Действительно, современное подрастающее поколение имеет самое непосредственное отношение к произведениям медиакультуры, причём, процесс этот осуществляется с поразительной скоростью. Если ещё недавно приоритет отдавался просмотру ТВ, чтению книг и журналов, походам в кинотеатры, то теперь на смену приходят всё новые и новые медиа: видео, компьютер, мобильная связь, Интернет и другие. Более того, наблюдается тенденция к стиранию коммуникационных национальных и государственных границ.

В целом, характеризуя современную социокультурную ситуацию, можно отметить дальнейший процесс смешения и взаимодополнения разных культур. Соответственно, современная медиакультура может рассматриваться как объединяющая сила, способствующая диалогу культур в глобальном масштабе. Таким образом, мы подошли к явлению «глобализации». «Глобализация» и «информационное общество» - два взаимодополняющих феномена, определяющих характер современной эпохи. Медиа всё чаще называют основными посредниками процесса глобализации. Отечественные и зарубежные исследователи отмечают, что культурная глобализация ощущается наиболее остро. Причём, не следует говорить о новой культурной глобализации (это не новейший феномен). Это просто более высокая степень данного явления.

Отношение к этому феномену неоднозначно: гиперглобалисты приветствуют развитие процесса глобализации, полагая, что глобализация культуры является сверхположительным явлением (такого рода взгляды были присущи, к примеру, М.Маклюэну с его идеей о «глобальной деревне» медийного мира); трансформисты же видят в данном явлении всего лишь смешение культур; скептики верят в сопротивление культурному глобализму. Однако, процесс глобализации – вполне закономерный компонент всего мирового сообщества, который остановить не представляется реальным. Основной целью, которая должна быть реализована в условиях глобализации, - стремление к миру и безопасности в межнациональном сотрудничестве с опорой на образование, науку и культуру при всеобщем уважении справедливости, роли закона, прав человека и фундаментальных свобод. И здесь «именно медиакультура способствует объединению и создаёт невиданные возможности для диалога культур в глобальном (диалог культур наций, стран), в межличностном, и в интровертном (внутриличностном) уровнях. Медиаобразование опирается на



возможности «диалога культур», который позволяет избежать национальной замкнутости, выйти на уровень сопоставления, сравнительного анализа различных дидактических подходов в разных странах планеты, а, следовательно, постоянно совершенствовать педагогическую теорию и практику.

С учётом вышеизложенного, мы можем утверждать, что диалогическая концепция М.М.Бахтина-В.С.Библера, являясь методологической основой медиаобразования, гармонично соотносится с самим ходом современного образовательного процесса. Системы медиаобразования в ведущих англоязычных странах в последние годы находится в постоянном диалоге с образовательными системами других государств, оказывая на них сильное влияние. Данное влияние ощутимо и по отношению к медиаобразовательному процессу в России.

Если на русскоязычных медиапедагогов ощутимо влияние теории «диалога культур» М.М.Бахтина-В.С.Библера, то анализ зарубежных научных источников свидетельствует, что на процесс медиаобразования в англоязычном мире (особенно - в Канаде) в значительной степени повлияла теоретическая концепция известного канадского социолога, культуролога и теоретика медиа Герберта Маршалла Маклюэна (1911 – 1980).

Англоязычный научный мир считается одним из первых, где исследованию теории медиа придавалось приоритетное значение. Особое внимание уделяется коммуникационным технологиям. Имя М.Маклюэна часто упоминается в ряду таких выдающихся исследователей, как И.Ньютон, Ч.Дарвин, И.Павлов. В 1997 году Оксфордский словарь содержал 346 ссылок на его труды.

С 1950 по 1970 годы педагогическая деятельность М.Маклюэна была наиболее активной. Так, в 1953-1955 годах он руководил семинарами по проблемам культуры и коммуникации в Торонто. В 1959 году учёным была разработана первая в мире программа по медиаобразованию для учащихся XI класса торонтских школ. В те времена еще не сложилась цельная концепция и понятие системы медиаобразования, обучение на материале медиа осуществлялось в виде автономных курсов.

В целом, круг научных интересов М.Маклюэна был весьма широк (теория медиа и коммуникации, культурология, философия, психология медийного восприятия и творчества, проблемы журналистики, медиакритики, медиаобразования), что позволяет сделать вывод о междисциплинарном характере его исследовательской деятельности.

Однако, отметим, что именно в академических кругах многие его идеи не получили должного признания. Основной причиной, вероятно, было отсутствие глубокой систематичной обоснованности выдвинутых

ученым теорий. М.Маклюэн, в свою очередь, довольно резко критиковал деятельность специалистов, изучающих медиа, заявляя, что их подходы не способствуют самому изучению предмета.

Для понимания основных положений теории М.Маклюэна, необходимо отметить, что на мировоззрение и стиль мышления учёного серьёзное влияние оказали взгляды католического философа Пьера де Шардена, который полагал, что использование электричества расширяет нервную систему. Также в научных работах теоретика массовых коммуникаций прослеживается религиозная направленность. Будучи католиком, М.Маклюэн полагал, что масс-медиа являются Посланием, ниспосланным человеку свыше и поддающимся разгадке лишь по мере их развития.

Считается, что именно он одним из первых исследователей ввёл в обращение термин «медиа». По М.Маклюэну, средствами коммуникаций являются не только традиционные СМИ, но и такой широкий спектр предметов и явлений, как устная речь, дороги, колеса, числа, одежда, комиксы, электрический свет, игры, жилища, деньги, часы и ряд других. Среди традиционных медиа автор выделил телевидение, печать, фотографию, прессу, телефон, кино, радио. Развивая свою мысль, учёный отметил, что различия между средствами массовой коммуникации имеют гораздо большее значение, чем различия между жанрами транслируемых ими передач.

Таким образом, учёный выдвинул свой самый известный тезис «Medium is the Message», который часто переводят дословно «Медиа – это сообщение». Однако возможен более корректный вариант перевода этого тезиса: «Материя – это сообщение», что, на наш взгляд, более точно отражает точку зрения М.Маклюэна на то, что средства сообщения во многом определяют само содержание сообщения. Таким образом, с точки зрения учёного, средство передачи (например, телевидение) считается более важным, чем содержание передаваемой им информации (например, определённая телепередача). Неоспорим, на наш взгляд тот факт, что учёный впервые акцентировал внимание на значении медиа в современном обществе.

М.Маклюэн, одним из первых обратился к рассмотрению процессов массовой коммуникаций в неразрывной связи с общекультурными задачами, отдавая культуре первостепенное значение. Особый акцент расставлялся на культурных клише новых типов медиа. Нельзя не признать, что подобного рода утверждения были достаточно революционными для культурологии и теории медиа XX века.

Так, согласно логике учёного, в развитии цивилизации можно выделить три основных этапа. Первый этап предполагает

доминирование первобытной «дописьменной» культуры. Для которой были характерны устные средства коммуникации. С появлением печатного станка наступил второй этап «письменно-печатной» культуры. На современном этапе развития цивилизации, по твёрдому убеждению М.Маклюэна, первостепенная роль отводится электричеству (под современным этапом понимался период 50-х - 70-х годов XX века).

Следовательно, по его мнению, современная культура по своей природе являлась визуальной. Ей исследователь и отдавал приоритетное значение. М.Маклюэн полагал, что глобализация коммуникаций, связывая людей во всём мире, приведёт к созданию единого коммуникационного пространства и превратит весь мир в одну «глобальную деревню». Таким образом, введением в 1962 году в обращение второго по значимости тезиса «глобальная деревня», учёный подчёркивал, что данный феномен символизирует всё более тесные связи между людьми в масштабе планеты благодаря активному внедрению электронных технологий. Позже, в 1968 году была представлена книга «War and Peace in Global Village» («Война и мир в глобальной деревне»), отразившей основные идеи его понимания глобализации, в определенной степени перекликающиеся с концепцией «диалога культур» М.М.Бахтина-В.С.Библера.

Таким образом, учёный доказывал, что смена медийных технологий влечёт за собой смену и развитие культуры. Более того, М.Маклюэн предсказывал, что с помощью медиа под контролем можно будет держать «эмоциональный климат» целых культур.

Технологии коммуникации, утверждал он, являются внешним расширением человека, продолжением его тела, органов чувств, нервной системы. Эти медиа преобразуют все стороны его психической и общественной жизни.

Автор использует метафорический приём, описывая данный феномен, как «ампутацию». Теория медиа как «ампутация указывает на то, что при постоянном раздражении определённого человеческого органа, организм «отключает» этот орган, в том случае, когда не может устранить сам источник раздражения. Таким образом, нервная система защищает себя при помощи изоляции, «ампутации» данного органа или чувства. М.Маклюэн полагал, что «с появлением электрической технологии человек расширил, или вынес за пределы себя, живую модель самой центральной нервной системы» [Маклюэн, 2003, с.52].

И далее, он продолжал настаивать, что «как только мы отдали свои чувства и нервные системы в плен частному манипулированию тех, кто должен пытаться извлечь выгоду из аренды наших глаз, ушей и нервов, у нас реально не останется больше никаких прав. Отдать в аренду коммерческим интересам свои глаза, уши и нервы - это почти то

же самое, что передать в собственность какой-нибудь частной корпорации нашу общую речь или отдать в монопольное пользование какой-нибудь компании атмосферу земли».

И следующим достаточно смелым сравнением, он подводит итог - «Архимед как-то сказал: «Дайте мне точку опоры, и я переверну Землю». Сегодня он ткнул бы пальцем в наши электрические средства коммуникации и сказал «Я обопрусь на ваши глаза, уши, нервы и мозг, и мир будет вертеться в любом ритме и на любой манер, как только я пожелаю». Эти «точки опоры» мы и сдали в аренду частным корпорациям» [Маклюэн, 2003, с.81].

Такую оценку даёт исследователь последствиям чрезмерной увлечённости человека визуальной культурой, и самое главное, абсолютной пассивности в восприятии феномена медиа.

Любопытны и основные положения теории «холодных» и «горячих» медиа. Разделяя все средства коммуникации на «холодные» и «горячие», М.Маклюэн позаимствовал музыкальную терминологию джаза. В джазе термин “cool” (прохладный) определяет спокойный и бесстрастный ритм, контрастируя с “hot” (горячий) – чувственный и быстрый. «Холодные» средства передачи информации (медиа), обладая низкой степенью определённости, предоставляют адресату медиа только форму и незначительно заполнены информацией. Следовательно, по утверждению М.Маклюэна, требуют для своего функционирования активного участия адресата информации, в процессе её потребления. К «холодным» медиа учёный относит телефон, устную речь, телевидение и другие, якобы не выражающие авторскую точку зрения. Постулаты данной теории, особенно по отношению к телевидению, представляются нам ошибочными – автор/ы там очевидны.

«Горячие» средства передачи информации, по М.Маклюэну, это такие, которые расширяют чувства до предела, то есть содержание полностью заполнено информацией. Таким образом, участие потребителя медиа в процессе восприятия находится на достаточно низком уровне. «Горячие» медиа минимализируют личный вклад перцепиента. «Горячими» средствами передачи информации, по М.Маклюэну, являются печатные СМИ, фотография, радио, кино и другие. Учёный полагал, что происходит смена холодных и горячих медиа, чередование которых лежит в основе развития.

Исследователь обращал внимание на то, что развитие современных технологий может утратить содержательные моменты. Неоднократно учёным поднимался вопрос о манипулятивном характере медиа.

Предметом основных научных интересов М.Маклюэна также являлось исследование феномена телевидения. Отметим, что телевидение и на современном этапе является объектом многочисленных исследований. Актуальным остаётся вопрос о влиянии телевидения на различные сферы жизнедеятельности человека.

М.Маклюэн рассматривал телевидение в качестве такого средства коммуникации, где всё построено на реакции телезрителя. К такому выводу его привели данные экспериментов, проводимых с детьми во время просмотра ими вестернов, либо других эпизодов, где присутствовали сцены насилия. Во время этих испытаний на детей надевали шлем Макуорта, который чётко фиксировал, что их глаза следят не за действием на экране, а за реакцией лиц актёров. Эксперимент показал, что дети не особенно концентрируют внимание на самих разрушительных действиях. По убеждению М.Маклюэна, дети с раннего возраста проявляют неудержимую страсть к глубокому увлечению.

Называя телевизионный образ «образом низкой определённости», М.Маклюэн отмечал, что этот образ предлагает получателю мало деталей, и имеет низкую степень информирования. Учитывая, что телевизионный образ даёт телезрителю около трёх миллионов точек в секунду, необходимо чтобы телезритель каждую секунду заполнял пустоты, для того чтобы сформировать своё впечатление. Из них получатель принимает только несколько десятков, из которых и складывается образ.

Рассматривая телевидение как мозаичное средство общения, учёный отмечал, что даже из любого события телевидение может создать сообщение мирового значения. Адресату медиа, по мнению учёного, отводится активная роль в освоении этой телевизионной мозаики. Таким образом, из увиденного на телеэкране у каждого зрителя складывается «своя картинка». Всё зависит от образования, жизненного опыта и степени внимания в момент просмотра. М.Маклюэн полагал, что всеобщее вовлечение во всепоглощающую «сейчасность» наблюдается в жизни подростков по причине мозаичного образа самого телевидения.

М.Маклюэн положительно оценивал совместные телепросмотры детей и родителей. Рассуждая о телевидении и образовательном процессе, учёный отмечал, что «своим акцентом на участии, диалоге и глубине телевизионный образ принёс Америке новый спрос на срочное создание образовательных программ. Будет ли когда-нибудь телевизор стоять в каждом доме – это не важно. ... Простое применение в школьном классе не смогло бы расширить его влияние. Разумеется, в школе его роль заставляет перегруппировывать предметы и подходы к

предметам. Телевидение, как ничто другое, способно проиллюстрировать процесс и развитие всякого рода форм» [Маклюэн, 2003, с.381-382].

В качестве подтверждения своего постулата о значительной роли воздействия телевидения на человека М.Маклюэн в своей книге «Понимание медиа» приводит пример исследования, проведённого в Торонто. Четырём группам студентов университетов была предложена одинаковая информация, различие заключалось лишь в каналах получения этой информации. Так, первая группа получала эту информацию по радио, вторая – по телевидению, третьей – предлагалось чтение лекции, четвёртая группа самостоятельно читала предложенный текст. Все группы, за исключением читательской, получали эту информацию в прямом вербальном потоке одним лектором. Данный материал не обсуждался, исключались вопросы и использование доски. Эксперимент получения информации продолжался в течение 30 минут. По истечении времени каждой группе было предложено ответить на серию контрольных вопросов. Результат оказался следующим: наилучших успехов достигла группа, получившая информацию по телевидению, т.к. у среднестатистического человека в памяти откладывается 10% прочитанной информации, 20% - услышанной, 30% увиденного. Однако 50% составляет синтез визуального и аудиального. Итоги эксперимента, описанные М.Маклюэном, на наш взгляд, обнаруживают преимущества аудиовизуальных медиа, которые активно используются в процессе медиаобразования, как в Канаде, так и во всем мире.

В области педагогики М.Маклюэном была выдвинута идея необходимости формирования «визуальной грамотности», обеспечивающей адекватное восприятие и понимание языка зрительных образов. Следует отметить, что наряду с терминами «визуальная грамотность» стал использоваться термин «медиаграмотность». М.Маклюэн был уверен в бесполезности протеста против самого содержания телевизионных программ, так как считал, что зрителям будут показывать то, что они хотят. Однако он одним из первых исследователей феномена медиа осознал, что «просвещение – идеальное средство гражданской защиты от побочных последствий средств коммуникаций. Тем не менее, западный человек до сих пор не располагает ни образованием, ни необходимым оснащением для того, что бы встретить новые средства коммуникации на тех условиях, которые они ему ставят» [Маклюэн, 2003, с. 220].

В фильме «Это Маршал Маклюэн: Medium is the Message» М.Маклюэн отмечал, что «в XIX веке школа содержала в себе больше информации, чем находилось за ее стенами, в то время как в 1970-е

годы ситуация поменялась на противоположную. Медиа, в том числе фильмы, телевидение, видео приносят невероятный поток информации прямо к нашему порогу. Изучение медиа может сформировать у школьников умения осмысливать это огромное количество информации. Поэтому нужен акцент на обучение с помощью телевидения и кинематографа, а не изучение телевидения и кино [Цит. по: Screen Education in Ontario, 1969, p.3].

В шестидесятые годы прошлого столетия, когда доминантой в образовании выступала идея формирования визуальной грамотности, телевидение активно внедрялось в ходе процесса обучения. Существовал так называемый «план Маршалла»: подход М.Маклюэна к медиаобразованию, основанный на погружении учащихся в мир медиа. «Не анализировать. Не объяснять. Следует заполнить классную комнату фильмами, телевидением, пластинками, мигающими лампочками, позволив учащимся действовать самим».

Подобного рода подход вызывает вполне резонный вопрос «Какова при таком подходе роль преподавателя?», «Насколько функционален такой метод?» Естественно, что такого рода концепция не могла быть широко принятой в педагогической среде.

Так или иначе, Маршалл Маклюэн был первым канадским медиапедагогом, своевременно осознавшим необходимость медиаграмотности в современном мире. Позже к проблеме обучения школьников пониманию закономерностей и языка медиа стали обращаться как зарубежные, так и отечественные исследователи.

В 60-х годах XX века теории М.Маклюэна вызывали много дискуссий и споров, однако они во многом способствовали пониманию того, каким образом и почему средства массовой коммуникации оказывают влияние на человека. Некоторые его гипотезы и тезисы, такие как «носитель информации является самим сообщением», «глобальная деревня» и другие прочно вошли менталитет и культуру современного человека. Другие полны парадоксов, их следует расшифровывать, интерпретировать. Многие положения медийной концепции М.Маклюэна используются на современных занятиях по медиакультуре в канадских учебных заведениях, как, впрочем, в школах и вузах других стран.

В большинстве университетов мира в курсы по теории коммуникации включают его наиболее известные работы: «The Mechanical Bride» («Механическая невеста»), «The Gutenberg Galaxy» («Галактика Гуттенберга»), «Understanding Media» («Понимание медиа»), «The Medium is the Message» («Материя является сообщением»), «War and Peace in the Global Village» («Война и мир в глобальной деревне»), «Culture is Our Business» («Культура – наш

бизнес»). К сожалению, российские педагоги пока не могут в полном объёме ознакомиться с большинством классических работ этого выдающегося теоретика медиа, так как они ещё не все переведены на русский язык.

В последние годы просматривается тенденция к пересмотру теоретических концепций канадского исследователя в контексте развития современного медиаобразования. Учёный предсказал эффект воздействия телевидения на общество, суть и природу рекламы, предвосхитил появление Интернета. М.Маклюэн осознавал, что будущее за новыми технологиями, призывал к активному освоению и изучению современных средств коммуникации.

Несмотря на то, что далеко не все идеи Маршалла Маклюэна о воздействии на индивида современных средств коммуникации нашли подтверждение на эмпирическом уровне, совершенно очевидно, что основные положения теорий учёного оказали значительное влияние не только на развитие современных исследований в области медиа, но и на всю систему канадского медиаобразования.

В современном мире, перенасыщенном медиаинформацией, по нашему убеждению, призыв М.Маклюэна к активному изучению потенциала медиа приобретает особую актуальность.

Таким образом, у теории «диалога культур» М.М.Бахтина-В.С.Библера и идеями М.Маклюэна можно обнаружить следующие общие подходы:

- признание учеными важности, плодотворности диалога культур в социуме (М.М.Бахтин, В.С.Библер, М.Маклюэн);
- подчеркивание актуальности «диалога культур» во второй половине XX и особенно на рубеже XXI века, в эпоху интенсивной глобализации, «глобальной деревни» информационного общества, сопровождаемой бурным развитием медийных технологий (В.С.Библер, М.Маклюэн);
- утверждение «диалога культур» в условиях глобализации как методологии для повышения эффективности образовательного (и медиаобразовательного) процесса (В.С.Библер, М.Маклюэн).

#### *Примечания*

*Screen Education in Ontario* (1969). Toronto: Ontario Department of Education, 65 p.

Бахтин М.М. *Вопросы литературы и эстетики*. М., 1975. С.164.

Бахтин М.М. *Работы 1920-х годов*. Киев: Next, 1994. 384 с.

Бахтин М.М., *Проблемы поэтики Достоевского*. М., 1972. С.21.

Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века//*Школа диалога культур: идеи, опыт, проблемы* / Под ред. В.С.Библера. Кемерово: АЛЕФ, 1993. С.9-106.

Библер В.С. *От наукоучения - к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век*. М.: Политиздат, 1991. 431с.

Маклюэн М. *Понимание медиа*. М., 2003.

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



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

**\*данная глава в сокращенном виде опубликована в журналах:**

- Fedorov, A. (2001). Von der Filmpadagogie zur Medienpädagogik. *MERZ: Medien + Merziehung*, N 4, pp.256-261.
- Fedorov, A. (2006). Media Education Must Become Part and Parcel of the Curriculum. In: *Thinking Classroom*. Vol.7. N 3, pp.25-30.
- Новикова А.А. Медиаобразование в англоязычных странах//*Педагогика*. 2001. N 5. С. 87-91.
- Новикова А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции//*Педагогика*. 2000. N 3. С.68-75.
- Новикова А.А. Медиаобразование в США//*Искусство и образование*. 1999. № 4. С.68-81. 2000. № 4. С.35-49.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Канаде//*Высшее образование в России*. 2002. № 1. С. 116-118.
- Федоров А.В. Медиаобразование в контексте «диалога культур»//*Школьные технологии*. 2003. № 3. С.122-126.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность: мнения экспертов. Актуальность, цели, методика опроса//*Медиаотека*. 2006. N 1. С.40-41.
- Федоров А.В. Медиаобразование, медиаграмотность, медиакритика и медиакультура//*Высшее образование в России*. 2005. № 6. С.134-138.
- Федоров А.В. Основные тенденции развития медиаобразования за рубежом в 70-80-х годах XX века//*Вестник Российского гуманитарного научного фонда*. 2005. № 1. С.180-191.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиа и медиаобразование//*Alma Mater. Вестник высшей школы*. 2001. № 11. С.15-23.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в США и Канаде//*США и Канада: Экономика, политика, культура*. 2004. № 9. С.96-104.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в США: методические подходы//*США и Канада: Экономика-Политика-Культура*. 2006. N 1. С.110-119.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Основные теоретические концепции медиаобразования//*Вестник Российского гуманитарного научного фонда*. 2002. № 1. С.149-158.

Анализ теории и практики медиаобразования в разных странах [Bazalgette, 1992, pp.187-190; Gonnet, 2001, pp.7-25; Masterman, 1997, pp.20-31; Piette & Giroux, 1997, pp.89-134 и др.] приводит к мысли, что в мире нет единой теоретической концепции медиаобразования. В начале 90-х годов российский исследователь А.В.Шариков [Шариков, 1990, с.8-11] предпринял попытку систематизации ключевых концепций медиаобразования, однако выделил их в самом общем виде, что фактически привело к смешиванию семиотической, культурологической теорий медиаобразования и теории развития «критического мышления» в одну, так называемую «критическую» концепцию. К тому же А.В.Шариков [Шариков, 1990, с.8] в качестве одной из ключевых

концепций медиаобразования называл «медиаграмотность», в то время, как понятия «медиаграмотность» и «медиаобразование» у многих педагогов и исследователей, по сути, являются синонимами, или (как один из вариантов) медиаграмотность аудитории представляется главной целью процесса медиаобразования [см. анализ результатов анкетирования экспертной группы медиапедагогов разных стран в издании ЮНЕСКО: Fedorov, 2003]. Кроме того, внутри многих концепций «медиаграмотности» можно выделить все те же «протекционистские», «семиотические», «культурологические» и иные подходы, включая и формирование «критического мышления». Более развернутые и систематизированные подходы к анализу основных медиаобразовательных теорий были сделаны позже в трудах Л.Мастермана [Masterman, 1997, pp.20-31; Masterman, Mariet, 1994, pp.6-59] Ж.Пьетта и Л.Жиру [Piette & Giroux, 1997, pp.89-134], Ж.Гонне [Gonnet, 2001, pp.7-25].

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

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

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

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

- познавательные эффекты: краткосрочное изучение; интенсивное изучение, обширное изучение;
- эффекты отношения/мировоззрения: создание мнения; прививка/изменение/укрепление мнения;
- эмоциональные эффекты: временная реакция;

- физиологические эффекты: временная иллюзия борьбы/полета; временное сексуальное возбуждение;
- поведенческие эффекты: имитация; активация (т.е., например, активизация покупок с помощью рекламы) [Potter, 2001, pp.262-263].

При этом выделяются как *непосредственные* медийные влияния:

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

так и *долговременные* медийные влияния:

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

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

Сторонники «протекционистской» теории медиаобразования, как правило, основное место в своих программах уделяют проблемам негативного влияния насилия и сексизма. Такой подход особенно распространен в США. Некоторые американские педагоги руководствовались этой теорией с 30-х - 40-х годов XX века, рассматривая медиа как «агента культурной деградации»: в этом обвинялись комиксы, реклама в прессе и на телевидении, «желтые»

массовые издания с их навязыванием стереотипов. Однако для анализа любого, пусть даже самого примитивного медиатекста, «защиты» от манипулятивного воздействия, вероятно, недостаточно, здесь важно использовать как можно большее число видов деятельности и мотивов (рекреационных, компенсаторных, терапевтических, эстетических и др.), связанных со структурой человеческой индивидуальности.

В 90-х годах «защитное» движение получило мощную поддержку со стороны образованной при ЮНЕСКО Международной палаты «Дети и насилие на экране» (The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen). Эта организация, сотрудничавшая со многими медиапедагогами мира, проводила международные научно-педагогические конференции, выпускала специальные журналы, интернетные сайты, книги [Carlsson & Feilitzen, 1998, pp.45-202], посвященные проблеме негативного влияния медиа на детскую аудиторию, в первую очередь, в плане изображения насилия. Впрочем, большинство участников этого движения отлично понимало, что помимо борьбы против «экранного насилия» следует активно развивать медиаобразование школьников и молодежи, направленное на формирование критического, самостоятельного, демократического, творческого мышления. Вот почему в конце 2002 года данная организация была переименована в Международную палату ЮНЕСКО «Дети, молодежь и медиа» (The UNESCO International Clearinghouse on Children, Youth and Media). Так был подчеркнут переход от «защитных» целей к широкому медиаобразовательному спектру задач и действий [Feilitzen & Carlsson, 2002, p.11].

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

Однако, так или иначе, но «защитная» теория медиаобразования до сих пор имеет своих сторонников, особенно в религиозных организациях. Наиболее активные деятели медиаобразования католической веры объединились во Всемирную ассоциацию SIGNIS (World Catholic Association for Communication/ L'Association catholique mondiale por la communication: <http://www.signis.net> ). В самом деле, *религиозные теории медиаобразования* очень близки к «протекционистским». Правда, вредным медийным воздействиям

противопоставляются не абстрактные «вечные ценности», а конкретные религиозные каноны и этические нормы, зависящие от конкретной теологической доктрины. Например, «католическая церковь уже в 1938 году осознала потребность в целенаправленном медиаобразовании. Папа Римский Пий XI написал энциклику о кинематографе и его воздействии на молодежь, убеждая церковь принять всерьез все аспекты новых медиа и ввести медиаобразование в школах» [Pungente and O'Malley, 1999, p.10].

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

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

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

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

С приходом эпохи постмодерна - с характерным для нее ироничным отношением как к жизни в целом, так и к *любым* произведениям культуры/искусства - фраза о том, что «современный учитель – защитник нравственных и эстетических ценностей» [Одинцова, 1993, с.113], стала восприниматься как надоевшая архаика. Казалось, что теория медиаобразования как «потребления и удовлетворения» стихийно сформировавшихся потребностей аудитории (о ней подробнее см. ниже) выглядит наиболее «продвинутой» и

актуальной. Между тем, в начале XXI века для многих педагогов и исследователей стало очевидным, что «в подростково-юношеской среде продолжает расти прагматизм, отчужденность от культуры, идеалов нравственности, красоты и созидания. Дегуманизация сознания, девальвация нравственно-эстетических ценностей, бездуховность ... стали характерными чертами молодежной среды» [Хилько, 2001, с.5].

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Позицию Л.Мастермана разделяет и американский медиапедагог/исследователь Л.М.Симэли [L.M.Semali]: «Критическая

медиаграмотность способствует развитию критической позиции преподавателей и учащихся, когда они воспринимают медиатексты или размышляют о них. Чтобы расширить эту практику, я поощряю студентов и преподавателей: 1) тщательно исследовать их начальные представления о медиатекстах; 2) привлекать в критическом анализе их собственное (идеологическое) восприятие ситуации, описанной или скрытой в рассматриваемом тексте; 3) отделять правду от полуправды, корректность от некорректности, факты от вымысла, действительность от мифа, объективность от предвзятости» [Semali, 2000, p.111].

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

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

Так Л.Мастерман (L.Masterman) считает, что поскольку продукция средств массовой информации является результатом сознательной деятельности, логично определяются, по меньшей мере, четыре области дальнейшего изучения: 1) на ком лежит ответственность за создание медиатекстов, кто владеет средствами массовой информации и контролирует их? 2) как достигается необходимый



эффект? 3) каковы ценностные ориентации создаваемого таким образом мира? 4) как его воспринимает аудитория? [Masterman, 1985]. То есть налицо стремление Л.Мастермана ориентировать аудиторию на развитие «критического мышления», анализ механизмов воздействия и ценностей той или иной информации.

Размышляя об образовательной парадигме «медиа как популярная культура» (popular arts paradigm), основанной на избирательном принципе и ориентации на лучшие произведения искусства, Л.Мастерман справедливо указывает, что «само понятие избирательности имеет двойной смысл. С одной стороны, оно имеет положительное значение – «выбирать лучшее». С другой стороны, оно означает «несправедливое исключение». (...) Этот скрытый за положительным значением, которое почти все мы одобряем, элемент исключения – в данном случае вкусов и интересов большого числа учащихся, - без сомнения, всегда имел широкую практику». (...) Направление избирательного подхода нашло выражение в явном предпочтении художественных и экспериментальных фильмов массовой кинопродукции (и, в конечном счете, кино как средства массовой информации перед телевидением), серьезной газеты – иллюстрированным изданиям, содержательных телепередач, посвященных текущим событиям, и документальных программ – телеиграм и мультфильмам. Другими словами, избирательность в этом случае выражалась в предпочтении «высокоинтеллектуальных», серьезных вкусов учителей в области массовой информации взамен популярной общедоступной продукции, которую с жадностью поглощают ученики. Объект же воздействия – вкусы большинства учеников в области массовой информации, - несмотря на продолжающиеся и по сей день попытки привить детям избирательный подход, остался в прежнем состоянии» [Мастерман, 1993а, с.22-23].

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

Между тем Л.Мастерман считает, что цель формирования у учащихся избирательного подхода на основе неких критериев оценки

качества информации помимо всего прочего практически недостижима, так в мире не существует четких и доказательных критериев оценки медиатекстов. «Кажущаяся нам ценной и важной телевизионная хроника может встретить совершенно иную оценку у людей, преследующих другие цели, у тех, кто придерживается иных политических взглядов, принадлежащих к иным культурам и живет в другом обществе или в другое историческое время» [Мастерман, 1993а, с.23]. Так или иначе, нужно будет постоянно сталкиваться с вопросами: «Ценность для кого? Ценность для чего? Ценность, отвечающая каким критериям?» [Masterman, 1997, p.24]. Вместе с тем, Л.Мастерман не призывает отказаться от рассмотрения проблемы ценности медиатекста вообще. «Мы не утверждаем, - пишет он, - что вопросы художественной ценности не должны иметь места в медиаобразовании. Но мы убеждены, что эти вопросы должны быть отодвинуты из центра педагогического внимания, чтобы облегчить путь к главной цели: развить понимание учащимися медиатекстов, – как и в чьих интересах они создаются, как они организованы, что они означают, как представляют реальность, и как это представление «читается» аудиторией» [Masterman, 1997, p.25].

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

Отбросив в сторону, как неверные, «прививочный» и «эстетический» подходы, Л.Мастерман [Мастерман, 1993b, с.31-32] выдвинул свою медиаобразовательную парадигму, основанную на

развитии у учащихся «критического мышления» по отношению к любым медиатекстам. В частности, он выделил четыре важнейших области, достойных изучения:

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

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

- 1) медиаобразование – это серьезная и важная область, связанная с большинством социальных структур демократического общества;
- 2) центральная концепция медиаобразования – переосмысление/репрезентация. Медиа не отражают реальность, а переосмысливают/представляют ее, используя систему знаков и символов. Без этого принципа медиаобразование невозможно;
- 3) медиаобразование это процесс, продолжающийся всю жизнь человека. Но учащиеся для медиаобразования – приоритетная аудитория;
- 4) цели медиаобразования заключаются не только в воспитании критического мышления, но и в развитии критической автономии;
- 5) медиаобразование – исследовательский процесс;
- 6) медиаобразование – актуально и своевременно, оно воплощает выражение «здесь и теперь» в широком идеологическом и историческом контексте;
- 7) ключевые понятия медиаобразования в большей степени аналитические инструменты, чем альтернативное содержание;
- 8) содержание в медиаобразовании означает развитие вариативных аналитических инструментов;
- 9) эффективность медиаобразования может быть оценена двумя критериями: способностью учащихся применить свое критическое мышление в новых ситуациях и количеством обязательств и мотиваций, выраженных ими по отношению к медиа;
- 10) в идеале оценка медиаобразования учащихся – это их самооценка;
- 11) медиаобразование пытается изменить отношения между учителем и учащимися, давая им возможность для размышления и диалога;
- 12) медиаобразование – это, скорее, диалог (явная переключка с образовательной парадигмой «диалога культур» В.С.Библера – А.Ф.), чем дискуссия;
- 13) медиаобразование в основном активно и призвано развить более открытых и демократичных педагогов. Короче, медиаобразование – это множество новых путей деятельности и применение их в новых областях;

- 14) медиаобразование направлено на совместное, преимущественно групповое, обучение;
- 15) медиаобразование состоит из «практической критики» и «критической практики»;
- 16) медиаобразование вбирает в себя отношения между родителями, профессионалами в области медиа и педагогами;
- 17) медиаобразование связано с принципом продолжающихся изменений;
- 18) медиаобразование – особая область. Существующие знания не просто передаются учителями или «открываются» учениками. Это предмет критического исследования и диалога (снова переключка с концепцией В.С.Библера – А.Ф.), в ходе которых новые знания активно приобретаются педагогами и учащимися.

Здесь Л.Мастерман выделяет такие ключевые понятия, как «обозначение» (denotation), «ассоциация» (connotation), «жанр» (genre), «селекция» (selection), «невербальная коммуникация» (nonverbal communication), «язык медиа» (media language), «натурализм» (naturalism), «реализм» (realism), «аудитория» (audience), «организация» (institution), «конструкция» (construction), «медиавосприятие» (mediation), «репрезентация» (representation), «код/кодирование/декодирование» (code/encoding/decoding), «выделение» (segmentation), «сюжетная структура» (narrative structure), «источники» (sources), «идеология» (ideology), «риторика» (rhetoric), «рассуждение» (discourse), «субъективность» (subjectivity) и др. [Masterman, 1997, pp.41-42].

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

Потенциальные положительные результаты развития критической медиаграмотности включают:

- хорошую информированность в вопросе медийных трактовок;
- знание влияния ежедневных личных контактов с медиа на образ жизни, отношения и ценности;
- применение ключевых концепций медиаобразования для интерпретации/анализа медиатекстов, чтобы достигнуть глубины их понимания;
- развитие чувствительности к программным тенденциям как к пути изучения культуры;

-знания о проблемах собственности и правительственного регулирования в медийном мире.

-рассмотрение роли медиа в индивидуальном принятии решений; анализ возможных влияний медиатекстов на определенные решения или поведение, воздействия медиа на покупку товаров потребителем, на выбор политических кандидатов, выбор действий или стандартов конфликтов» [Semali, 2000, p.123].

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

Размышляя о проблемах теории развития критического мышления/видения, Д.Букингэм (D.Buckingham), подчеркивает, что «особенно важно различить разницу между *цинизмом* и *критикой*. Цинизм является более обобщенным и более дистанцированным понятием, чем критика; это подразумевает тотальное отстранение от текста. ... Грубо говоря, используется форма популярного клише – «новости - это пропаганда», «всё, что они сообщают вам, - ложь», хотя это может также принимать более рафинированные формы» [Buckingham, 2000, pp.216-217].

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

К сожалению, некоторые педагоги слишком упрощенно понимают медиаобразование как развитие «критического мышления», сужая спектр изучения до работы с рекламой или телевизионными

информационными программами (где, естественно, легче всего выявить те или иные попытки манипуляции) и полностью оставляя в стороне художественную сферу медиа.

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

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

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

Анализ идеологической концепции медиаобразования показывает, что в 20-х – первой половине 80-х она существовала в виде двух основных вариантов – «западного» и «советского». В первом случае медиапедагоги уделяли основное внимание критическому анализу политических, социальных и экономических аспектов медиатекстов своих стран. Во втором случае медиапедагоги (к примеру, из стран так называемого «социалистического лагеря») полагали, что следует критически анализировать медиатексты, созданные на капиталистическом Западе. «Социалистическая» медиапродукция (особенно напрямую пропагандирующая официальную идеологию) изначально считалась политически верной, поэтому полностью выводилась за рамки такого рода критического анализа (за исключением редких случаев «проявления тенденций ревизионизма») [Лацис, Кейлина, 1928; Урицкий, 1954].

«Идеологическая» теория медиаобразования в значительной степени утратила свои былые позиции, но в какой-то мере трансформировалась: на первый план стал выходить не классовый, а национально-региональный, религиозный, социально-политический подход к медиаинформации. Таким образом, например, педагоги некоторых государств и наций стремятся оградить учащихся от

экспансии американской массовой культуры (аналогия с «протекционистским» направлением). В странах «третьего мира» (например, в латиноамериканских, азиатских, арабских) становится популярным активное противодействие медиа-глобализации (то есть опять-таки американизации). Кроме того, «идеологическая» теория медиаобразования, бесспорно, имеет общие точки соприкосновения с более популярной на Западе теорией медиаобразования как развития «критического мышления». Ибо и та и другая задаются вопросами о том, чьим интересам служит та или иная информация, и на какие группы населения она рассчитана [Masterman, 1988; 1994; 1997].

К примеру, Д.Букингэм (D.Buckingham) обращает внимание на то, что взгляды видного британского теоретика медиа/медиаобразования Л.Мастермана (L.Masterman) также во многом представляют собой трансформацию идеологической теории медиаобразования: «Несмотря на противоречивость взглядов, наиболее последовательная точка зрения Мастермана основывается на том, что медиа - агенты «доминирующей идеологии», которые направлены на пассивную аудиторию ... Подход Мастермана хорошо подходит к документальным видам медиа, где предполагается, что преподаватель может разоблачать «мистификацию» в соответствии с объективной правдой. Жанры, к которым этот подход не так легко применим, в особенности, недокументальные виды (а они больше всего нравятся молодежи), по сути дела, игнорируются. ... Ясно, что это ставит педагога в весьма противоречивую позицию: с одной стороны, он/она, как уже отмечалось, знает «правду», не доступную его/ее студентам; с другой стороны, преподаватель должен вовлечь учащихся в равный диалог, и избегать репродуктивного обучения. Недостаток детального описания реальной практики учебного занятия делает невозможным увидеть, как это могло бы быть достигнуто. ... Вероятность, что идеология медиатекста может восприниматься разными способами различной аудиторий, или что возможны дискуссии об этом, игнорируется. Предполагается, что студенты просто будут соглашаться с трактовкой, которую предлагает «объективный» анализ. Если бы только это было так просто!» [Buckingham, 1990, p.7].

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

Эта теория опирается на труды известных ученых экологов и философов (В.И.Вернадского, Л.Н.Гумилева и др.). Медиапедагогические «экологи» убеждены, что необходимо развитие экологии медийного восприятия как составной части медиаграмотности человека, предполагающей терапевтическую умеренность в просмотрах, контроль и ограничения, критический анализ медиатекстов, «использование

экологической стратегии противодействия насилию и изображению патологий с экрана, виртуальному взаимодействию через компьютер, и, самое главное, сохранению духовно-эстетической ориентации в рамках собственной зрительской концепции» [Хилько, 2001, с.66].

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

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

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

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

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

«Главная проблема, - пишет в этой связи Дж.Грипсруд (J.Gripsrud), - не в том, что медиа делают с аудиторией, а, скорее, что аудитория делает с медиа? Аудитория - это совокупность независимо думающих и действующих индивидуумов, которые используют медиа, чтобы удовлетворить свою потребность в информации, развлечении, самореализации, социальной принадлежности или идентичности» [Gripsrud, 1999, p.43].

Как мы видим, данная концепция медиаобразования полностью противоположна «инъекционной/предохранительной». Если первая сконцентрирована на отрицательном влиянии медиа, то вторая – на его положительном, полезном эффекте. В тоже время, теория медиаобразования как источника удовлетворения потребностей в чем-то близка к теории медиаобразования как развития «критического мышления», потому что и здесь и там речь идет о развитии у учащихся умения правильно выбрать и критически оценить медиатекст. Однако



наш анализ показал, что тут имеются и существенные отличия: согласно теории «потребления и удовлетворения», медиапедагоги опираются на «положительные» стороны медиаинформации, а по концепции развития «критического мышления» – в большей мере - на «отрицательные», то есть пытаются научить аудиторию выявлять манипулятивные медийные воздействия. В этом смысле мы согласны с мнением Д.Букингема (D.Buckingham): «Бесспорно, мы уважаем и ценим стремление учащихся к развлечению и сформировавшиеся у них знания о культуре, но целью образования должно быть также расширение их точки зрения» [Buckingham, 1999, p.9].

### **7) «практическая» теория медиаобразования (Practical Approach, Technology Approach, Hands-on Making Approach)**

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

«Практические» медиапедагоги считают, что проблема влияния медиа на аудиторию не является ключевой, главное - обучить школьников, студентов (или учителей) использовать медиааппаратуру. Отсюда повышенное внимание к изучению технического устройства медиатехники и формированию практических умений использования данной аппаратуры, в том числе и для создания собственных медиатекстов.

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

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

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

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

социокультурный контекст, не отрывались от реальной жизни, но активно участвовали в ней.

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

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

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

Культурологический подход обуславливает принципы и права обучающегося в процессе медиаобразования:

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

В качестве содержания медиаобразования здесь выступают его «ключевые понятия» (*Key Aspects*), роли, которые играют в обществе стереотипы, распространяемые с помощью медиа. Медиапедагоги пытаются научить учащихся оценке и критическому анализу медиатекстов. К примеру, «отрасли медиаиндустрии все более и более воспринимаются, не столько как агенты правящих классов, но как учреждения, чья власть весьма сомнительна и кардинально зависит от желаний аудитории. ... Значимость больше не расценивается как нечто, свойственное медиатекстам, но как результат взаимоотношений между текстами и аудиторией» [Buckingham, 1990, p.10].

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Опровергая высказывание Л.Мастермана о том, что одна из ошибок концепции Британского киноинститута состояла в выдвигании на первый план ключевых понятий (key aspects) медиаобразования, в которых, якобы, не учитывался идеологический компонент, К.Бэзэлгэт убедительно доказывает, что это не так. Если обратиться к определению такого ключевого понятия, как «агентство медиа» (media agency), то оно звучит следующим образом: агентство – система

производства медиатекстов (люди, учреждения, экономика, идеология, намерения и результаты). Таким образом, идеологические и политические компоненты органично вписываются в аспект «медиаагентства». Кроме того, именно эти шесть ключевых понятий (аспектов) медиаобразования давно уже стали основой для медиаобразовательного процесса во многих странах мира и поддержаны такими авторитетными учеными и медиапедагогами, как Э.Харт, Д.Букингэм, Дж.Баукер, К.Тайнер и др.

Бесспорно, модель медиаобразования, основанная на такого рода «ключевых понятиях», не является догмой и может быть усовершенствована. К примеру, Д.Букингэм [Bukingham, 2002] считает, что дальнейшие исследования должны ответить на следующие важные вопросы:

- в какой степени эта модель является достаточно всесторонней – или ее действительно нелишне уточнить?
- в какой мере данная модель игнорирует вопросы о культурной или эстетической ценности? Как медиаобразование могло бы обратиться к таким вопросам?
- как определить уровни компетентности аудитории в результате обучения в рамках данной модели, при каких условиях и как этого достичь?
- что может быть основанием для оценки понимания учащимися этих ключевых понятий (аспектов)? Как можно определить очевидность прогресса в обучении?
- каковы трудности в оценке творческого вклада учащихся в разработку учебных медиатекстов? Как соотносится анализ медиатекстов и изучение практики их создания?
- в какой степени эта концептуальная модель является рациональной? Должны ли теория и методика медиаобразования принять во внимание *эмоциональные* отношения учащихся (различного возраста и социального статуса) с медиа?
- и, может быть, в первую очередь, как вообще медиаобразование учитывает любую дифференциацию (типологию) аудитории?

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

Как уже отмечалось, канадская система медиаобразования сегодня столь же известна, как и британская. Понятно, что на теорию медиаобразования в Канаде самое серьезное влияние оказали идеи М.Маклюэна [McLuhan, 1964; 1977], хотя достаточно сильное воздействие ощущается и со стороны видных британских

медиапедагогов – Л.Мастермана (L.Masterman), К.Бэээлгэт (С.Bazalgette) и др. В отличие от США, в Канаде никогда не были популярны идеи «защиты от медиа» (protectionist approach). Зато идеи развития критического мышления (critical thinking approach) и культурологические теории (cultural studies approach), пришедшие из Европы, получили куда большее распространение. Впрочем, взамен лаконично сформулированных четырех/шести ключевых понятий (key aspects), выдвинутых британскими медиапедагогами (Д.Букингэм, К.Бэээлгэт и др.), канадская система медиаобразования предпочитает более широкий понятийный спектр.

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

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

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

Вот почему при изучении различных видов медиа канадские медиапедагоги рассматривают вопросы как можно более широкого медиаконтекста, связанные с их историей, экономическими механизмами, влиянием на аудиторию, типичными жанрами, персонажами, спецификой языка, ролью рекламы, проблемами насилия и секса в прессе, на экране и т.п. [Andersen, Duncan & Pungente, 1999, pp.139-155; Duncan, 1989, pp.11-32 и др.]. При этом большинство



деятелей медиапедагогики Канады выступает против использования медиаобразования исключительно в идеологических целях, или только для всестороннего изучения технических характеристик создания медиатекстов (включая устройство аппаратуры).

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

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

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

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

Анализируя подобного рода подходы, К.Тайнер (K.Tyner), справедливо отмечает, что в эстетической/художественной теории медиаобразования киноискусство находится в более привилегированном положении, чем пресса или телевидение. При этом «некоторые медиатексты, обычно выбранные учителем, считаются «хорошими», а другие, обычно являющиеся фаворитами учащихся, –

«плохими». Ценностные вопросы, то есть «хорошее» против «плохого» остаются центральными» [Tyner, 1998, p.115].

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

Эстетическая теория медиаобразования была весьма популярной на Западе в 60-е годы XX века (особенно в среде активных сторонников кинообразования в эпоху расцвета «авторского кинематографа»). Однако, начиная с 70-х годов, она стала интенсивно вытесняться теориями медиаобразования как развития критического мышления, семиотическими и культурологическими теориями, авторы и последователи которых считают, что художественная сфера медиа – далеко не самая важная в современном мире. Поэтому медиатекст надо оценивать, прежде всего, не по его эстетическим качествам, а по сути содержания, по идеям, компонентам языка, символам и знакам. Вместе с тем, многие учебные программы по медиакультуре сегодня пытаются найти компромиссное решение в спорах «эстетиков» и «прагматиков», сочетая сферу художественного, экспериментального, аналитического медиаобразования с практико-креативными подходами.

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

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

Медиапедагоги-«семиотики» утверждают, что медиа часто стремятся завуалировать многозначный знаковый характер своих текстов, а это угрожает свободе потребления информации. Аудитория, в первую очередь, детская, слишком пассивна по отношению к «чтению» медиатекстов, поэтому цель медиаобразования в том, чтобы помочь учащимся «правильно читать» медиатекст. Основным содержанием медиаобразования становятся коды и «грамматика» медиатекста, то есть

язык медиа, а педагогической стратегией - обучение правилам декодирования медиатекста, описания его содержания, ассоциаций, особенностей языка и т.д. (denotation/connotation).

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

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

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

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

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

Таким образом, анализ теоретических концепций, существующих в медиаобразовании, привел нас к следующим выводам: -к «защитному» («протекционистскому», «прививочному» и т.д.) подходу можно отнести как «инъекционную», «экологическую», «этическую», «религиозную», так и «эстетическую» теории медиаобразования. Ибо во всех случаях речь идет о том, что педагоги стремятся оградить учащихся от негативного с их точки зрения влияния медиа (включая медиатексты низкого художественного и сомнительного морального качества). Этому влиянию противопоставляются «классические культурные ценности», религиозные каноны или лучшие современные произведения - книги, фильмы, телепередачи и т.д. В значительной степени такие подходы можно, наверное, назвать и «дискриминационными» (*discriminatory*), так как во многих случаях деятели медиаобразования, придерживающиеся подобных взглядов, стремятся основывать свою работу на выбранных ими (а не учащимися) медиатекстах. Противники «защитных» подходов утверждают, что в центре медиаобразования должна быть личность учащегося, должны учитываться его интересы и вкусы, поэтому надо дать возможность аудитории не только развивать критическое мышление, но и умения отстаивать свои медиапредпочтения; -к «аналитическому» подходу в медиаобразовании можно, вероятно, отнести как теорию развития критического мышления, так и идеологическую, семиотическую, культурологическую теории. Впрочем, этические, экологические и эстетические подходы в медиаобразовании также предполагают критический анализ медиатекстов (правда, с иными целями и задачами). Однако мы

согласны с К.Тайнер (K.Tyner): невозможно быть уверенным, что детальный анализ боевика или приключенческой видеоигры отвечает желаниям, или позабавит, к примеру, младших школьников [Tyner, 1998, p.198].

-бесспорно, «практическая теория» медиаобразования в чистом виде существенно отличается от «протекционистской» или «аналитической». Однако анализ вышеупомянутых теорий показывает, что практические подходы в качестве составной части в том или ином виде присутствуют почти во всех концепциях медиаобразования, что лишний раз свидетельствует о необходимости сбалансированности медиаобразовательного процесса.

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

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

В целом анализ трудов западных ученых приводит к выводу, что в концепциях медиаобразования преобладают воспитательные, обучающие и креативные подходы к использованию возможностей средств массовой коммуникации. В обобщенном виде основные компоненты реализации большинства медиаобразовательных подходов выглядят следующим образом:

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

-развитие восприятия медиатекстов, «чтения» их языка, активизация воображения, зрительной памяти, развитие различных видов мышления (в том числе – критического, логического, творческого, образного, интуитивного), умений осознанного понимания идей (нравственных, философских проблем, демократических/гуманистических принципов и пр.), образов и т.д.;

-развитие креативных практических умений на материале медиа.

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

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

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

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

учащегося (студента), его демократической/гуманистической позиции в современном обществе.

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

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

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

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

Иное дело, - теория медиаобразования как развития критического мышления (*critical thinking approach*). В самом деле, современные медиа

во всем мире, включая Россию, часто используют так называемые манипулятивные технологии для воздействия на аудиторию. Жить в *демократическом обществе* означает, помимо всего прочего, уметь делать *осознанный* выбор, в том числе и по отношению к медиатекстам. Научить учащихся распознавать способы и формы манипулятивного воздействия медиа, научить ориентироваться в современном информационном потоке, – важнейшие задачи медиаобразования. Следовательно, необходимо пытаться адаптировать теорию развития критического мышления в процессе медиаобразования к российским условиям.

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

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

### **Примечания**

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



- Considine, D.M. and Haley, G.E. (1999). *Visual Messages*. Englewood, Colorado: Teachers Ideas Press, 371 p.
- Duncan, B. (Ed.) (1989). *Media Literacy Resource Guide*. Toronto: Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, the Queen's Printer, 232 p.
- Ellul, J. (1979). *Propaganda*. N.Y., 1979, p.64.
- Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.
- Feilitzen, C. von & Carlsson, U. (Eds.) (2002). *Children, Young People and Media Globalisation*. Goteborg: NORDICOM, Goteborg University, 262 p.
- Ferguson, R. (1997). Moyen de communication de mass, education et democratie. *Revue Educations*. 1997. N 14, pp.16-20.
- Gonnet, J. (1997). Modes et permanences. *Revue Educations*. 1997. N 14, pp.10-15.
- Gonnet, J. (2001). *Education aux medias: Les controverses fecondes*. Paris: CNDP, Hachette, 144 p.
- Gramsci, A. (1971). *Selection from the Prison Notebooks*. N.Y.: International Publishers.
- Gripsrud, J. (1999). *Understanding Media Culture*. London – New York: Arnold & Oxford University Press Inc., 330 p.
- Hall, S. & Whannel, P. (1964). *The Popular Arts*. London: Hutchinson.
- Hart, A. (1991). *Understanding Media: a Practical Guide*. London: Routledge, 268 p.
- Hart, A. (1997). Textual Pleasures and Moral Dilemmas: Teaching Media Literacy in England. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.199-211.
- Hart, A. (1998a). Introduction: Media Education in the Global Village. In: Hart, A. (Ed.). *Teaching the Media. International Perspectives*. Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, pp.1-21.
- Hart, A. (2000). Probing the New Literature: A Meta-language for Media. *Telemidium. Journal of Media literacy*. Vol. 46. N 1, p.21.
- Hart, A. (Ed.) (1998b). *Teaching the Media. International Perspectives*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 208 p.
- Johnson, L.L. (2001). *Media, Education, and Change*. New York: Peter Lang, 183 p.
- Leavis, F.R., & Thompson, D. (1933). *Culture and Environment*. London: Chatto & Windus.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group, 341 p.
- Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.15-68.
- Masterman, L. (1998a). *18 Principles of Media Education*. In: <http://www.screen.com/mnet/eng/med/class/support/mediacy/edec/masterman.htm>
- Masterman, L. (1998b). Media Education Revolution. In: Hart, A. (Ed.). *Teaching the Media. International Perspectives*. Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, p.x.
- Masterman, L. (2000). New Paradigms and Directions. *Telemidium. Journal of Media literacy*. Vol. 46. N 1, p.7.
- Masterman, L., Mariet, F. (1994). *Media Education in 1990s' Europe*. Strasbourg: Council of Europe, pp.6-59.
- McLuhan, M, Hutchon, K. And McLuhan, E. (1977). *City as Classroom : Understanding Language and Media*. Richmond Hill, Ontario: Irwin Publishing.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media*. New York : McCraw-Hill.
- Metz, C. (1964). Le Cinema: Langue ou language? *Communication*, N 4, pp.52-90.
- Piette, J. & Giroux, L. (1997). The Theoretical Foundation of Media Education. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.89-134.
- Potter, W.J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.
- Pungente, J.J. and O'Malley, M. (1999). *More Than Meets the Eye: Watching Television Watching Us*. Toronto: McClelland & Stewart Inc., 255 p.
- Ruminski, H. and Hanks, W. (1997). Critical Thinking. In: Christ, W.G. (Ed.). *Media Education Assessment Handbook*. Mahwan, New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, pp.143-164.
- Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.
- Semali, L.M., Watts Pailliotet, A. Introduction (1999). In: Semali, L.M., Watts Pailliotet, A. (Eds.) *Intermediality. The Teachers' Handbook of Critical Media Literacy*. Boulder, Colorado: Wesview Press, pp.1-29.

- The New Encyclopaedia Britannica*, Vol. VI, 1984, p.751.
- Tyner, K. (1998). *Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 p.
- Watts Pailliotet, A., Semali, L., Rodenberg, R.K., Giles, J.K., and Macaul, S.L. (2000). Intermediality: Bridge to Critical Media Literacy. *The Reading Teacher*. Vol. 54, N 2, pp.208-219.
- Worsnop, C. (1994). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Mississauga: Wright Communication, 179 p. (Second Edition: 1999).
- Баранов О.А. *Медиаобразование в школе и вузе*. Тверь: Изд-во Тверского гос. пед. ун-та, 2002. 87 с.
- Бэээлгэт К. *Ключевые аспекты медиаобразования*//Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. М., 1995. 51 с.
- Гура В.В. *Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения*: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов, 1994. 17 с.
- Лацис, А., Кейлина, Л. *Дети и кино*. М.: Теакинопечать, 1928. 88 с.
- Малобичская З.С. *Киноискусство как средство нравственно-эстетического воспитания учащихся старших классов*: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Алма-Ата, 1979. 23 с.
- Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//*Специалист*. 1993 (а). № 4. С.22-23.
- Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//*Специалист*. 1993 (b). № 5. С.31-32.
- Монастырский В.А. *Киноискусство в социокультурной работе*. Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. ун-та, 1999. 147 с.
- Одинцова С.М. *Кинообразование в педагогическом институте*//*Проблемы современной кинопедагогике*/Ред. П.А.Черняев, И.С.Левшина. – М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования РФ, 1993. С.113.
- Пензин С.Н. *Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы*. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. 176 с.
- Пензин С.Н. *Кинообразование в университете*//*Вестник Воронежского гос. ун-та*. 2001. № 1. С.70-73.
- Потятиник, Б. В. *Віртуальна оаза в пустелі реального*//*Oasis*. 2002. № 1. С.28-48.
- Урицкий Н.З. *Кино во внеклассной работе*. М.: Гос. учебно-пед. изд-во Мин-ва просвещения РСФСР, 1954. 120 с.
- Усов Ю.Н. *Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников*: Дис. ... д-ра. пед. наук. М., 1989.
- Усов Ю.Н. *Медиаобразование. Программа для учащихся 10-11 класса общеобразовательной школы*//*Основы экранной культуры. Цикл программ*/Рук.Ю.Н.Усов. М., 1998. С.55-59.
- Федоров А.В. и др. *Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика*. CD. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005.
- Федоров А.В. *Медиаобразование в педагогических вузах*. Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. 124 с.
- Федоров А.В. *Медиаобразование: история, теория и методика*. Ростов: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.
- Хилько Н.Ф. *Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности*. Омск: Изд-во Сиб. фил. Рос. ин-та культурологии, 2001. 446 с.
- Хилько Н.Ф. *Социокультурные аспекты экранного медиатворчества*. М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2004. 96 с.
- Чельшева И.В. *Основные этапы развития медиаобразования в России*: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2002. 23 с.
- Шарииков А.В. *Медиаобразование: мировой и отечественный опыт*. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. 66 с.

## **Глава 3. Базовые медиаобразовательные модели в США, Канаде и Великобритании\***

**\*материал данной главы частично опубликован в журналах:**

- Fedorov, A. (2001). Von der Filmpadagogie zur Medienpädagogik. *MERZ: Medien + Merziehung*, N 4, pp.256-261.
- Fedorov, A. (2006). Media Education Must Become Part and Parcel of the Curriculum. In: *Thinking Classroom*. Vol.7. N 3, pp.25-30.
- Gilbert, L., Fedorov, A. (2004). A Model for Media Education Research in Russia and the US. *Educational Media International*, Vol. 41, N 2, pp.157-162.
- Novikova, A. Medieundervisning i USA. *Media i Skolen*. 1999. N 3, p.10-13.
- Новикова А.А. Медиаобразование в англоязычных странах//*Педагогика*. 2001. N 5. С. 87-91.
- Новикова А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции//*Педагогика*. 2000. N 3. С.68-75.
- Новикова А.А. Медиаобразование в США//*Искусство и образование*. 1999. № 4. С.68-81. 2000. № 4. С.35-49.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Канаде//*Высшее образование в России*. 2002. № 1. С. 116-118.
- Федоров А.В. Медиаобразование в контексте «диалога культур»//*Школьные технологии*. 2003. № 3. С.122-126.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность: мнения экспертов. Актуальность, цели, методика опроса//*Медиаотека*. 2006. N 1. С.40-41.
- Федоров А.В. Медиаобразование, медиаграмотность, медиакритика и медиакультура//*Высшее образование в России*. 2005. № 6. С.134-138.
- Федоров А.В. Основные тенденции развития медиаобразования за рубежом в 70-80-х годах XX века//*Вестник Российского гуманитарного научного фонда*. 2005. № 1. С.180-191.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиа и медиаобразование//*Alma Mater. Вестник высшей школы*. 2001. № 11. С.15-23.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в США и Канаде//*США и Канада: Экономика, политика, культура*. 2004. № 9. С.96-104.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в США: методические подходы//*США и Канада: Экономика-Политика-Культура*. 2006. N 1. С.110-119.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Основные теоретические концепции медиаобразования//*Вестник Российского гуманитарного научного фонда*. 2002. № 1. С.149-158.

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

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

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

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

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

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

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

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

**Определение понятия «медиаобразование».** Центральная и универсальная концепция медиаобразования – переосмысление/репрезентация. Медиаобразование прежде всего – исследовательский процесс, не навязывающий какие-либо культурные/эстетические ценности. Медиаобразование базируется на изучении ключевых понятий, которые в большей степени являются аналитическими инструментами, чем альтернативным содержанием. Эффективность медиаобразования может быть оценена двумя принципиальными критериями: способностью учащихся применять полученные знания в новых ситуациях и спектром обязательств, интересов, мотиваций, обретенных аудиторий [Masterman, 1997, pp.40-43].

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

**Цели:** научить аудиторию пониманию того, как медиа переосмысляет/представляет реальность, «декодировать», критически

анализировать медиатексты, ориентироваться в информационном/идеологическом потоке современного общества.

**Задачи:**

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

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

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

**Методы** медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний - *словесные* (лекция, рассказ, беседа, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *исследовательские* (организация исследовательской деятельности учащихся). При этом *исследовательский метод* является для Л.Мастермана ведущим.

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

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

-медиаобразовательные задания автономного характера для школ/вузов.

Например, сравнение нескольких типов медийных репрезентаций, дискуссия на темы «медиа и пропаганда», «медиа и идеология», выявление сходства и различия в анализе литературных и аудиовизуальных текстов, анализ медиастереотипов и т.д. [Masterman, 1997, pp.51-54].

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

-медиаобразовательные задания автономного характера для школ/вузов.

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

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

*Медиаобразовательная модель К.Бэзэлгэт [Bazalgette, 1989; 1995],  
Д.Букингэма [Buckingham, 2003] и Э.Харта [Hart, 1991, 1998]*

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

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

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

**Задачи:**

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

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

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

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

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

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

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

Freeze Frame («Замораживание кадра»); Sound and Image («Звук и изображение»);



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*2) на занятиях по курсу иностранных языков:*

- как медиа в стране изучаемого языка использует устную лексику, например в рекламе;
- как можно сравнить медиатексты и агентства медиа в других странах и в своей стране;
- как медиа передают текущие события в изучаемой стране (например, международные новости в газетах или спортивных программах);

-как национальная идентичность представлена в медийных сообщениях (включая открытки и туристские брошюры);

-каковы пути, которыми те же самые медиатексты распространяются в различных странах.

*3)на занятиях по курсу истории:*

-как исторические события и периоды могут быть представлены в различных жанрах медиатекстов, документальных и вымышленных;

-как медиатексты используются как пример при изучении истории, и как оценивается их значимость и ограничения;

-как различные источники и очевидцы объединялись и манипулировали медийной репрезентацией прошлого;

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

-историческое воздействие изменений и событий в медийном мире.

*4)на занятиях по курсам точных и естественных наук:*

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

-как ученые и научный прогресс представлены в популярной медиакультуре;

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

-как доверие к науке используются в рекламных передачах;

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

*5)на занятиях по курсу музыки:*

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

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

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

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

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

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

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

***Определение понятия «медиаобразование».*** Медиаобразование – путь к достижению медиаграмотности, которая требует широкой перспективы, не ограниченной чтением или другим единственным навыком. Широкая перспектива основана развитой структуре знания. Мы строим эту

структуру знания, используя наше умение выбрать информацию и синтезировать ее. Мы можем все время увеличивать нашу степень грамотности. Медиаграмотность многомерна. Мы должны приобретать широкую познавательную, эмоциональную, эстетическую и моральную информацию. Медиаграмотные люди способны видеть гораздо больше в конкретном сообщении. Они лучше разбираются в процессах создания и выбора медиатекстов и в их значении. Медиаграмотные люди с большей вероятностью могут получить от медиатекстов то, что они хотят. Таким образом, аудитория, находящаяся на более высоком уровне медиаграмотности, обладает более высоким уровнем понимания, управления, и оценки медийного мира [Potter, 2001, p.12].

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

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

**Задачи:**

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

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

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

учащихся). При этом на занятиях, разработанных Дж.Поттером, преобладают практические/творческие задания.

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

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

-медиаобразовательные задания для автономных курсов в школах/вузах.

К примеру, аудитории предлагается анализ:

-*схемы персонажей*: медиа имеют дело с персонажами/стереотипами, которые мы можем легко распознавать;

-*схемы повествования*: это - формулы фабул, используемых медиа. Они содержат элементы, убеждающие нас, что данный медиатекст - вымышленная история о преступлении, криминальные новости, комедия, и т.д.;

-*схемы установки на восприятие*, т.к. установка влияет на наши ожидания;

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

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

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

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

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

самовыражения и права на информацию и является инструментом поддержки демократии. ... Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования» [Recommendations... UNESCO, 2001, p. 152].

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

**Цели:** опираясь на семь ключевых положений медиаобразования (все медиатексты являются результатом целенаправленного конструирования; каждый медиатекст имеет уникальную эстетическую форму; форма и содержание в медиатексте тесно связаны, каждый вид медиа имеет свои особенности языка, намеков и кодирования реальности; медиа создает реальность; аудитория оценивает значение медиатекста с точки зрения таких факторов как пол, раса, возраст, жизненный опыт; медиа имеет социально-политическое и коммерческое значения; медиа содержит идеологические и ценностные сообщения) готовить людей к жизни в демократическом медийном обществе.

**Задачи:**

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

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

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

учащихся). При этом на занятиях канадских медиапедагогов преобладают практические, творческие задания (содержательный, текстуальный анализ, моделирование, создание собственных медиатекстов и пр.).

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

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

-медиаобразовательные задания автономного характера для школ/вузов.

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

Вот лишь некоторые из этих оригинальных творческих заданий:

-как давно возникла медиакультура? Подготовьте сообщение на тему «Краткая история развития медиа»;

-как присутствие или отсутствие масс-медиа влияет на общество? Представьте себе, что вам надо рассказать о медиа человеку, который никогда с ним не сталкивался. Напишите короткое эссе о влиянии медиа [Worsnop, 1994, p.102];

-выделите типичных персонажей игровых видов медиа (фильмов, рассказов, телепередач) [Worsnop, 1994, p.118];

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

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

**Выводы.** Наш анализ показал, что к медиаобразовательной модели с доминантой на развитие критического мышления аудитории, предложенной британским профессором Л.Мастерманом, в значительной степени близки модели С.Минкинен [Minkinen, 1978, pp.54-56] и некоторых других медиапедагогов. Однако значительно большее число англоязычных медиапедагогов придерживаются синтеза социокультурной, образовательно-информационной и практико-утилитарной моделей, представленных в модели, поддерживаемой британцами К.Бэзэлгэт [С.Bazalgette], Дж.Баукером [J.Bowker], Д.Букингэмом [D.Buckingham] и Э.Хартон [A.Hart]. Нам представляется, что к такого рода модели тяготеют теоретические и методические взгляды известных американских медиапедагогов и исследователей Д.Консидайна [D.Considine], Дж.Поттера [J.Potter], А.Силверблэта [A.Silverblatt], Л.М.Симэли [L.M.Semali], К.Тайнер [K.Tyner] и др.

Наш анализ показал также, что медиаобразовательная модель, предложенная ведущими канадскими медиапедагогами, довольно близка к

модели британки К.Бэзэлгэт и других известных европейских медиапедагогов, хотя, бесспорно, имеет и свои отличия, прежде всего – в более толерантном отношении к изучению эстетического/ художественного спектра медиакультуры.

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

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

Понимание и уважение силы влияния медиатекстов.		Способность размышлять о медиатекстах критически, независимо от того насколько влиятельны их источники.		Способность различать эмоциональную и аргументированную реакцию при восприятии.	
Знание специфики языка различных медиа и способность понимать их воздействия, независимо от сложности медиатекстов.		Знание условностей жанра и способность определять их синтез.		Развитие компетентного мнения о содержании медиатекста.	
				Способность и готовность сделать усилие, чтобы воспринимать, понять содержание медиатекста и отфильтровывать «шум».	
<b>^ Фундамент (элементы медиаграмотности) ^</b>					
Развитие способностей к наслаждению, пониманию и оценке содержания медиатекстов		Развитие способности к пониманию и оценке моральных установок создателей медиатекстов.		Развитие надлежащих и эффективных творческих способностей для создания медиатекстов.	
<b>^ Стратегии анализа и обсуждения медиатекстов ^</b>					
Понимание содержания медиа как медиатекста, связанное с глубиной погружения в культуру и жизнь.			Знание типологии влияния медиа на аудиторию.		
<b>^ Понимание процесса массовой коммуникации ^</b>					

Как мы видим, обобщенная модель, сформулированная С.Бэрэном, опирается на культурологическую, семиотическую, этическую, практическую теории медиаобразования и теорию развития критического мышления аудитории, что еще раз подтверждает наш вывод относительно того, что современные педагоги все чаще (и в разнообразных сочетаниях) синтезируют различные теории в моделировании своей деятельности. По сути, данная модель представляет собой синтез социокультурной, образовательно-информационной и практико-утилитарной моделей и отражает не только западные медиаобразовательные концепции, но и подходы, разработанные Е.Л.Вартановой Е.Л. и Я.Н.Засурским [Вартанова, Засурский, 2003], С.И.Гудилиной [Гудилина, 2004],



Л.С.Зазнобиной [Зазнобина, 1998], А.В.Спичкиным [Спичкин, 1999], К.М.Тихомировой [Тихомирова, 2004], А.В.Шариковым [Шариков, 1991] и другими известными российскими медиапедагогами и исследователями медиа.

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

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

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

Отметим также, что медиаобразовательные модели по типу британских и канадских в настоящее время имеют наибольшее распространение и поддержку в большинстве стран мира.

### **Примечания**

Andersen, N., Duncan B. & Pungente, J.J. (1999). Media Education in Canada – the Second Spring. In: Feilitzen, C. von, and Carlsson, U. (Eds). *Children and Media: Image. Education. Participation*. Goteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom, pp.139-162.

Baran, S. J. (2002). *Introduction to Mass Communication*. Boston-New York: McGraw Hill, 535 p.

Bazalgette, C., Bevort, E., Savino, J. (Eds.) (1992) *Media Education Worldwide*. Paris: UNESCO, 256 p.

Bowker, J. (Ed.) (1991). *Secondary Media Education*. London: British Film Institute.

British Film Institute (2003). *Look Again!* London: British Film Institute, 60 p.

Considine, D.M. and Haley, G.E. (1999). *Visual Messages*. Englewood, Colorado: Teachers Ideas Press, 371 p.

Duncan, B. (Ed.) (1989). *Media Literacy Resource Guide*. Toronto: Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, the Queen's Printer, 232 p.

- Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.
- Hart, A. (1991). *Understanding Media: A Practical Guide*. London: Routledge, 268 p.
- Hart, A. (1998). Introduction: Media Education in the Global Village. In: Hart, A. (Ed.). *Teaching the Media. International Perspectives*. Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, pp.1-21.
- Kubey, R. (1998). Obstacles to the Development of Media Education in the United States. *Journal of Communication* (Winter), pp.58-69.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group, 341 p.
- Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.15-68.
- Minkinen S. (1978). *A General Curricular Model for Mass Media Education*. Paris: UNESCO.
- Moore, G.J. (1969). The Case for Screen Education. In: Stewart, F.K. and Nuttall, J. (Eds.). *Screen Education in Canadian Schools*. Toronto: Canadian Education Association, pp.6-26.
- Potter, W.J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.
- Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: *Outlooks on Children and Media*. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, p. 152.
- Rother, L. Media Literacy and At-Risk Students: A Canadian Perspective. *Telemidium, The Journal of Media Literacy*. 2002. Vol.48. N 2.
- Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.
- Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.
- Stewart, F.K. and Nuttall, J. (1969). What's the Idea? In: Stewart, F.K. and Nuttall, J. (Eds.). *Screen Education in Canadian Schools*. Toronto: Canadian Education Association, p.5.
- Tyner, K. (1998). *Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 p.
- Worsnop, C. (1994). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Mississauga: Wright Communication, 180 p.
- Worsnop, C. (1999). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Second Edition. Mississauga: Wright Communication.
- Бээлгэт К. Ключевые аспекты медиаобразования//Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. М., 1995. 51 с.
- Вартанова Е.Л., Засурский Я.Н. Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели//Информационное общество. 2003. № 3. С.5-10.
- Гудилина С.И. Перспективы развития медиаобразовательных технологий//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. С.71-78.
- Гура В.В. Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения: Дис. ... канд. пед. наук. Ростов, 1994.
- Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественно-научные дисциплины начального общего и среднего общего образования//Медиаобразование/Под ред. Л.С.Зазнобиной. М.: Изд-во Москов. ин-та пов. квалификации работников образования, 1996. С.72-78.
- Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // Стандарты и мониторинг в образовании. 1998. N 3. С.26-34.
- Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. Курган: Изд-во Курган. ин-та повышения квалификации и переподготовки работников образования, 1999. 114 с.
- Тихомирова К.М. Визуальные средства обучения в системе медиаобразовательных технологий в начальных классах//Образовательные технологии XXI века/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. С.243-268.

Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов-на-Дону: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.

Федоров А.В. и др. *Медиаобразование. Медианедагогика. Медиажурналистика*. CD. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005.

Шариков А.В., Черкашин Е.А. Экспериментальные программы медиаобразования. М.: Академия педагогических наук, НИИ средств обучения, 1991. 43 с.

## **Глава 4. Медиаобразование в США\***

**\* Данный текст частично опубликован в журнальных статьях:**

Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в США и Канаде//*США-Канада: Экономика. Политика. Культура*. 2004. № 9. С.96-104. Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в США: методические подходы//*США и Канада: Экономика-Политика-Культура*. 2006. № 1. С.110-119. Новикова А.А. Медиаобразование в англоязычных странах//*Педагогика*. 2001. № 5. С. 87-91. Новикова А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции//*Педагогика*. 2000. № 3. С.68-75. Новикова А.А. Медиаобразование в США//*Искусство и образование*. 1999. № 4. С.68-81. 2000. № 4. С.35-49.

### ***Страницы истории медиаобразования в США***

Еще в 1911 году, когда в США был основан Национальный Совет преподавателей английского языка (National Council of Teachers of English), педагоги обсуждали тему образовательное значение кинофильмов [Costanzo, 1992, p.73]. Так что медиаобразование в США в какой-то степени существовало в виде отдельных направлений с 20-х - 30-х годов XX века (кинообразование, медиаобразование на материале прессы и радио). К примеру, профессор Э.Дэйл (Edgar Dale) из университета Огайо пропагандировал школьное медиаобразование на материале прессы еще в конце 1930-х. Однако обучение такого рода касалось в основном специализированных факультетов (кинематографии, журналистики) немногих университетов и не носило массового характера. Однако с 1958 года в США стала внедряться в школах программа «Газета в классе», которая спонсировалась прессой через Американскую Газетную Ассоциацию (American Newspaper Publishers Association (ANPA)). В нее были вовлечены 95000 преподавателей из 34000 школ и больше пяти миллионов учащихся [Sim, 1977, p.75].

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

В 60-х годах медиаобразование в США, как и во многих других ведущих странах мира (во Франции, Канаде, Великобритании), концентрировалось вокруг кинообразования (film education). В частности, получило довольно широкое распространение практическое кинообразование, основанное на том, что школьники или студенты под руководством педагога пытались снимать короткие документальные и

игровые фильмы на восьмимиллиметровой пленке. Этот вид деятельности стал возможен благодаря тому, что именно в 60-х годах поступили в массовую продажу относительно недорогие, компактные любительские кинокамеры, соответствующие им пленки, химические реактивы и т.д. Была создана сеть лабораторий (в том числе – университетских и школьных), способных проявлять и отпечатывать снятые любителями киноленты. В эти годы в Америке возникла первая ассоциация деятелей экранного образования (Association for Screen Education). В 1969 году на базе университетов штатов Юта и Огайо была разработана серия материалов по развитию «критического видения» (*critical viewing*) для внедрения в Орегоне, Сиракузах, Нью-Йорке, Лас-Вегасе, Неваде и Флориде [Tyner, 1999]. Таким образом, кинообразование стало первой ступенькой к современному медиаобразованию.

Однако в большинстве случаев «экранное» медиаобразование использовало медиатехнику (к примеру, учащиеся овладевали умениями обращаться с кино-телеаппаратурой), а не изучало собственно медиакультуру. То есть с помощью аудиовизуальной аппаратуры снимались какие-то сюжеты, или медиаматериалы служили иллюстрацией к коллективным дискуссиям на актуальные социальные темы (например, о вьетнамской войне, защите гражданских прав и т.д.). Хотя уже тогда в Америке было немало учителей, посвящавших занятия изучению киноязыка, эстетике фильма.

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

помощью медиаобразования защитить учащихся от воздействия медиа на их мораль и поведение.

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

В 1962 году в Осло состоялась представительная международная конференция по «экранному» медиаобразованию. В ее итоговом документе были определены следующие приоритетные цели: «помочь зрителям лучше понимать то, что они видят на экране; поощрять аудиторию к осознанному выбору в экранных предпочтениях; способствовать большей компетентности аудитории в своих суждениях, чтобы извлекать больше пользы из тех произведений (документальных и игровых), которые могут обогатить их жизнь» [Recommendation..., 1964, p.78]. Среди рекомендаций, принятых конференцией, можно выделить следующие:

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

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

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

К 70-м годам телевидение существенно опережало кинематограф по степени влияния и воздействия на аудиторию. В эти годы количество телеканалов в крупнейших городах США насчитывало уже несколько десятков. В связи со столь интенсивным развитием телевидения возрос статус рекламы, которая во многом определяла покупательский спрос на рынке. Американские педагоги не могли не отреагировать на эти изменения. В 70-е годы кинообразование повсеместно стало трансформироваться в медиаобразование (то есть образование на базе всего тогдашнего спектра средств массовой информации и коммуникации – прессы, телевидения, кино, радио, звукозаписи и т.д.). К середине 70-х годов «приблизительно от 35 % до 40 % общего количества средних школ ... предлагали учащимся модули или курсы, определенно обозначенные как «Медиа» или «Массовая коммуникация» [Sim, 1977, p.86], в основном ориентированные на изучение телевидения.

В 1973 году одна из крупнейших американских благотворительных организаций (Фонд Форда) объявила о поддержке медиаобразования в школах. Так в 70-х годах в США появилось движение «критического видения» (*critical viewing*), которое совмещало политическое и научное обоснование. Американские медиапедагоги и исследователи подключились к политическому течению, вызванному дискуссиями в подкомитете Сената на тему телевизионного насилия и его влияния на детей. Стимулом тут послужил комплекс социальных и культурных факторов, связанных с более натуралистическим, чем, скажем, в 50-е или 60-е годы XX века, изображением насилия на американских экранах. В результате правительство США при активной поддержке департамента по образованию выделило денежные средства для введения учебного курса «критического видения» в систему всех ступеней общего образования. Вместе с тем, после того, как беспокойство политиков по поводу насилия на телеэкранах ослабло, исчезло и финансирование этого медиаобразовательного курса. Его интеграция в учебный процесс оказалась поверхностной и

недолговечной. И как результат, доказательства эффективности так и не были собраны. Далеко не все учителя захотели включиться в процесс развития «визуальной грамотности» (visual literacy) в школе. По-видимому, многих из них так и не удалось заинтересовать движением «критического видения», новыми технологиями в области образования. Однако в целом проекты медиаобразования в США в 70-е годы неплохо финансировались. Учебные программы и методические материалы отличались профессионализмом и творческим подходом [Tyner, 1998].

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

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

В 1981 году финансирование медиаобразования американским правительством было уменьшено, так как приоритетными считались программы, направленные против наркотиков и подростковой преступности. Но и в 80-е годы медиаобразование в США продолжало расширять сферу своего влияния. Одна за другой в разных штатах страны возникали педагогические и исследовательские ассоциации, поставившие своей целью внедрение изучения тех или иных аспектов медиа и медиакультуры в учебный процесс школы и вуза. В большинстве университетов (включая педагогические факультеты) курсы по медиа стали в 80-х годах обычным явлением. Однако, медиаобразование так и не получило статуса обязательной дисциплины в начальной и средней школе. Конечно, США, в отличие, скажем, от Норвегии и Финляндии, огромная по территории и многонаселенная страна. Однако американский исследователь Р.Кьюби [Kubey, 1998, p.59] полагает, что развитию медиаобразования мешали не только географические и демографические факторы. Определенным тормозом к консолидации усилий медиаобразования стала американская структура образования в целом, когда каждый из 50-ти штатов имеет свою независимую политику в области средней и высшей школы, а каждое учебное заведение - собственные учебные планы и программы. Кроме того, в отличие от других англоязычных стран (к примеру, Канады или Великобритании), ведущие медиаобразовательные сообщества США – Национальный телемедиа-совет, Центр медиаграмотности и Центр медиаобразования находятся вне системы официального образования.



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

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

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

Бесспорно, в 80-х все больше и больше американских преподавателей приобщались к ведению факультативных курсов по медиаобразованию. Но увеличение количества медиапедагогов в школах имело и свои отрицательные стороны. Отсутствие эффективных стандартных программ по медиаобразованию, пригодных для адаптации в средних школах, привело к тому, что каждый из преподавателей вырабатывал свою педагогическую линию. Медиаобразование приобретало аморфную смесь стандартов, целей и задач. В результате американское медиаобразование заняло в школьном учебном плане место своеобразного «бутика»: редкого, дорогого и экзотического [Tyner, 1998].

У медиаобразования всегда было много сторонников в США - среди школьных учителей, педагогических профсоюзов, некоммерческих организаций, профессионалов в сфере медиа индустрии. В 80-х годах медиаобразование в США характеризовалось

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

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

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

Итак, можно сделать вывод, что 80-е годы были не самыми лучшими временами для медиаобразования в США. Лишенное основательной государственной поддержки и направленное в основном в такие специфические области, как борьба с курением и наркоманией, американское медиаобразование существенно уступало канадскому, австралийскому или британскому. Позитивные изменения в медиаобразовании в США наметились лишь к концу 80-х годов, когда шире стал использоваться опыт других ведущих англоязычных стран.

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

В то же время медиаобразование в США поначалу развивалось не столь интенсивно, однако к началу XXI века уже можно говорить о сложившейся системе американской медиапедагогике, которая с помощью интернетных сайтов, публикаций, конференций оказывает влияние и на другие страны. В США активно действует несколько крупных ассоциаций медиаобразования: Центр медиаобразования (Center for Media Education) в Вашингтоне, Центр медиаграмотности (Center for Media Literacy) в Лос-Анджелесе, движение «Граждане за медиаграмотность» (Citizens for Media Literacy) в Северной Каролине, Центр медиаобразования (Media Education Center) в Нью-Мексико, Образовательный видеоцентр (Educational Video Center) в Нью-Йорке, Ассоциации «Стратегии по медиаграмотности» (Strategies for Media Literacy) и Национальный альянс медиаискусств и культуры (National Alliance for Media Arts and Culture) в Сан-Франциско, Национальный совет по телевидению и медиа (National Telemedia Council) в Виржинии, Центр медиаискусств (Media Arts Center) в Сиэтле, Фонд медиаобразования (Media Education Foundation) и др. К началу 90-х годов XX века более чем тысяча вузов США предлагала студентам свыше 9000 учебных курсов по кино и телевидению [Costanzo, 1992, p.73].

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

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

и Кентукки курсам медиаобразования не нашлось места (впрочем, и этот пробел был ликвидирован к 2004 году).

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

В 46-ти штатах медиаобразование связано с преподаванием английского языка и искусств. В 30-ти штатах медиаобразование используется также на занятиях по социальным наукам, истории и гражданскому праву, эколого-медицинского цикла. В дополнение к этому профессиональные ассоциации учителей пытаются включить медиаобразование в государственные стандарты [Kubey, 1998; Tyner, 2000]. Важно подчеркнуть, что принятие государственных образовательных стандартов местными округами является добровольным, хотя подобные стандарты полезны в качестве образцов и является средством распространения медиаобразования.

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

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

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

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

Все формы техники трудно внедряются в традиционную школу, в которой доминируют «старые» формы грамотности. Как мы уже отмечали, медиаобразование в США долгие годы опиралось на материал кинематографа и телевидения. К тому же многие американские учителя ассоциировали кино и телевидение с поп-культурой, пропагандой насилия и прочими негативными факторами. На этом основании медиакультура в целом некоторыми педагогами (особенно хранителями «высокой культуры» изобразительного искусства и литературы) объявлялась вредной и опасной. Зато компьютеры несправедливо ассоциировались в основном с «информацией» (т.е. с текстами, у которых есть полезный обучающий потенциал противоположный бездумному развлечению), тогда как современные компьютерные системы, наверное, даже в большей степени, чем кино и телевидение, могут стать источником рекреации, рекламы, нежелательных для педагогов явлений (виртуальное насилие,

порнография и т.д.). Сегодняшние компьютеры нередко используются в американских школах для создания «улучшенных» версий традиционных курсов и планов, чтобы дополнить информацию, данную педагогом или извлеченную из учебника; в качестве печатных машинок и калькуляторов. Развитие новых цифровых технологий связано со сложными проблемами интеграции медиа в учебное расписание. Структуры, руководящие образовательным процессом, могут отложить эти проблемы на время, но день, когда необходимо будет их решать, стремительно приближается, особенно сейчас, в начале XXI века.

Ведущий американский медиапедагог и исследователь К.Тайнер убеждена, что потребуются много усилий, чтобы создать более прочную базу для усовершенствования медиаобразования в США, в частности: 1) серьезные и основательные научные исследования; 2) конкурентоспособность с целями смежных областей, таких как образовательные технологии, информационная грамотность и т.д.; 3) продолжение внедрения и оценки программ и практики медиаобразования; 4) новые программы подготовки учителей и профессионального развития; 5) ясное и обоснованное объяснение теорий, целей и практики медиаобразования посредникам и законодателям. Что еще труднее, все эти факторы должны иметь место одновременно [Tyner, 1998].

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

### ***Американские подходы в методике медиаобразования***

В США методика медиаобразования разрабатывается в последние годы все более интенсивно. Естественно, что здесь американские педагоги не могли не воспользоваться опытом знаменитого педагога Джона Дьюи (J.Dewey) (1859-1952). Он был убежден, что «опыт ребенка уже содержит в себе элементы – факты и истины, - аналогичные составляющим учебный предмет, разработанный взрослыми. Еще более важным представляется то, как его опыт наполняется установками, мотивами и интересами, участвующими в развитии и структурировании предмета вплоть до его логического построения» [Dewey, 1976, pp.277-278]. Поэтому учебная программа должна подсказать учителю, что конкретные «возможности, достижения в области истины, красоты и поведения открыты для этих детей. Отныне изо дня в день вы должны

создавать подобные условия, чтобы их собственная деятельность неуклонно развивалась в данном направлении – к их самореализации» [Dewey, 1976, p.291]. Таким образом, очевидно, что Дж.Дьюи выступал против авторитарного подхода в образовании и ратовал за подход творческий, опирающийся на различные виды и формы деятельности учащихся, в значительной степени соответствующие их возможностям и интересам, за развитие критического мышления аудитории (к примеру, в дискуссионных клубах).

Бесспорно, американские медиапедагоги в своих методических подходах опирались и опираются на элементы данной концепции. Не менее серьезное влияние на развитие процесса медиаобразования в США оказали труды М.Маклюэна (M.McLuhan), Л.Мастермана (L.Masterman), К.Бэзэлгэт (C.Bazalgette) и др.

При этом методика медиаобразования, принятая в учебных заведениях США:

- а) интегрирована в изучение различных школьных предметов (истории, искусства, английского языка и литературы, экологии и др.);
- б) опирается на ключевые понятия медиаобразования (категория / category, язык / language, агентство / agency, технология / technology, аудитория / audience, репрезентация / representation и др.);
- в) базируется на изучении определенных тематических разделов, связанных с процессом создания медиатекстов, их видовыми и жанровыми особенностями, структурой и характеристиками, идеями, функционированием в обществе и т.д.;
- г) основывается на концентрическом изучении медиаматериала: вместо последовательного или линейного изучения ключевых аспектов медиаобразования (скажем, от «Агентства» к «Категории», «Технологии», «Языку» и т.д.) практикуется возвращение к одним и тем же ключевым аспектам (понятиям) на усложняющихся уровнях;
- д) широко использует такие традиционные формы обучения, как урок, практические и семинарские занятия, экскурсии, самостоятельная работа, факультативы, однако предпочтение отдает практическим занятиям (применение медиатехнологий: изготовление афиш, видеосъемка, составление синопсисов, сценарных планов и т.д.); именно здесь наиболее эффективно используются проблемные (к примеру, анализ сюжета, ситуаций, характеров персонажей, авторской точки зрения медиатекста, сопоставление различных точек зрения и т.д.), эвристические, исследовательские методы (проверка гипотез, моделирование: гипотетическое или реальное изменение различных параметров медиатекста), очень часто с опорой на игровые задания (имитация определенных медиапроцессов – технологических, экономических, юридических; театрализованные «постановки» и

т.д.), на сотрудничество в группах и коллективные дискуссии, привлечение дополнительного информационного материала, экспериментирование.

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

К примеру, один из лидеров медиаобразования в США К.Тайнер [Tyner, 1998, pp.186-187] предлагает следующие пути использования аудиовизуальных медиа в классе:

- 1) анализ информации (развитие «критического мышления»). Анализ медиатекстов может носить интердисциплинарный и интерактивный характер;
- 2) участие школьников в создании учебной медиапродукции (видеосъемке), что позволяет поощрить совместный выбор темы, содержания, концепции для будущего медиатекста, путей практической реализации проекта. При этом «экспертами» и «учениками» могут быть, как школьники, так и учителя;
- 3) оценка: учителя и учащиеся совместно устанавливают оценочные критерии. При этом оцениваются как индивидуальные работы учащихся, так и их деятельность в группе других школьников или студентов;
- 4) реструктивизация: свободные блоки уроков, свободные планы индивидуального и группового обучения.

Известный американский медиапедагог/исследователь А.Силвэрблэт (A.Silverblatt) считает, что развитию понимания медиатекстов могут помочь следующие вопросы:

*«А. Функции медиатекстов.*

1. Какова цель создания медиатекстов?
2. Хочет ли медиакоммуникатор, чтобы вы думали или вели себя специфическим образом в результате получения информации?
3. Содержит ли создание медиатекстов:
  - а) скрытую функцию?;
  - б) многократную функцию?;
  - с) неопределенную функцию?;



- d) ложные функции?;
- e) функции конкуренции?

*В. Сравнение медиа.*

1. Каковы отличительные характеристики медиа?
2. В какой степени выбор медиа затрагивает:
  - a) стратегию коммуникации?
  - b) стиль коммуникации?
  - c) содержание коммуникации?

*С. Медиакоммуникатор.*

1. Кто отвечает за создание медиатекстов?
2. Каковы демографические характеристики медиакоммуникаторов?
3. Как эти характеристики затрагивают содержание и перспективу производства медиатекстов?

*Д. Аудитория.*

1. Для кого предназначен медиатекст?
2. Для одного или большего числа типов аудитории?
3. Какая аудитория может считаться целевой?
  - a. с какими персонажами медиакоммуникатор хочет вас отождествить?
  - b. какую идеологию эти персонажи выражают?
4. Какие ценности, опыт и перспективы принимаются аудиторией? Влияют ли эти общедоступные ценности, опыт, или перспективы на ее понимание или интерпретацию медиатекстов?
5. Как опыты и перспективы индивидуального члена аудитории затрагивают его/ее интерпретацию медиатекста?
6. Как выбор аудитории влияет на стратегию, стиль, и содержание медиатекстов?
7. влияют ли стратегия, стиль, и содержание медиатекста на понимание их аудиторией?» [Silverblatt, 2001, pp.42-43].

Многие педагоги и исследователи считают, что наиболее эффективные методические подходы в рамках теорий медиаобразования как развития «критического мышления» (critical thinking approach) и культурологического медиаобразования (cultural studies approach) должны опираться на «ключевые понятия медиаобразования» (Л.Мастерман, к примеру, выделяет 18 таких понятий). Действительно, это очень важно. Однако по поводу количества и конкретного содержания такого рода базовых понятий в современном медиаобразовании до сих пор существуют разночтения. Практически каждая ассоциация медиаобразования, научная школа, государственная или общественная организация стремится «использовать медиаобразование как стратегию для достижения своих главных приоритетов – в области социальной морали, телевизионной цензуры, доступа к техническим медиа, здоровья населения или предохранения

от вредных влияний» [Tyner, 1998, p.122]. Например, созданная в США программа использования прессы в образовании – NIE (The Newspaper-in-Education) начиная еще с 30-х годов ставит своей целью развитие способностей к критическому чтению газет и журналов и содействовать пониманию демократической роли прессы в современном обществе [Tyner, 1998, p.126]. В этом же ключе действовал американский образовательный центр (U.S. Office of Education), разрабатывая программы, направленные на развитие у аудитории понимания психологического воздействия рекламы, стиля и содержания медиатекстов, умения отличать факты от вымысла.

Педагог-исследователь Стэнфордского исследовательского центра Барбара Минз [Means, 1994, pp.1-21] выдвинула методическую концепцию «учения с вовлечением». Вот некоторые ее показатели:

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

Это не простая задача, зависящая от того, насколько учителя и учащиеся могут позволить себе быть «вовлеченными». Например, для того чтобы проанализировать медиатекст, учащиеся должны обсудить взаимодействие между понятиями «Категория» (Category), «Язык» (Language), «Репрезентация» (Representation), «Технология» (Technology) и т.д. Анализ любого из этих аспектов раскроет то или иное значение, но медиаграмотность – это способность не к поверхностному декодированию текста, а - к разгадыванию сложных ассоциаций, символов, содержащихся в медиатексте. В ходе этого процесса учащиеся пробираются к смыслу через все более глубокий анализ нюансов и сложностей каждого из этих аспектов и того, как они взаимодействуют. Более того, каждый человек привносит свои накопленные знания и опыт в «чтение», в дополнение к тому смыслу, который пытались зашифровать создатели медиатекста.

Американская система образования в целом всегда опиралась на широкий круг практических заданий и упражнений. Эта методика получила название «обучение через проекты» или «проектные учебные курсы». Как правило, для выполнения подобных проектов учащиеся объединяются в группы.

Бесспорно, эффективность медиаобразования целиком и полностью зависит от уровня соответствующей подготовки педагогов. Поэтому важнейшим аспектом медиаобразования является медиаобразование учителей и будущих учителей. В начале 1999 года

американский «Форум по образованию и технологиям» опубликовал доклад о статусе технологии и образования в США. В докладе сказано, что школы тратят в десять раз больше средств на компьютеры и Интернет, чем на обучение учителей пользоваться этими высокотехнологичными инструментами. На рубеже XXI века американские школы в среднем, тратят около 88 долларов в год на одного ученика, чтобы обеспечить учебный процесс компьютерной техникой и только 6 долларов на подготовку учителей использовать эту технику в учебном процессе. 87000 американских школ имеют около шести миллионов компьютеров (то есть почти по 70 компьютеров на одну школу) и около 80 % школ имеют доступ в Интернет. Однако только 20% американских учителей готовы использовать такую технику на своих уроках, хотя формально компьютерные курсы были организованы для 78% педагогов [Tyner, 1999, pp.262-263].

Конечно, в высших учебных заведениях медиа используются более широко и интенсивно. К примеру, преподаватели помещают план курса, программы, списки литературы и заданий в сеть Интернет. Студенты ищут там информацию, относящуюся к данному курсу, сдают письменные работы по электронной почте. Используя эту почту, студенты могут общаться с преподавательским составом (так называемые «виртуальные часы работы»). Вся библиотечная картотека также занесена в компьютерную базу данных и т.д. Вместе с тем, во многих случаях медиа используются как вспомогательные ресурсы к старой репродуктивной системе образования. И студенты по-прежнему не получают полноценного медиаобразования, предполагающего изучение медиаязыка, проблем аудитории, восприятия, критического анализа и пр.

Анализ исследований [Kubey, 1997; Means, 1994; Tyner, 1998; 1999 и др.] и практического опыта американских медиапедагогов показывает, что можно выделить следующие методы медиаобразования учащихся. По источникам получения знаний: словесные (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия), наглядные (иллюстрация и демонстрация медиатекстов) и практические (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровням познавательной деятельности: объяснительно-иллюстративные (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией), репродуктивные (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа, для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), проблемные (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста, к примеру, с целью развития «критического мышления», частично-поисковые или эвристические, исследовательские

(организация поисково-творческой деятельности обучения) методы получения новых знаний и умений.

Американский медиапедагог Дебора Леверанз [Leveranz, 1996] систематизировала требования к знаниям и умениям, которые предъявляются к учащимся школ различных штатов США в процессе медиаобразования.

Вот основные из них:

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

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

*А. Аспект доступа к медиа (включая терминологию).*

Младший школьный возраст:

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

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

- использование широкого круга медиа для информации, развлечения и коммуникации;
- доступ к медиаресурсам для определения, исследования и репрезентации вопросов и проблем;
- доступ к базам данных (библиотека, медиатека) для поиска первичных и вторичных ресурсов для осуществления тех или иных проектов;

-использование медиа для оценки языка медиатекстов и их некоторых форм, жанров и категорий;

-умения «чтения», идентификации и обсуждения аудиовизуальных текстов, в том числе вопросов, связанных с языком медиа (ракурс, план, цвет, звук и т.д.);

-умения описать главные функции тех или иных создателей медиатекстов и людей, связанных с их распространением;

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

-умения отбора медиатекстов широкого спектра форм и обоснование причин своего выбора;

-доступ к медиаресурсам для определения, исследования и репрезентации вопросов и проблем;

-доступ к базам данных (библиотека, медиатека) для поиска первичных и вторичных ресурсов для осуществления тех или иных проектов, умения отбора тех данных, которые лучше всего подходят для данного проекта;

-использование медиа для оценки языка медиатекстов и широкого круга их форм, жанров и категорий;

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

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

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

Младший школьный возраст.

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

-использование ранее полученных знаний и умений;

-объяснение своих предпочтений по отношению к медиапродукции;

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

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

-понимание некоторых путей организации материала в медиатексте;

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

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

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

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

Средний школьный возраста (4-8 классы).

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

-анализ нескольких сюжетных линий в повествовании;

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

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

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

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

-понимание специфики жанра и вида медиатекста (реклама, новости, телешоу и т.д.);

-понимание ряда путей организации и представления жизненного материала в медиатексте;

-распознавание символических кодов, используемых медиа (кадр, ракурс и т.д.);

-объяснение того, как информация соотносится с кодами и условностями медиа;

-анализ того, как воздействует на медиатекст отсутствие или наличие рекламы;

-рассмотрение того, как одна и та же история может быть адаптирована для разного типа аудиторий;

-распознавание сюжетных моделей и того, как они используются в документальных и игровых медиатекстах;

Старший школьный возраст (9-12 классы).

-понимание сюжета как серии сконструированных условностей, таких как мотивы поступков персонажей, эпизоды, иерархия событий и героев и т.д.;

-анализ подразумеваемых и открыто выраженных идей, тех или иных пристрастий (предвзятости) авторов медиатекста;

-понимание, что основной смысл медиатекста передается через комбинацию элементов (таких как звук, кадр, перспектива и т.д.);

-сравнение гендерных, социальных и профессиональных стереотипов в медиатекстах различных «культурных полей»;

- понимание того, как жанр проясняет ожидания аудитории по отношению к содержанию медиатекста;
- понимание ряда путей организации и представления жизненного материала в медиатексте и критический анализ мнений других учащихся;
- анализ того, как символические коды, используемые медиа (кадр, ракурс и т.д.), могут взаимодействовать друг с другом для создания определенного смысла текста;
- анализ эффекта воздействия рекламы, рассмотрение значения рекламы для коммерческих медиа;
- сравнение путей, которыми различные виды медиа интерпретируют похожие фабулы или истории;
- сравнение и анализ медиатекстов одинаковых и различных типов (к примеру, репортажи в различных газетах, на телевидении, в системе Интернет).

*В. Аспект оценки медиатекстов (критическая оценка медиатекстов в историческом, социальном и культурном контексте, включая понимание отношений между аудиторией, медиатекстом и окружающей действительностью).*

Младший школьный возраст.

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

Средний школьный возраст (4-8 классы).

- определение разницы между реальным событием и его отражением в медиатексте, дискуссия на эту тему;
- постановка вопросов о различных аспектах медиатекста, таких как трактовка, валидность (вескость, основательность) фактического

материала, сравнение их с мнением других учащихся, выражение своего мнения;

-определение, анализ и интерпретация медиатекста с точки зрения аудиторий, принадлежащих к разным культурам, возрастам, образовательным и социальным уровням и т.д.;

-использование медиатекста для исследования человеческих отношений, новых идей, своей и чужой культуры («диалог культур»);

-оценка эффективности различных элементов, используемых в медиатексте;

-выражение собственных предпочтений по время дискуссии о медиапродукции и обоснование своего выбора;

-внимательное и критическое «чтение» медиатекстов;

-осознанный выбор медиатекстов для своего «чтения» и описание того, как содержание отражает развлекательный или информационный аспект;

-анализ влияния медиа на профессиональное развитие и досуг людей;

-анализ того, как «медиапослание» создается с учетом различных типов аудитории.

Старший школьный возраст (9-12 классы).

-определение разницы между реальным событием и его отражением в медиатексте, дискуссия на эту тему;

-подбор примеров социальных воздействий некоторых медиатекстов;

-распознавание конкретных и абстрактных значений в медиатексте, понимание того, что люди воспринимают медиатексты дифференцированно – в зависимости от многих факторов, таких, как возраст, пол, раса, жизненный опыт;

-использование медиатекста для исследования человеческих отношений, новых идей, своей и чужой культуры («диалог культур»), критический анализ медиатекстов, объяснение того, как медиатексты могут влиять на аудиторию;

-оценка эффективности различных элементов, используемых в медиатексте и объяснение причин такого рода воздействий;

-выражение собственных предпочтений во время дискуссии о медиапродукции и обоснование своего выбора;

-внимательное и критическое «чтение» медиатекстов, включая различные развлекательные и учебные медиатексты, анализ отдельных компонентов текста, их воздействия;

-анализ влияния медиа на убеждения и ценностные ориентации людей, включая их изменения;

-анализ влияния медиа на аудиторию в зависимости от типов медиапродукции.



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

Младший школьный возраст.

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

Средний школьный возраст (4-8 классы).

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

Старший школьный возраст (9-12 классы).

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

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

Известно, что большинство педагогов США – активные сторонники использования индивидуальных проектов в обучении. С этой точки зрения характерен список такого рода учебных проектов, разработанный известным американским медиапедагогом Л.М.Симэли [Semali, 2000, pp.229-231]:

- распределение медиатекстов на разные темы по категориям;
- перечисление достопримечательностей, звуков, запахов, вкусов и чувств (физических и эмоциональных), чтобы передать ваше медиавосприятие;

- выявление сюжетной конструкции эпизода вашего любимого медиатекста;
- рассказ о фабуле медиатекста, исходя из вашего видения;
- описание основных характеров персонажей медиатекста;
- подготовка устного/визуального резюме вашего восприятия медиатекста;
- сравнение вашего восприятия с другим восприятием подобного медиатекста;
- написание письма, рассказывающего другу о вашем восприятии какого-либо медиатекста;
- придумывание песни, отражающей ваше медиавосприятие;
- написание стихотворения, отражающее ваше восприятие медиатекста;
- создание коллажа на основе вырезок текстов и изображений из старых газет/журналов.
- создание постера, отражающего ваше медиавосприятие;
- подбор музыки, соответствующей вашему восприятию конкретного медиатекста;
- подбор/создание рисунка, отражающего вашу трактовку медиатекста;
- создание диорамы сцены из медиатекста;
- создание иллюстрированной книги;
- подготовка пантомимы о важной для вас части медиатекста;
- написание текста к пантомиме другого учащегося/студента;
- создание настольной или физической игры, основанной на вашем медиавосприятии;
- съемка «фильма» вашего восприятия медиатекста;
- подготовка драматизации на основе вашего восприятия медиатекста;
- придумывание анекдотов или загадок, связанных с вашим восприятием медиатекста;
- описание самых забавных, мрачных, счастливых и наиболее невероятных случаев из вашей жизни;
- написание рассказа-сиквэла/буриме совместно с другими школьниками/студентами;
- создание альбома для вырезок интересных фактов и информации, основанной на вашем восприятии.
- составление сборника цитат важных высказываний (исходя из вашего видения);
- написание текста сообщения для теленовостей, связанного со случаем из вашей жизни.
- продумывание ваших ответов воображаемых репортерам;
- написание воображаемого интервью с кем-либо по вашему выбору;
- составление/съемка телерепортажа;

- подготовка газеты с историями, основанными на вашем медиавосприятии;
- подготовка журнала, рассказывающего о вашей будущей жизни;
- создание рекламы, коротко отражающей ваше медиавосприятие;
- придумывание рекламных лозунгов, которые могли бы использоваться в будущем;
- создание образов новых медийных персонажей, их диалогов;
- перечисление испытаний (физических, эмоциональных, моральных и пр.), с которыми придуманный вами медийный персонаж должен столкнуться;
- разработка карты местности, где происходит история медиатекста. Включение туда важных географических особенностей (типа озер, рек, и т.д.). Объяснение событий, происходивших в различных местах;
- создание «линии времени», чтобы показать последовательности событий в истории;
- изготовление марионеток для пальцев, изображающих определенные сцены медиатекста, постановка кукольного спектакля по некоторым эпизодам;
- написание сценария для кукольного представления;
- создание мультипликации, книжки комиксов, вашей собственной анимационной версии их персонажей, написание их диалогов;
- написание киносценария;
- проведение научного эксперимента, связанного с вашей точкой зрения на медиа и медиаобразование.

На наш взгляд, данные задания отчетливо перекликаются с разработанным нами циклом литературно-имитационных, театрализовано-ситуативных, изобразительно-имитационных творческих заданий для российских школьников/студентов [Федоров, 2001, с.64-85].

### ***Современные тенденции развития медиаобразования в США***

В настоящее время уже существует поколение школьников и студентов, для которых более привычным является восприятие аудиовизуальной информации, нежели печатной, недаром в англоязычной литературе его называют *Generation Dot Com*. Американские педагоги раньше, чем российские, столкнулись с этой проблемой, и признали, что эту ситуацию нельзя повернуть вспять: телевидение, видео, компьютер, Интернет и другие телекоммуникационные сети неумолимо изменяют аудиторию, постепенно превращая «читателей» в большей мере в «зрителей». Знание того, как функционируют медиа, как мы взаимодействуем с ними, и как мы можем использовать их с максимальной пользой, а также навыки распознавания источника информации, степени его

достоверности, коммерческого императива, защиты личной безопасности, критического анализа содержания медиатекстов стали необходимым компонентом грамотности современного человека. Пассивное восприятие любой информации может привести, к потребительскому отношению к источникам информации, плагиату текстов, работ, идей, в конечном итоге - к стереотипному мышлению и искаженному мировоззрению. Соответственно, цель личностно-ориентированного, развивающего медиаобразования - помочь студентам и школьникам развить свое творческое и критическое мышление [Semali, 2000]. Научить новое поколение «читать» аудиовизуальный текст как и печатный, познакомить с закономерностями и особенностями того или иного средства массовой информации, языком того или иного жанра и т.д. Другими словами, помочь учащимся стать медиаграмотными/медикомпетентными - задача, осознанная и российскими, и зарубежными педагогами.

Соединенные Штаты Америки занимают особенное положение не только в политическом и экономическом отношении, но, безусловно, и в, медийном. Масштаб распространения медиапродукции, а вместе с ней, и трансляции культуры, ценностей, приоритетов, привел к тому, что глобализация в массовом сознании ассоциируется прежде всего с американизацией. В некоторых странах данная тенденция и дала дополнительный стимул к развитию медиаобразования как в том числе средству защиты от всеобъемлющего влияния американских массмедиа.

В самих же Соединенных Штатах с 60-х годов XX века медиаобразование (media education) в США проделало большой путь: начиная с первых экспериментов с медийными источниками в школах, взлета и падения «экранного образования», движения *TV Criticism*, создания региональных проектов и центров медиаграмотности, организации курсов для учителей, конференций, до создания национальной ассоциации медиаграмотности (*Alliance for a Media Literate America*) и признания медиаобразования как необходимого компонента школьной программы на уровне Департамента образования США.

По сравнению с некоторыми ведущими странами мира, такими как Канада, Австралия или Великобритания, в США относительно недавно всерьез начали заниматься вопросом обязательного медиаобразования на всех ступенях средней школы. Однако предпосылки к интеграции медиаобразования в школьную программу были созданы благодаря активным усилиям отдельных исследователей и педагогов, центров и ассоциаций медиаграмотности по всей стране. К настоящему времени все 50 штатов включили обучение

медиаграмотности в той или иной форме в образовательные стандарты дисциплины *Language Arts* (основными являются «использование визуальных умений и стратегий для понимания и интерпретации визуальных медиатекстов», и «понимание особенностей и компонентов медиатекстов различных видов» ([http://www.medialit.org/reading\\_room/article610.html](http://www.medialit.org/reading_room/article610.html))).

В США до сих пор существует несколько точек зрения на понятие «медиаграмотности» (*media literacy*), и то, что она подразумевает: идеологическая, культурологическая, инъекционная, теория критического мышления трансформируются, пересекаются, но продолжают сосуществовать.

Ведущая дефиниция включает такие действия, как интерпретация, анализ, оценка и создание собственных медиатекстов [Hobbs, 2004]. Однако, в библиотечной сфере под «медиаграмотностью» понимается умение работать с различными источниками информации; медицинские и социальные работники рассматривают медиаобразование как инструмент для охраны здоровья детей и подростков, пропаганды здорового образа жизни, формирования разумных потребительских привычек; определенная группа сторонников медиаобразования смещает акцент на негативное воздействие коммерческих масс-медиа, манипулятивном характере медийной системы, намеренном создании искаженной картины мира. Но, несмотря на разные видения проблемы, большинство американских медиапедагогов признают следующие ключевые концепции медиаобразования:

- все медиатексты являются конструкциями;
- медиатексты являются репрезентацией мира (создают собственную реальность, переосмысливают, а не абсолютно объективно отражают ее);
- медиа имеют экономический и политический смысл и цели;
- каждый вид медиа имеет свои особенности языка и закономерности;
- различные аудитории интерпретируют медиатексты по-разному (смысл или «послание» медиатекста является результатом взаимодействия читателя или зрителя, самого медиатекста и «контекста») [Considine, Haley, 1999; Potter, 2001 и др.].

В современной практике медиаобразования в США широко применяются возможности системы Интернет. Подростки используют Интернет для общения, удовлетворения своих интересов, «примерки» новых социальных ролей, самоидентификации и самовыражения, в свою очередь, Интернет может служить и образовательным целям. Например, одно из самых замечательных достижений канадского медиаобразовательного движения в конце девяностых годов - создание онлайн ресурса *Media Awareness Network*, по масштабу представленных

материалов, учебных программ и планов занятий и сегодня едва ли другой сайт превосходит его.

Наиболее влиятельные и реферируемые американские сайты по медиаобразованию можно разделить на две основные группы: 1) сайты центров, ассоциаций и фондов медиаобразования; 2) образовательные сайты онлайн-версий телевизионных каналов, газет и журналов.

Что касается первой группы, то можно выделить сайт Центра Медиаграмотности ([www.medialit.org](http://www.medialit.org)), самого крупного в США дистрибьютора медиаобразовательных материалов. На сайте представлены идеи, как интегрировать медиаобразование в школьные предметы в зависимости от дисциплины и возрастной группы, доступ к архиву статей по медиаобразовательной тематике, ссылки на другие ресурсы и многое другое. Вопросами интеграции печатных средств информации в процесс обучения занимается Ассоциация *Newspaper in Education*, методическую помощь в планировании занятий можно найти на ее сайте [www.nieonline.com](http://www.nieonline.com).

Сайт, основанной в 2000 году федерации Alliance for a Media Literate America (AMLA - <http://www.amlainfo.org>), является своего рода Вестником медиаобразовательной школы Америки, где публикуют ход и результаты исследований в области медиаобразования, информируют о прошлых и будущих семинарах и конференциях. Федерация медиаграмотности провела несколько национальных конференций по медиаобразованию: в 2001, 2003 и 2005 году. Первая конференция была посвящена творческому аспекту обучения медиаграмотности, кроме секционных заседаний и заслушивания выступлений профессионалов в области медиа и медиаобразования, участники могли убедиться в практическом результате своей работы. Группа старшеклассников из Нью-Йорка, Калифорнии, Гавайи, Боснии и Бутана работали над созданием медиапроектов в течение трех дней конференции и представили их на последнем пленарном заседании. Конференция 2003 года обратилась к проблеме свободы, прав и обязанностей отдельных людей, институтов и корпораций в медийном мире. В 2005 году на первый план вышел вопрос многообразия и разнородности американского общества и его медиарепрезентация. Причем рассматривались не только проблемы расовой и этнической идентичности, но и гендерные, возрастные, экономические, региональные аспекты.

Ведущий источник видеоресурсов американского медиаобразования - *Media Education Foundation* – некоммерческая организация, основанная в 1991 году, и занимающаяся производством и распространением видеофильмов (а теперь и веб-сайтов) по медийной проблематике, наиболее популярными из которых стали:

*Dreamworlds: Desire, Sex, Power in Rock Video, Pack of Lies: The Advertising of Tobacco, Killing Us Softly: Advertising's Image of Women, Mickey Mouse Monopoly*, и др.

Первый фильм *Dreamworlds*, сценаристом, и продюсером которого стал Сат Джелли, профессор коммуникаций в университете Массачусетс, основатель и исполнительный директор Фонда медиаобразования, был выпущен в 1991 году. Фильм привлек внимание не только в образовательной среде, но и в прессе, так как *MTV* сделало официальное заявление о возможном судебном разбирательстве, которое, однако, так и не состоялось. За ним последовал «римейк» 1995 года (получивший приз на Международном Кинофестивале в Сан-Франциско-1997). Летом 2006 выходит новая часть *Dreamworlds 3*, снова исследующая воздействие видеоклипов и то, как поп-культура в целом пропускает процесс ментальной идентичности молодых людей через фильтр определенных мифов и стереотипов. Фильм Джин Килборн *Killing Us Softly* рассматривает проблему гендерной репрезентации в рекламе, трансформацию образа женщины за последние 20 лет, на материале печатной и телевизионной рекламы. На сайте фонда ([www.mediaed.org](http://www.mediaed.org)) размещены синопсисы всех фильмов, вопросы для обсуждения, варианты письменных работ, интервью с создателями и другие вспомогательные материалы.

Из второй группы хотелось бы отметить сайты газеты *New York Times* и журнала *Newsweek*, а точнее, сопровождающие их учебные сайты [www.nytimes.com/learning](http://www.nytimes.com/learning), [www.newsweekeducation.com](http://www.newsweekeducation.com), на которых размещены методические руководства для преподавателей по интеграции новостей в различные дисциплины, а также коллекции планов уроков, классифицированные по предметам (география, мировая история, история США, английский язык и литература, естествознание, экономика, искусство и др.). Медиаобразование выделено в отдельную категорию *Media Studies*.

Пожалуй, наиболее интересен в качестве примера сайт некоммерческой корпорации *PBS*, признанный лидер среди американских телевизионных каналов, производящих образовательные передачи. Истории общественного телевидения в США более 40 лет. Создание *PBS* было инициировано местными станциями и состоялось после принятия Закона об общественном вещании в США (*Public Broadcasting Act*) в 1967 году.

В настоящее время в США работает более 300 общественных телевизионных станций различного масштаба. *PBS* входит в тройку крупнейших сетей, вместе с *History Channel* и *Discovery Channel*, и в два раза опережает их по количеству зрителей. С помощью телевидения, Интернет и других медиа *PBS* только в Америке

еженедельно охватывает 90-миллионную аудиторию. Компания *PBS Video* расширяет сферу воздействия, распространяя видеопroduкцию образовательным учреждениям и библиотекам США и Канады.

Образовательный сектор услуг *PBS* включает программу *Ready To Learn*, подготавливающую детей к школе; *Teacher Source* ([www.pbs.org/teachersource](http://www.pbs.org/teachersource)) с пятью тысячами планов уроков по различным дисциплинам, учебно-методическими пособиями, рекомендациями и т.п.; *Teacher Line* ([www.pbs.org/teacherline](http://www.pbs.org/teacherline)) - онлайн-курсы повышения квалификации для школьных учителей; *Adult Learning Service* - программу сотрудничества с колледжами.

*PBS* не выпускает собственные программы, а получает их от общественных телестанций и независимых источников. Это детские, культурные, образовательные, исторические, научные, общественно-политические программы, передачи о природе и новости. Медиаобразование на сайте для преподавателей (*Teacher Source*) в основном интегрировано в дисциплину *Language Arts* (и в меньшей степени, в такие предметы как обществознание, математика, и охрана здоровья) и рассматривается как «понимание особенностей и компонентов медиа (газет, радио, телевидения, рекламы), идентификация приемов убеждения, применяемые в масс-медиа, а также знание того, как создаются медиатексты и умение интерпретировать и анализировать медиатексты в различных формах» ([www.pbs.org/teachersource/arts\\_lit/high-mediastudies.html##](http://www.pbs.org/teachersource/arts_lit/high-mediastudies.html##)).

Американские медиапедагоги справедливо придерживаются точки зрения, что процесс медиаобразования более эффективен, если включает как анализ медиатекстов, так и их производство: школьники изучают основные принципы аудиозаписи, визуальной композиции. Каждый урок завершается этапом создания собственного медиатекста, например, «антирекламы», пародии, выпуска школьных новостей, короткого документального фильма, и т.п.

Дисциплина *Language Arts* (словесность) чаще всего становится базой для интеграции медиаобразования. Кроме традиционных заданий, как сравнение литературного первоисточника и его экранизации (-ий), американские педагоги учат школьников идентифицировать модели репрезентации определенных групп людей в различных медиатекстах (распознавать гендерные, этнические, социальные стереотипы), анализировать печатную и видео рекламу, идентифицировать приемы, которые используются, и их выбор в зависимости от целевой аудитории. Класс обсуждает правовые и этические аспекты реалити-шоу, учится интерпретировать фильмы с точки зрения социальных и моральных установок, которые они несут, анализировать медийные стереотипы, политические карикатуры в



газетах и журналах, предвыборную политическую рекламу, новости, популярные песни и телепередачи.

Интернет как средство массовой информации также требует изучения. Актуальна проблема качества медийной информации, ее релевантности и достоверности. По данным на 2001 год, более половины американских школьников (57%) в возрасте от 6 до 17 лет имела доступ к компьютеру и дома, и в школе. 17 миллионов детей использовали Интернет услуги, включая электронную почту, чаты, программы диалога в режиме реального времени. Статистика показала, что 21% учащихся пользуется Интернет для выполнения школьных заданий, таких как исследовательская, поисковая работа или онлайн курсы [Frechette, J. (2005)].

С тех пор как Интернет стал (начиная со второй половины 90-х годов XX века) действительно средством **массовой** коммуникации, перед родителями и учителями встал вопрос не только о возможностях использования образовательного потенциала Интернет, но и возникла проблема безопасности детей в онлайн пространстве. В 1997 году в Вашингтоне был проведен саммит по Интернет-безопасности, в котором участвовали некоторые ключевые фигуры политики (например, бывший вице президент Альберт Гор), чиновники департамента образования США, юристы. В октябре 1998 года бывший президент Бил Клинтон подписал закон «Акт о защите Прав Детей в сети Интернет». Конгресс ввел этот закон в исполнение в 2000 году, а также утвердил несколько дополнительных актов, обязывающих школы принять меры по обеспечению онлайн безопасности школьников, в том числе установить на школьные компьютеры программы, фильтрующие и блокирующие сайты сомнительного содержания. Протекционистские меры, как известно, не являются панацеей. Кроме того, эти программы не совершенны, что доказала профессор Дж.Фрешет, апробировав и проанализировав около десятка защитных программ (Net Nanny, CyberPatrol, Cyber Sitter и др.): ни одна из программ-цензоров не может научить ребенка и подростка анализировать и оценивать информацию в различных формах за пределами школы и в дальнейшей жизни [Frechette, 2005]. В современную программу развития медиаграмотности обязательно входит раздел о всемирной сети.

К примеру, для развития умений оценки интернет-ресурса, школьникам предлагается ответить на вопросы:

- кто автор данного сайта? (частное лицо, государственная организация, фирма и т.д.);
- с какой целью он был создан? (объяснить, информировать, убедить в чем-либо, и т.п.);

- используются ли авторами приемы убеждения, пропаганды?;  
 - насколько достоверны факты, представленные на сайте (есть ли библиография, ссылки на авторитетные источники, научные исследования и т.п.)?

В рамках дисциплины «Математика» методисты *PBS* предлагают следующие медиаобразовательные задания: исследовать скрытые силлогизмы в рекламе, подсчитать процент рекламных сообщений в различных медиатекстах, изучить вопрос противоречивой экономической взаимосвязи между табачной/алкогольной индустрией и спортом. В ходе уроков по естествознанию изучается изображение ученых, природных катастроф и т.п. в медиатекстах, идут эксперименты, проверяющие достоверность рекламируемых показателей продукта, знания физических/химических законов и объясняющие, почему тот или иной процесс или явление, показанное в рекламе, (не)возможен. На занятиях «Обществоведение» анализируются способы медийных манипуляций, применяемые политиками и террористами, освещение новостей различными СМИ, проблемы взаимодействия медиа и аудитории. Изучая предмет «Охрана здоровья» (*Health*), школьники рассматривают темы, связанные с рекламой продуктов питания, сигарет, алкоголя и лекарств, гендерными образами в СМИ, сексуализированными рекламными сообщениями и телешоу. Также изучаются способы решения проблем, демонстрируемых в телевизионных программах, фильмах, рекламе: покупка какого-либо товара, насилие, ложь, наркотики и т.п. Школьники должны предложить альтернативный выход из ситуации, используя позитивные стратегии решения проблем.

Как видно из приведенных примеров, американские педагоги разработали широкий спектр методик преподавания ключевых концепций медиаобразования и накопили достаточно богатый опыт интеграции медиаобразовательных элементов с различными учебными дисциплинами. В последнее время более чем когда-либо, на первый план выходит практическое медиаобразование - создание собственных медиатекстов с помощью ставших доступными цифровых камер, фотоаппаратов, компьютерных программ и т.п. Несмотря на то, что технологический разрыв между Россией и западными странами значительно сократился и продолжает уменьшаться, нельзя не признать, что в области распространения информационных технологий некоторое отставание все-таки констатируется (вспомним, к примеру, что домашний компьютер 79% канадских школьников имел доступ к всемирной сети еще в 2000 году), что часто препятствует усилиям российских медиапедагогов, направленных на развитие практических навыков и умений создания медиатекстов школьниками и студентами.

Медиаобразовательное движение в США, хотя и обращается к проблемам негативного воздействия медиа, в целом не является антимедийным движением. Скорее, оно представляет коалицию педагогов и различных типов организаций (включая образовательные, религиозные, здравоохранительные, экологические, защищающие гражданские права и права потребителей), рассматривающую медиаграмотность как неотъемлемое слагаемое социализации молодых поколений. Примечательно, что за последние годы к этой коалиции присоединились и некоторые американские средства массовой информации. Модель общественного телевидения *PBS* могла бы послужить одним из примеров эффективного взаимодействия масс-медиа и образовательных учреждений.

Идея создания общественного телевидения в России обсуждается уже около 10 лет, однако пока носит достаточно эфемерный характер. Существуют определенные инициативы, пропагандирующие создание общественного телевидения, в частности, Центр общественного телевидения в Великом Новгороде (<http://publictv.natm.ru/pub2.html>), Фонд Развития Общественного Телевидения ([www.public-tv.ru](http://www.public-tv.ru)). Но, хотя в 2003 году был разработан и внесен в Государственную Думу РФ, первый законопроект об общественном телерадиовещании, экономическое и политическое решение этой задачи представляет серьезную проблему. Между тем, будущее общественное телевидение в России могло бы также как в США или Канаде выполнять и медиаобразовательные функции, оказывать реальную помощь педагогам школ и вузов в эффективном проведении занятий, направленных на повышения уровня медиакомпетентности учащихся.

Одним из методов работы американских медиапедагогов с интернет-источниками является веб-квест (от англ. Quest - поиск, приключение). Концепция веб-квестов была разработана в США в Университете Сан-Диего в середине 90-х годов профессорами Б.Доджем [Dodge, 1997] и Т.Марчем [March, 1998]. На портале веб-квестов Университета Сан Диего (<http://webquest.org>) размещены методические рекомендации, многочисленные примеры и шаблоны, помогающие преподавателям самостоятельно создать веб-квест. Быстрыми темпами новая технология завоевала популярность как среди американских, так и европейских педагогов, а с конца 90-х годов стала распространяться и в России. Благодаря Программе межшкольных интернет-связей, проводившейся в 1998-99 годах, несколько российских образовательных учреждений из Иркутска, Ангарска, Перми разработали оригинальные web quests по химии, экологии, физике и другим предметам и разместили их на сайте <http://school-sector.relarn.ru>. Однако русскоязычные веб-квесты для студентов высших учебных

заведений найти не так легко, по крайней мере, наиболее известные поисковые системы не дают данных о наличии таких сайтов.

Веб-квест представляет собой образовательный сайт, посвященный самостоятельной исследовательской работе учащихся (обычно в группах) по определенной теме с гиперссылками на различные веб-странички. Структура web quest состоит из нескольких обязательных разделов:

- введение (где сформулирована тема проекта, обоснована ценность проекта),
- задание (цель, условия, проблема и ее оптимальное решение),
- процесс (поэтапное описание процесса работы, распределение ролей, обязанностей каждого участника, ссылки на Интернет ресурсы, конечный продукт),
- оценка (может включать как шкалу для самооценки и оценки работы коллег по группе, так и описание критериев оценки преподавателем),
- заключение (обобщение результатов, подведение итогов (чему научились, какие навыки приобрели; возможны риторические вопросы или вопросы, мотивирующие дальнейшее исследование тематики).

После презентации результатов в классе проекты, как правило, размещаются в интернете для ознакомления других учащихся.

Ключевым разделом любого веб-квеста является подробная шкала критериев оценки, опираясь на которую, участники проекта оценивают самих себя, товарищей по команде, этими же критериями пользуется и учитель. Например, если для презентации результатов исследования была выбрана устная форма, то критерии будут включать жесты, грамматику и произношение, организацию речи. Если же была использована презентация в Power Point, то учитывается еще и эстетическое оформление, техническое исполнение. Затем по каждому критерию составляются дескрипторы соответствия от наилучшего до наихудшего примера исполнения, выраженные в баллах. Таким образом, вместо традиционной оценки и устного комментария, такого как «Ну что же, неплохо», «Молодцы!», «Отлично справились с заданием, садитесь», учащиеся получают более адекватную оценку - объективный анализ их работы.

В процессе творческой работы школьники/студенты получают не «готовые к употреблению» знания, упрощенные и клишированные формулы, а сами вовлечены в поисковую деятельность. Естественно, что любой веб-квест не должен быть изолирован от учебного процесса в целом, он нуждается в непосредственной связи с предыдущей и последующей познавательной деятельности студентов [March, 1998]. Согласно критериям оценки качества, разработанные Т.Марчем, хороший образовательный квест должен иметь интригующее введение,

четко сформулированное задание, которое провоцирует мышление высшего порядка, распределение ролей, которое обеспечивает разные углы зрения на проблему, обоснованное использование интернет-источниками. Лучшие примеры веб-квестов демонстрируют связь с реальной жизнью, их заключение непосредственно связано с введением, суммирует познавательные навыки, и возможность применить их в других дисциплинах или областях.

Собрание веб-квестов по всем предметам постоянно растет. Однако тот факт, что в настоящее время на сайтах авторов этой технологии, Б.Доджа и Т.Марча нет отдельной категории под названием «медиаобразование», «медиаграмотность» или «медиакомпетентность» (Media Education, Media Literacy, Media Studies, Media Competence), говорит о том, что здесь существует поле деятельности для медиапедагогов. Самыми активными пока оказались преподаватели истории, географии, английского языка (как родного) и литературы, естественных наук.

Категории, по которым распределяют наиболее удачные по оценке специалистов веб-квесты в портале Университета Сан Диего и на сайте <http://bestwebquests.com/>, кроме английского и других языков включают также экономику, искусство, музыку, математику, здоровье, социальные науки, технологию, информационную грамотность. И хотя последние две категории кажутся наиболее близкими к предмету медиаобразования, тем не менее, анализ этих примеров показал, что большая часть этих образовательных сайтов посвящена проблеме авторских прав, эффективной работе с он-лайн ресурсами, качественной оценке веб-сайтов. Нами были найдены всего два англоязычных веб-квеста, непосредственно связанных с медиакомпетентностью, и оба они посвящены рекламе.

Анализ научных публикаций американских авторов, методических пособий, тематических планов, программ последних научно-практических конференций, позволяет сделать выводы о некоторых тенденциях движения медиаобразования в США на современном этапе. Во-первых, интенсификация использования сети Интернет в медиаобразовательном процессе, во-вторых, подключение к этому процессу медийных агентств (периодическая печать, общественное телевидение). И, наконец, обращение американских медиапедагогов к опыту зарубежных коллег (особенно, Канады, Австралии и Великобритании), необходимом на нынешнем этапе постепенной интеграции обязательного медиаобразования в учебные планы средней школы.

## Примечания

- Considine, D.M. and Haley, G.E. (1999). *Visual Messages*. Englewood, Colorado: Teachers Ideas Press, 371 p.
- Costanzo, W.V. (1992). *Reading the Movie*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English, 201 p.
- Dewey, J. (1976). *Philosophy of Education*. Carbonale: Southern Illinois University Press, pp.277-291.
- Dodge B. (1997). *Some Thoughts About WebQuests 1995-1997*.  
[http://webquest.sdsu.edu/about\\_webquests.html](http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html)
- Frechette, J. (2005). Cyber-Democracy or Cyber-Hegemony? Exploring the Political and Economic Structures of the Internet as an Alternative. *Library Trends*, Vol. 53, N 4, pp.555-575.
- Hobbs, R. (2004). Media Literacy, General Semantics, and K-12 Education. *Et Cetera* 61 (1), p.24.
- Kubey, R. & Baker, F. (2000). Has Media Literacy Found a Curricular Foothold? *Telemedium. The Journal of Media Literacy*. Vol. 46. N 1, pp.8-9, 30.
- Kubey, R. (1998). Obstacles to the Development of Media Education in the United States. *Journal of Communication* (Winter), pp.58-69.
- Leveranz, D. (1996). *Media, analysis and Practice*.
- March, T. (1998). *Why Web Quests? An Introduction/* [www.ozline.com/webquests/intro.html](http://www.ozline.com/webquests/intro.html)
- Marcussen, E.B. (1964). Teaching Screen Education to the Teachers. In: Hodgkinson, A.W. (Ed.) *Screen Education*. Paris: UNESCO, pp.72-76.
- Masterman, I. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, pp.15-68.
- Means, B. (1994). *Using Technology to Advance Educational Goals. Technology and Education Reform*. San Francisco: Jossey-Bass, pp.1-21.
- Potter, W.J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks–London: Sage Publication, 423 p.
- Recommendations of the International Meeting on film and Television Teaching (Oslo, Norway, 7-13 October 1962. In: Hodgkinson, A.W. (Ed.) (1964). *Screen Education*. Paris: UNESCO, pp.72-79.
- Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York–London: Falmer Press, 243 p.
- Sholle, D. and Denski, S. (1995). Critical Media Literacy: Reading, Remapping, Rewriting. In: McLaren, P., Hammer, R., Sholle, D., Reilly, S. *Rethinking Media Literacy. A Critical Pedagogy of Representation*. New York: Peter Lang, pp.7-31.
- Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.
- Sim, J.C. (1977). Mass Media Education in the U.S.A. In: *Media Studies in Education*. Paris: UNESCO, pp.74-88.
- Tyner, K. (1998). *Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 p.
- Tyner, K. (1999). New Directions for Media Education in the United States. In: *Educating for the Media and the Digital Age*. Vienna: UNESCO, pp.251-272.
- Tyner, K. (2000). Directions and Challenges for Media Education. *Telemedium. The Journal of Media Literacy*. Vol. 46. N 1, p.4.
- Новикова А.А. Медиаобразование в англоязычных странах//*Педагогика*. 2001. № 5. С. 87-91.
- Новикова А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции//*Педагогика*. 2000. № . С.68-75.
- Федоров А.В. *Медиаобразование: история, теория и методика*. Ростов: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.
- Федоров А.В. и др. *Медиаобразование. Медианедагогика. Медиажурналистика*. CD. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в США и Канаде//*США-Канада: Экономика. Политика. Культура*. 2004. № 9. С.96-104.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в США: методические подходы//*США и Канада: Экономика-Политика-Культура*. 2006. № 1. С.110-119.  
<http://bestwebquests.com/> (портал лучших примеров веб-квестов, которые прошли конкурсный отбор специалистов).

## *Глава 5. Медиаобразование в Канаде*

### *Основные тенденции развития медиаобразования в Канаде 50-х–80-х годов XX века*

Как и в большинстве других государств (США, Великобритании, Франции, Австралии) история медиаобразования в Канаде началась с кинообразования. Концепция экранного образования была сформирована британским обществом кино/телеобразования Society for Education in Film and Television (SEFT), созданной в 1950 году группой педагогов–энтузиастов.

В связи с интенсивными темпами развития ТВ в 60<sup>е</sup> годы XX века первоначальный термин *film teaching* (обучение киноискусству) был заменён другим более адекватным - *screen education* (экранное образование).

Уже в те годы, в Канаде наиболее прогрессивные педагоги признавали факт интенсивного внедрения нового типа культуры – визуальной, которая постепенно приходила на смену печатной. Несомненно, значительное влияние оказали труды известного канадского теоретика М.Маклюэна.

Действительно, влияние ТВ и кинематографа на учащихся уже в те годы было достаточно сильным. Так, например, известный канадский педагог и исследователь Дж.Мур (J.Moore) приводил данные социологических опросов, согласно которым среднестатистический канадский учащийся ко времени окончания школы тратит около 15000 часов у телевизионного экрана, просматривая около 500 фильмов [Moore, 1969, p 6].

Далее, развивая эту мысль, Дж.Мур отмечал: «Нам следует с честью справиться с прямыми вызовами экрана – не только по причине значительного влияния ТВ и кинематографа, но так же и потому, что они могут обеспечить богатым культурным наследием и содержанием высокого уровня художественного развития [Moore, 1969, p.9].

Также как в США и Великобритании, в Канаде педагоги тех лет основывались на эстетической теории медиаобразования. Подтверждение этому можно найти в одном из инструктивных документов: «Идея экранного образования заключается в том, чтобы отучить детей от пассивного просмотра кинофильмов и телевизионных передач, ... научить критическому пониманию и избирательности – видеть различие между хорошими и плохими кинофильмами и телепередачами.... и далее, учить их предпочитать и воспринимать лучшее» [S.Stewart, J.Nuttall, 1969, p.5].

Педагоги часто использовали необходимую кино- и телеаппаратуру и различные медиа в ходе дискуссий на актуальные социальные темы тех лет (о войне во Вьетнаме, о защите гражданских прав и т.д.). Аналогичные приёмы можно обнаружить и в работе американских педагогов [Новикова, 2000, с.68].

Косвенно педагоги пытались прививать учащимся более высокие стандарты, приобщая к шедеврам мировой культуры, в противовес поверхностным произведениям поп-культуры.

Поэтому весьма своевременным событием тех лет можно считать учреждение в 1966 году первой на североамериканском континенте профессиональной организации, объединившей ведущих канадских медиапедагогов – Канадская ассоциация экранного образования (Canadian Association for Screen Education - CASE).

Уже в 1968 году Отдел образования в провинции Онтарио учредил должность ассистента, координирующего работу в области «экранного образования». Большой вклад в процесс становления канадского медиаобразования внёс В.Митчел (W.G.Mitchell), проработавший в этой должности на протяжении ряда лет и активно внедрявший идеи «экранного образования» в канадские школы. Во многом благодаря его поддержке, проводились семинары для учителей, разрабатывались методические рекомендации по ведению курсов по основам киноискусства.

В сентябре 1968 года была проведена международная конференция «International Conference on Communication Media Education» в Галифаксе, которую представлял основоположник британской организации «экранного образования» (SEFT) профессор А.Ходгкинсон (A.Hodgkinson).

Однако было бы простым упрощением сделать отсюда вывод, что на пути продвижения процесса медиаобразования тех лет не было никаких препятствий. Среди основных проблем, затрудняющих процесс развития «экранного образования», следует отметить следующие:

- отсутствие централизованного информационного ресурса;
- перегрузка учебного плана, затрудняющая включение курса в расписание занятий;
- ориентация большинства педагогов и официальных представителей образовательных структур на печатные медиа;
- проблема финансирования экранного образования [J.Moore, 1969, p.12].

Тем не менее, медиаобразование продолжало развиваться. Вероятно, в основном благодаря энтузиазму группы педагогов–новаторов. Знаменательным событием того периода было проведение первого в мире студенческого кинофестиваля, представлявшего работы



юных участников трёх континентов (Канада, США, Австралия, Великобритания, Италия и др.).

В том же 1968 (только на местном уровне) в провинции Онтарио, при поддержке Школьного Совета был проведён смотр студенческих кинофильмов. Существенная поддержка развитию «экранного образования» оказывалась со стороны Национального Совета Кинематографии (The National Film Board - NFB), который занимался производством фильмов и другой аудиовизуальной продукции.

Однако отметим, что лоббирование идей «экранного образования» принадлежало в основном преподавателям английского языка. Какой-либо существенной поддержки со стороны специалистов экранных искусств на уровне школьных комитетов отмечено не было.

Первые разработки по обучению «экранному образованию» были предложены в 1968 году А.Ходгкинсоном (A.Hodgkinson), который выделял следующие направления: просмотр кинофильма/телепередачи; обсуждение кинофильмов и телепередач; обучение (инструкция); самовыражение (т.е. производство собственных образцов кинопродукции).

Несомненно, допускалась возможность вариативного использования различных направлений на ранней стадии развития экранного образования. Однако обсуждение и создание собственных образцов кинопродукции считалось предпочтительным [Moore, 1968, p.17].

Несколько позже В.Митчелом (W.Mitchell) был разработан тематический подход к изучению экранных искусств. Главная идея данного подхода предполагала просмотр ряда кинолент, объединённых одной темой (часто связанной с учебными дисциплинами различного типа). Так, например, наибольшее распространение получили актуальные темы внутреннего конфликта человека (скажем, на классическом примере короля Лира или определённого военного конфликта).

Другим известным исследователем профессором Дж.Кэтцем (J.Katz) из Университета Торонто был предложен интегрированный подход к изучению основ киноискусства в курсе преподавания литературы. Отвергая известные автономные подходы к изучению курса основ киноискусств как совершенно неконструктивные, с его точки зрения, Дж.Кэтц доказал преимущества интегрированного подхода, детально проанализировав связь между киноискусством и литературой. Так, им был разработан пилотный проект по теме: «Отношения: человек – машина», который апробировался в трёх школах провинции Онтарио среди учащихся 11 класса.

Методика проведения занятий была построена следующим образом: просмотр кинофильмов соответствующей тематики, дискуссия по материалам увиденного, написание эссе; чтение литературы по индивидуальной программе, обсуждение прочитанного, эссе; съёмка кинофильма, обсуждение созданных кинолент.

В ходе работы учащиеся познакомились с такими базовыми понятиями кинообразования как «ракурс», «освещение», «перспектива», «монтаж». Данный подход к изучению фильмов на том временном отрезке находил наибольшее применение.

Несомненно, для эффективного процесса обучения, педагогам необходимо было овладеть методикой проведения учебного курса, изучать соответствующую научно-методическую литературу.

В качестве научно-методического ресурса предлагались следующие работы, в основном британских и американских исследователей: *Exploring the Film* (Изучение кинофильма) W.Kuhns and R.Stanley; *The Art of the Film* (Киноискусство) E.Lindgren, *Talking About the Cinema: Film Studies for Young People* («Разговор о кино: кинокурс для молодёжи») J.Kitses.

Значительную поддержку по обеспечению ресурсами по киноискусству оказывал и Национальный совет по кинематографии, имевший около 40 представительств на территории всей страны.

Широкое распространение получили так же и проекты создания собственных студенческих кинофильмов.

Обсуждение просмотренных фильмов и телепередач, по мнению авторитетных педагогов тех лет, должно была начинаться с рассмотрения основного содержания просмотренного. Затем, согласно логической последовательности, должен следовать этап анализа технической составляющей. Для такой работы наиболее подходящими были короткометражные 8-миллиметровые киноленты.

Отобранные для просмотра фильмы соответствовали программе английского языка для учащихся средней школы. Диапазон подобных кинолент был достаточно широк: документальные и игровые фильмы, комедии, фантастика и т.д.

Таким образом, школьники получали не только навыки практической работы с киноаппаратурой, но и изучали медиакультуру.

Положительный потенциал кинематографии для образования школьников отмечал и другой известный канадский педагог Б.Дункан (B.Duncan): хороший фильм, подобен хорошему литературному произведению, способен вызвать дискуссию и расширить кругозор учащихся [Duncan, 1989].

Занятия по кинообразованию проводились так же и среди учащихся начальной школы. В качестве примера можно привести

оригинальный проект 60-х годов с символическим названием «Канада: тогда и сейчас», разработанный талантливым педагогом А.Браунсбергером (A.R.Brownsberger) и выполненный учащимися 5-6 классов Victoria Park School города Торонто. Кинофильм, созданный учащимися представлял собой фрагменты из ранней истории Канады, снятые на улицах и парках города. Учащиеся выполняли одновременно роли режиссёров и актёров, писали новые тексты к известным мелодиям «Darling Clementine» и «Can-ah-dah» в исполнении школьного хора, разыгрывали костюмированное представление. В ходе съёмок фильма (который длился всего семь минут) учащиеся приобрели опыт групповой работы, развивали артистические навыки, овладевали умением пользоваться киноаппаратурой.

Следует отметить, что стоимость этого проекта составила всего 20 долларов и была использована единственная кинокамера, арендованная у местного попечительского совета.

Медиаобразование того периода осуществлялось также на материале прессы, фотографии и телевидения. Следует отметить, что учитель был свободен в выборе форм, методов и ресурсов в ходе проведения всего процесса обучения курса.

Медиаобразование на материале телевидения – важная часть канадского педагогического процесса. Телевидение существует в Канаде только с 1952 года. Canadian Broadcasting Corporation была основана парламентом, для усиления канадского единства и выражения канадской идентичности, для обеспечения информацией и развлечением население с разнообразными интересами и вкусами на английском, и на французском языках, а также для удовлетворения различных нужд канадских регионов. Хотя CBC финансируется в основном федеральным правительством, дополнительные средства поступают от рекламы на телестанциях. Согласно законодательству, минимум 60% телепрограмм должны быть канадскими, у CBC содержания канадских программ составляет 70 процентов.

Второй по величине компонент канадского телерадиовещания включает частные сети, такие как CTV, которые является собственностью шестнадцати станций, и Глобал, а также местные независимые станции и платные сети. С другой стороны, существуют общественные вещатели, такие как TV Ontario, чье финансирование поступает в основном от правительств провинций, грантов и добровольных пожертвований зрителей [Duncan, 1989, p.28].

На занятиях активно использовались образовательные телевизионные программы (Educational Television Program), которые педагог выбирал по своему усмотрению. Широкое применение в образовательных целях находили портативные видеомагнитофоны. Так,

например, последующий просмотр спортивных соревнований или опытов на уроках химии, служил наглядным примером показа эффектов, которыми обладали аудиовизуальные средства (понятие ракурса и освещения). В качестве методического пособия предлагался периодический журнал *Teachers Guides to Television*.

Курс «экранного образования» можно было прослушать в ряде университетов: *Loyola College*, *McGill University*, *Sir George Williams University* и т.д. В 60–х годах XX века система подготовки квалифицированных кадров для курса кинообразования находилась ещё в стадии формирования. Тем не менее, на базе некоторых колледжей и университетов уже существовали дневных и вечерних курсов, готовящие преподавателей экранной культуры.

Конечно, Национальный совет кинематографии (NBI) и Канадская ассоциация экранного образования (CASE) значительно способствовали внедрению «экранного образования» в школьную программу, оказывая существенную финансовую и ресурсную поддержку. К сожалению, последним значимым событием того периода было упразднение в 1971 году первой Канадской ассоциации экранного образования (CASE). В том же году был опубликован официальный документ Министерства образования, представлявший незначительные рекомендации по проведению практических занятий (*Ministry of Education's Screen Education Guidelines*).

Школьное медиаобразование в Канаде того периода не было обязательным, однако оно было достаточно распространено в большинстве канадских школ и интегрировано в курс родного языка и литературы. В целом, процесс «экранного образования» сводился не к обучению медиа, а к обучению посредством его. Нельзя говорить ещё о массовом движении в поддержку развития «экранного образования», но следует отметить инициативу педагогов-новаторов, благодаря их энтузиазму и настойчивости медиаобразование в Канаде всё же было внедрено. Начальный этап развития медиаобразования в Канаде завершился в 1971 году.

Период с 1972 по 1977 годы можно охарактеризовать как крайне непродуктивный этап в развитии канадского медиаобразования. По причине значительных сокращений финансирования и отсутствия целенаправленной поддержки со стороны государства, многие творческие начинания канадских педагогов были в значительной степени приостановлены. В 70-х годах XX века занятия по повышению уровня медиаграмотности были объявлены «ненужной роскошью». Помимо экономических препятствий на пути развития канадского образования следует отметить проблемы философского толка. Так, например, в те годы был объявлен принцип «назад к основам»,

отрицавшим всякого рода инновационные проекты. В целом, перечисленные выше факторы, позволяют нам охарактеризовать этот временной промежуток в истории канадского медиаобразования как своеобразный регресс. Тем не менее, в таких достаточно сложных социально-экономических условиях отдельными педагогами-энтузиастами предпринимались попытки интеграции курса медиаграмотности в курс традиционной школьной программы. Есть предположения, что во многом благодаря их подвижнической деятельности медиаобразование смогло возродиться уже в 80–е годы XX века.

В конце 70-х годов медиаобразование в Канаде было по-прежнему сфокусировано в основном, на кинематографе и телевидении, причем преподаватели стремились подготовить школьников к восприятию «высокого искусства» на примерах фильмов Ф.Феллини, Ф.Трюффо или С.Эйзенштейна, пренебрегая теми фильмами, которые им не нравились. Во многих иных случаях медиа использовались как технические средства обучения, а не как предмет изучения.

Постепенно, все больше педагогов начали осознавать степень влияния телевидения и популярной музыки в жизни молодых людей, начали создаваться так называемые «мультимедиа блоки» на уроках английского языка и литературы, в которых какая-либо тема изучалась через романы, рассказы, фильмы и песни.

С 1978 года наблюдается положительная динамика в процессе развития медиаобразования в Канаде. Так, группа педагогов в составе 75 человек инициировала проведение медиаобразовательной конференции, результатом которой, стало решение об учреждении новой организации, способной объединить усилия и скоординировать работу канадских медиапедагогов. Так уже в апреле 1978 года в Торонто была основана вторая значительная медиапедагогическая организация, известная как Ассоциация медиаграмотности (Association for Media Literacy - AML). Возглавил эту организацию известный исследователь и медиапедагог - Б.Дункан (B.Duncan). Отметим, что в её составе были также и деятели ведущих канадских медиакорпораций. Так, например, вполне оправдано было включение в эту организацию представителя Национального совета Канады по кинематографии (NFB), который оказывал значительную ресурсную поддержку канадским медиапедагогам на протяжении долгого периода времени. Во многом благодаря активной поддержке Б.Дункана, и на современном этапе систематически организуются курсы и семинары для медиапедагогов, проводятся национальные и международные конференции, выпускается методическая литература.

В период с 1978 по 1985 были проведены две конференции и значительное количество семинаров для медиапедагогов. Рост популярности идей медиаобразования не только в педагогической среде, но и в канадском обществе в конце 80-х годов, значительно расширил ряды этой организации (свыше 600 человек). Со времени своего основания AML лоббирует внедрение медиаобразования в процесс обучения всех школ Канады. Постепенно идеи медиаобразования находили сторонников среди общественных и профессиональных организаций. В те годы сложился прочный альянс из представителей Ассоциации педагогов и родителей (Parent – Teacher Association) и ряда женских организаций, которые проявляли крайнюю обеспокоенность всевозрастающим влиянием масс-медиа на детскую и подростковую аудиторию. При непосредственной поддержке этих организаций предпринимались попытки оказать влияние на решения Министерства образования провинции Онтарио о включении медиаобразования в курс школьной программы на официальной основе.

Примечательно, что уже в 1986 году Министерство образования обратилось с инициативой о создании учебного пособия по медиаобразованию. Как известно, важным компонентом медиаобразования является издание учебных и учебно-методических материалов. На протяжении ряда лет, в Канаде не было базового учебника по медиаобразованию. Поэтому выпуск учебного пособия Media Literacy Resource Guide в 1989 году, подготовленного совместными усилиями Ассоциации медиаграмотности AML и Министерством образования провинции Онтарио, - значительное достижение тех лет. Основной целью этого учебного пособия было помочь педагогам продуктивно использовать потенциал масс медиа. Он предлагал минимум теории и широкий спектр заданий практической направленности. Особенно важной была презентация ключевых понятий канадского медиаобразования. Высокая востребованность этого образовательного ресурса не только среди канадских, но и зарубежных педагогов послужила причиной перевода его на другие иностранные языки. Не теряет он своей актуальности и на современном этапе.

После публикации проектной версии этого образовательного ресурса, значимым достижением для канадского образования стало включение (с 1989 года) медиаобразования в обязательный компонент школьного образования провинции Онтарио, где проживает третья часть 30-миллионного населения Канады. Таким образом, Онтарио стала первой канадской провинцией, где медиаобразование - обязательный компонент обучения для учащихся 7-12 классов в 5000 средних школ.

С 1985 года в Торонто начал функционировать Иезуитский коммуникационный проект (JCP), основной задачей которого являлось развитие и внедрение медиаобразования в средних школах Канады. Это также и богатейший образовательный ресурс центр, который располагает обширной литературой медиаобразовательного спектра (свыше 2500 наименований). Возглавляет эту известную организацию один из авторитетных канадских медиапедагогов - Дж.Пандженте (J.Pungente).

Как известно, одной из составляющих успешного развития медиаобразования является вопрос подготовки педагогических кадров. В 1987 на факультете образования университета Торонто были организованы дополнительные курсы повышения квалификации учителей, которые прошли 40 канадских педагогов.

Итак, можно констатировать, что:

- в 60-х – 80-х годах XX века в Канаде были созданы и начали свою работу первые медиаобразовательные Ассоциации, объединившие усилия тысяч педагогов в разных провинциях страны;
- к 80-м годам прошлого столетия в канадском медиаобразовательном движении наметились положительные тенденции, которые подготовили базу для дальнейшего развития медиаобразовательных инициатив: к концу 80-х годов была создана теоретическая и методическая база для медиаобразования в школах и для постепенного повышения его статуса – от факультативного до обязательного;
- к концу 80-х годов XX века канадские медиапедагоги получили ощутимую поддержку со стороны государственных органов (министерств образования и т.д.).

### **Примечания**

- Duncan, B. (Ed.) (1989) *Media Literacy Resource Guide*. Toronto: Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, the Queen's Printer, 232p.
- Moore, G.J. (1969). The Case for Screen Education. In: Stewart, F.K. and Nuttal, J. (Eds.). *Screen Education in Canadian Schools*. Toronto: Canadian Education Association, pp. 6-26.
- Stewart, F.K. and Nuttal, J. (Eds.). *Screen Education in Canadian Schools*. Toronto: Canadian Education Association, pp. 6-26.
- Новикова А.А. *Теория и история развития медиаобразования в США (1960–2000)*: Дис.... канд. пед. наук. Таганрог, 2000.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Канаде//*Высшее образование в России*. 2002. №1. С.116-118.
- Федоров А.В. и др. *Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика*. CD. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005.
- Федоров А.В., Новикова А.В. Медиаобразование в США и Канаде//*США и Канада: Экономика, политика, культура*. 2004. №9. С. 96-104.

### ***Характеристика современного этапа канадского медиаобразования (90-е годы XX века – начало XXI века)***

Территориально Канада подразделяется по следующему принципу: Западная Канада (Британская Колумбия, Альберта, Саскачеван, Манитоба, Юкон, Нунавут и северные территории). Центральная Канада включает Онтарио и Квебек, являясь наиболее заселённой территорией, где проживает больше 60% населения страны. Атлантическая Канада включает в себя следующие провинции: Новая Шотландия, Лабрадор, Нью-Фаундленд, Нью-Брансуик, остров принца Эдуарда.

Из нынешних 10 провинций и 3 территорий каждая имеет своё правительство, законодательные органы и собственные образовательные структуры. Образование находится в юрисдикции провинциального правительства. Конституционно государство имеет два официальных языка - английский, на котором говорит 71% населения, и французский, широко распространённый лишь в Квебеке. Согласно конституции 1982 года, жителям Канадского государства гарантировано право на получение школьного образования на языке меньшинства (то есть на английском языке в Квебеке или на французском за пределами Квебека. [Келли, Данко, Корзинский, 2000, с. 94].

Отсутствие Федерального Министерства образования в определённой мере затрудняет процесс курирования и предъявления единых требований к провинциальным образовательным структурам. Хотя образовательные структуры имеют много общего, тем не менее, присутствует большое количество различий, отражающих особенности каждой провинции и её культуры.

Развитие системы образования в каждом из канадских провинций является прерогативой самих провинций. Хотя в Канаде каждая из десяти провинций и трёх территорий имеют свою образовательную систему, сотрудничество в области базового образования по разработке учебных программ по основным предметам на западе страны (на основе Западного Канадского Протокола WCP: The Western Canadian Protocol for Collaboration in Basic Education, и Фонда Образования Атлантических провинций APEF: the Atlantic Provinces Education Foundation) на востоке, во многом способствовало приданию медиаобразованию официального статуса на территории всей страны. Как отмечается в официальных документах WCP, «понимание устного, печатного и других форм медиатекста является фундаментальным для жизни условием демократии; исследуя устный, печатный и другие виды медиатекстов, учащиеся приобретают опыт в различных ситуациях, узнают о разных культурах, людях и самих себе, учащиеся



взаимодействуют с текстами анализируя, размышляя, синтезируя, оценивая и создавая их» [<http://www.media-awareness.ca>].

С 1993 Департамент образования Британской Колумбии, Альберты, Саскачевана, Манитобы, Юкона, Нунавута и Северных территорий стали активно сотрудничать в рамках WSP с целью развития общих учебных планов. В течение многих лет канадские педагоги используют на занятиях по медиакультуре фильмы из фондов Национального Совета Канады по Кинематографии [NFB].

Что касается провинций, принадлежащих фонду образования (ARPEF), то ключевыми компонентами в курсе английского языка и искусств выделяют: медиаграмотность (media literacy), критическая грамотность (critical literacy) и визуальная грамотность (visual literacy). Визуальные тексты и мультимедиа рассматриваются в качестве одних из основных способов повышения медиаграмотности.

Разнообразный и сложный характер канадской системы образования отражён и в специфике медиаобразовательного процесса. Например, Онтарио (относящаяся к центральной Канаде), стала первой канадской провинцией, где в 1987 году было введено изучение медиа для учащихся с 1 по 12 классы. В курсе медиаобразования здесь выделяется устная и визуальная коммуникация и фокусируется на приобретении знаний (классификация жанров медиа, определение элементов медиапродукции и работ, связанных с ней) и навыков.

Специфической чертой канадского медиаобразования является широкий спектр многочисленных ассоциаций и организаций медиапедагогического направления, функционирующих практически в каждой провинции. Б.Дункан [Duncan, 2005] отмечает, что канадское медиаобразование придерживается «серединной» позиции по отношению к вредному воздействию медиа - не игнорируя возможные отрицательные влияния, но и не ставя данную проблему во главу угла. Таким образом, медиаобразование видится канадским медиапедагогам как альтернатива цензуре. Время дебатов по поводу «низкой культуры» и «высокой культуры» прошло. Будь то романы Диккенса, Бронте, реалити-шоу или песня Бритни Спирс - любой медиатекст достоин серьезного анализа, так как являются частью современной культуры, рассказывают о желаниях, страхах и стремлениях людей.

Рост авторитета медиаобразования в конце 80-х годов, значительно расширил ряды Ассоциация медиаграмотности (Association for Media Literacy - AML) – число ее членов превысило 1000 человек. Со времени своего основания AML лоббирует внедрение медиаобразования в процесс обучения всех школ Канады. Систематически организуются курсы и семинары для медиапедагогов,

проводятся национальные и международные конференции, выпускается методическая литература и т.д.

Постепенно расширялась сфера влияния медиаобразования по всей стране. В 1988 году группа педагогов из провинции Саскачеван основала Ассоциацию медиаграмотности (Media Literacy Saskatchewan – MLS). Основными задачи этой организации: установление и поддержание контактов с канадскими и зарубежными медиапедагогическими организациями, развитие и внедрение медиаобразования в учебные программы, оказание воздействия на политику образовательных структур, обеспечение профессиональной поддержки медиапедагогов. Организацией осуществлялся регулярный выпуск информационного бюллетеня Media View. Так же коллективом MLS для учащихся школ были разработаны три типа программ – Telemedia, Newsmedia, Kindermedia. По твёрдому убеждению членов Ассоциации медиаграмотности (MLS), медиаобразование должно быть интегрировано во все аспекты учебной школьной программы [Pungente, O'Mally, 1999, pp.230-231].

В 1991 году MLS официально вошла в совет Федерации учителей Саскачеван, тем самым получив возможность распространения своих идей через бюллетень Федерации, и финансирования конференций и курсов для педагогов. Министерство образования провинции Саскачеван санкционировало три спецкурса в рамках английского языка и литературы, помимо необходимого минимума часов: изучение СМИ, журналистика и творческое письмо...

Октябрь 1990 года считается официальной датой основания Ассоциации медиаграмотности в провинции Манитоба (The Manitoba Association for Media Literacy – MAML). Как большинство других организаций MAML выдвигает идею обязательного внедрения медиаобразования в курс школьной программы. Среди других направлений деятельности MAML - регулярное проведение семинаров для педагогов, преподающих медиа, выпуск бюллетеня Directions, разработка медиаобразовательных программ.

Преподаватели английского языка и литературы интегрируют медиаобразование в уроки начальных и средних классов, например, анализируя телевизионные рекламные сообщения. Теперь в Манитобе введена новая учебная программа родного языка, включающая обязательные элементы медиаобразования, под названием «визуальная культура» и «репрезентация». Все стандарты от 1 до 12 класса делают ссылки на определенные медиатексты и формулируют развиваемые навыки и умения, необходимые для медиаобразования. Закончен процесс внедрения новых стандартов, а также разработан список медиаресурсов.

Одна из главных задач - подготовка учителей. Университет Манитоба предлагает летние курсы по медиаобразованию под руководством Б.Мерфи, президента Ассоциации Медиаграмотности провинции Манитоба (MAML). Педагогический факультет проводит регулярные медиаобразовательные занятия для школьных учителей.

Медиаобразование в провинции Альберта сначала интересовало лишь несколько «передовых» учителей. Формально, только в 1981 году визуальная грамотность была признана одним из необходимых навыков и умений (наряду с чтением, письмом, говорением и аудированием) программы родного языка и литературы с 1 по 12 класс. Несмотря на то, что была выпущена необходимая литература для преподавателей, внедрение медиаобразование проходило медленно и фрагментарно, во многом из-за недостаточного количества семинаров и обучающих тренингов для учителей. Некоторые школьные округа в Эдмонтоне и Калгари принимали кратковременные меры по внедрению новых стандартов. В целом, большинство учителей не считали визуальную грамотность обязательным компонентом программы.

Однако весной 1993 года, воодушевленные успехом медиаобразовательной конференции 1991 года, группа преподавателей и профессионалов в сфере медиа основали Ассоциацию Медиаграмотности провинции Альберта (ААМА). Ее целями являются поддержка медиаобразовательного движения для детей и взрослых. Помимо прочих видов деятельности, ААМА проводит форумы, дискуссии и акции по медиапроблематике, подготавливает предложения по медийным вопросам на рассмотрение в Министерстве образования, организывает конференции и семинары для преподавателей, содержит центр учебных пособий, и поддерживает связи с организациями в других провинциях.

С 1993 года ААМА хотя и продолжает свою деятельность, но ее активность значительно снизилась по причине сокращения поддержки и финансирования от местного, регионального и федерального правительства. Главное достижение ААМА состоит в той продолжительной работе, которая велась совместно с Департаментом образования провинции и привела к пересмотру программы английского языка и литературы (начиная с детского сада и по 12 класс школы). В результате медиаобразование получило значительно большее внимание и учебное время, а также впервые в обязательном стандарте был использован термин «медиатекст».

Юкон и Северо-западные территории входят в состав западного консорциума, поэтому они также вовлечены в разработку медиаобразовательных компонентов в рамках программы по родному языку и литературе.

В 1995 Атлантические провинции выступили с инициативой интеграции медиаобразовательных элементов в курс родного языка и литературы, обосновывая это тем, что понятие грамотности вышло за рамки письменной речи и в настоящее время включает в себя способность использовать и понимать визуальные и технологические средства коммуникации. Новая учебная программа была апробирована в 1996 году, а в 1997 году претворена в жизнь. Документы провозгласили медиаобразование решающим элементом учебного плана родного языка и литературы. Осенью 1992 года группа учителей, родителей, библиотекарей, медийных профессионалов, и защитников окружающей среды организовали Ассоциацию Медиаграмотности Новой Шотландии (AML-NS). Одна из причин, собравших более ста человек вместе, была необходимость прекратить продажу коммерческих новостей на канале Новости Молодежи (Youth News Network) школам провинции Новая Шотландия. Они преуспели и в создании медиаобразовательной ассоциации, и в закрытии YNN. AML-NS выпускает два выпуска журнала «Медиатор» в год. Один из первых президентов организации, А.Оконнелл пишет ежемесячную колонку по медиаобразованию в Halifax Chronicle Herald, самой многотиражной ежедневной газете провинции. А редактор журнала «Медиатор» Г.Лебридж ведет регулярную рубрику в журнале «Учитель», выпускаемом союзом учителей Новой Шотландии.

Более половины всего населения Канады живет в двух центральных провинциях Онтарио и Квебек. Министерство образования Квебек реформировало учебный план младшей и средней ступени средней школы к 1999 году, реализовав междисциплинарный подход к интеграции медиаобразования. В сентябре 1990 года группа франко- и англоязычных педагогов, университетских профессоров, и других специалистов, заинтересованных в медиаобразовании создали Ассоциацию Медиаобразования в Квебеке (AMEQ), двуязычную массовую организацию, преимущественно состоящую из учителей. Основной целью AMEQ является предоставление информации, планов уроков, идей, консультаций, и профессионального развития по медиаобразованию. AMEQ отстаивает позицию, что медиаобразование должно быть включено в программу начиная с детского сада и по 12 класс, а также на всех педагогических специальностях в вузах. AMEQ также активно продвигает идею о том, что родители тоже должны обучать медиаграмотности своих детей.

AMEQ спонсирует фестивали студенческих и школьных СМИ, конференции по медиаобразованию, семинары для учителей и родителей. Члены ассоциации регулярно проводят практикумы на педагогических и родительских конференциях, выступают с лекциями в

университетах Мак-Гил и Бишоп. Члены исполнительского комитета также представили предложения по реформированию учебного плана в Министерстве Образования Квебек и доклад по насилию в СМИ в Комиссию Канадского Радио и Телевещания.

В 1991 году Центр Грамотности в Монреале, который располагает открытой библиотекой с коллекцией ресурсов по каждому аспекту грамотности, начал получать большое количество запросов по ресурсам медиаобразования. Центр усилил медийный компонент своих фондов и начал проводить семинары по медиаграмотности. Подобная ситуация произошла и в Центре Сейнт-Пьер, центру непрерывного образования.

Онтарио, где проживает одна треть населения Канады, стала первой образовательной юрисдикцией Северной Америки, которая сделала медиаобразование обязательной частью учебной программы. В 1987 году Министерство Образования Онтарио опубликовало новые стандарты, которые подчеркивали значение медиаобразования, как части традиционной программы родного языка и литературы. По крайней мере, одна треть курса английского языка в средних и старших классов школы должна быть посвящена изучению медиа. А в седьмом и восьмом классе (т.е. для школьников 12-13 лет) какой-либо форме изучения медиа должно отводиться не менее 10 процентов учебного времени. Кроме того, школьники могут выбрать автономный медиакурс как один из пяти необходимых спецкурсов, в рамках программы английского языка.

В апреле 1995 года Министерство образования Онтарио утвердило два документа: «Учебная программа: концепция и результаты обучения с 1 по 9 класс», в котором четко сформулированы знания и умения, которые должны приобрести школьники и то, когда они должны овладеть ими. Второй документ, «Стандарты провинции Онтарио: Язык и литература, 1-й – 9-й класс» предоставляет объективные и логичные индикаторы для определения успешности обучения школьников. С 1 по 9 класс в курсе английского языка и литературы должны присутствовать следующие направления: аудирование и говорение, чтение, письмо, просмотр и репрезентация.

Ассоциация Медиаграмотности (AML) - организация, благодаря деятельности которой медиаобразование в Онтарио стало развиваться столь интенсивно. Министерство образования Онтарио и Федерация Учителей Онтарио привлекли десять членов Ассоциации Медиаграмотности для написания Media Education Resource Guide для учителей, включающий в себя обучающие стратегии и модели, а также теоретическое обоснование и цели медиаобразования. Учебник был опубликован правительственным изданием, пользовался огромным

спросом сначала в англоязычных странах, а позже был переведен на французский, итальянский, японский и испанский язык.

Перед изданием учебника Министерство образования командировало авторов книги провести серию обучающих семинаров для школьных учителей по всей провинции Онтарио. С 1987 года члены ассоциации провели мастер-классы и семинары не только в Канаде, но и в Австралии, Японии, Европе, Латинской Америке и США.

Три раза в год Ассоциация выпускает журнал Медиаграмотность (Mediacy), который снабжает новейшей информацией о событиях в области медиаобразования, о новых публикациях, предстоящих конференциях и семинарах, печатает статьи. Во время учебного года Ассоциация AML спонсирует ежеквартальные семинары и презентации для школьных учителей. В 1990 и 1992 году в Университете Гвельф были проведены международные конференции с более, чем 500 участниками из разных стран. Организуются летние школы для медиапедагогов совместно с Педагогическим факультетом Торонтского университета.

Франкофонная провинция Квебек, расположенная в центральной части Канады, имеет ряд специфических отличий. В связи с проводимой новой школьной реформой, преподавание медиаобразования заложено в большинство основных дисциплин и является одним из ведущих направлений в обучении. Согласно официальному мнению министерства образования Квебека, «медиаобразование – развитие у учащихся критического и этического мышления по отношению к СМИ и предоставления им возможности создавать медиатексты, уважая при этом права личности» [<http://www.mediaed.org.uk/posted-documents/word.htm>].

В сентябре 1990 года преподаватели университета, школьные педагоги и деятели медиакультуры основали Ассоциацию Медиаобразования Квебека (The Association for Media Education in Quebec – АМЕQ). Возглавляет эту солидную двуязычную организацию Л.Розер (L.Rother). Квебекские медиапедагоги считают, что необходимо сделать свободным доступ к информационным ресурсам по медиаобразованию. Членами этой организации регулярно осуществляется профессиональная подготовка медиапедагогов, разрабатываются учебные планы и методические рекомендации. Осуществляется работа по внедрению курса медиа в образовательные структуры: начиная с детского сада и заканчивая учащимися старших классов. Примечательно, что представители АМЕQ убеждены в том, что родители являются непосредственными медиапедагогами для своих детей.

В целом, в 90-е годы XX века отмечается плодотворная деятельность медиаобразовательных организаций и значительное увеличение их сторонников.

В 1991 году была основана Ассоциация медиаграмотности в Британской Колумбии (British Columbia Association for Media Literacy – ВСАМЛ). С 1996 года Британская Колумбия – первая из западных провинций, внедрившая обязательное изучение медиа в учебный процесс для учащихся в возрасте от 5 до 18 лет. Особое значение на занятиях уделяется работе с медиатекстами, которые рассматриваются в качестве важнейшего языкового компонента.

Летом 1991 года в Ванкувере была учреждена Канадская ассоциация медиаобразования (Canadian Association for Media Education - САМЕ). В её состав вошли не только педагоги, но также она широко представлена деятелями медиакультуры и представителями СМИ. Достаточно широкий диапазон работы этой организации: организация летних курсов для педагогов, ежегодное проведение форумов на медиаобразовательную тематику, издание учебно-методической литературы, рекомендации для начинающих медиапедагогов и т.д. При непосредственной поддержке САМЕО в 1994 году с Министерством образования Британской Колумбии было подписано соглашение о создании важного документа - Conceptual Framework of Media Education, который во многом ускорил внедрение медиаобразования в школьный курс для провинций членов Западного Канадского Протокола (WCP).

Осенью 1992 года в провинции Новая Шотландия была учреждена Ассоциация медиаграмотности (Association of Media Literacy for Nova Scotia – АМЛ-NS). Цели те же – развитие медиаобразования на территории всей провинции.

В начале XXI века появились ещё две медиапедагогические ассоциации. В 2001 году была учреждена Ассоциация медиаграмотности в провинции Нью-Брансуик (Association for a Media Literacy New Brunswick). В 2002 году список пополнила Ассоциация медиаграмотности провинций Ньюфаундленд и Лабрадор (Association for Media Literacy Newfoundland and Labrador – АМЛ – NL).

Однако, на наш взгляд, особого внимания заслуживает рассмотрение деятельности Канадской ассоциации медиаобразовательных организаций (Canadian Association of Media Education Organizations – САМЕО), созданной в Торонто в 1992 году. Учитывая децентрализацию канадской системы образования, несомненным достижением можно считать появление первой организации, координирующей деятельность медиапедагогов из разных регионов страны. САМЕО во многом ответственна за принятие решений

в области медиапедагогике в масштабе всей страны. Как уже отмечалось, основной функцией САМЕО является координация деятельности всех канадских медиапедагогов и продвижение идей медиаобразования во всех учебных заведениях провинциального уровня. Также САМЕО участвует в различных национальных проектах (например, в национальных слушаниях на заседании Канадской комиссии по радио, ТВ и телекоммуникациям (СКЕС), поднимает вопрос о внесении корректировок в закон о защите авторских прав, который существенным образом тормозит работу медиапедагогов. САМЕО оказывает значительную поддержку медиапедагогам из разных регионов страны для выработки национальной концепции.

Однако нами не было выявлено медиаобразовательных организаций в таких провинциях, как Юкон, остров Принца Эдуарда и Северно-Западных Территориях. Можно предположить, что там учителя сотрудничают с медиапедагогами других провинций, обращаются к ресурсам таких авторитетных организаций как САМЕО и САМЕ. Вероятно, они находятся на пути поиска решений создания аналогичных медиаобразовательных ассоциаций.

Подводя итоги вышеизложенному, мы можем утверждать, что все канадские ассоциации и организации способствуют процессу эффективного внедрения медиаобразования в курс школьной программы. Регулярно проводят конференции регионального и международного уровней, организуют работу летних курсов, семинаров, мастер-классов. При их непосредственной поддержке и участии публикуются учебные, методические и научно-методические материалы; выпускаются периодические бюллетени. В связи с интенсивным распространением Интернета, ресурсы которого в Канаде эффективно используют все ведущие медиаобразовательные ассоциации (каждая из них имеет свой веб-сайт), каждый педагог может получить необходимую разнообразную информацию по медиаобразованию непосредственно в сети.

Известно, что наиболее многочисленной зрительской аудиторией всегда была детская. Для подавляющего большинства несовершеннолетней аудитории телевидение является основным источником различного рода информации. Родители и педагоги крайне озабочены чрезмерным (порой, бесконтрольным) увлечением детей телевидением. Исследования, проведённые канадскими учёными, показали, что обычный канадский школьник (ко времени окончания школы) проводит 11000 часов на занятиях в школе. Но 15000 часов уходит на просмотр телевидения. Таким образом, среднестатистический канадец к 65 годам тратит 3000 дней на общение с ТВ, что составляет около 9 лет. [Pungente, 1993, p.15]. Подобная ситуация не была



оставлена без внимания канадскими педагогами. Было предпринято своевременное решение о создании творческого союза медиаэкспертов и педагогов. В Канаде никогда не пользовались популярностью идеи «защиты от медиа». Вероятно поэтому, обе стороны достаточно быстро пришли к пониманию важности такого взаимного сотрудничества, осознав его пользу для всего общества в целом. В последние годы интенсивность двусторонних контактов значительно возросла.

Канадское государство на протяжении многих лет испытывает сильное воздействие в культурной сфере со стороны США. Канада обладает одной из самых технологически развитых систем вещания в мире. Так, например, Си-Би-Си (канадская вещательная корпорация) – одна из крупнейших в мире: девять десятых канадцев смотрят её телепрограммы. Большое внимание уделяется детскому телевидению, транслирующему образовательные, некоммерческие, без сцен насилия программы. Особые достижения наблюдаются в области мультипликации.

Канадским медиапедагогам хорошо известна способность телевидения реконструировать события так убедительно, что это может заставить зрителей поверить в то, что такой образ жизни, какой демонстрируется по телевидению, является образцовым. Это мировоззрение, как совершенно справедливо отмечает Б.Дункан, используют рекламщики для создания стереотипа о том, что все должны жить материалистичными мечтами о дорогой одежде, бытовых приборах и экзотических курортах. Повтор такого послания укореняет мысль о том, что путь к счастью покупается за деньги. Телевидение может вдохновлять и обогащать, но может также обеднять и упрощать. ТВ развлекает, выступает няней для детей, моделирует поведение, передает ценности и психологические установки, навязывает потребительские вкусы и модели образа жизни [Duncan, 1989, p.30].

С 1991 года в Торонто популярный молодёжный телеканал начал активно сотрудничать с Ассоциацией медиаграмотности провинции Онтарио. Одной из главных задач был выпуск специальных материалов для программы Street Noise. Так, например, обсуждался такой вопрос: «Как говорить о насилии в новостях, не показывая его при этом на телеэкране?». Мы считаем, что использование данного опыта было бы весьма полезным для российских педагогов, так как проблема показа сцен насилия без всякого возрастного ограничения является довольно актуальной для российского выпуска новостей.

В 1995 большинство канадских программных служб, передающих по системе кабельного телевидения, создали с американской стороной образовательное подразделение Cable in the Classroom (кабельного ТВ на занятиях в классе). На сегодняшний день в Канаде функционирует

более 30 кабельных телевещательных станций, предоставляющих широкий спектр образовательных программ для учащихся 12000 школ.

На современном этапе развития медиаобразования в Канаде, на наш взгляд, особый интерес представляет деятельность уникального телевизионного канала CHUM Television («Дружеское телевидение»). CHUM Television с 1989 года осуществляет свои программы по развитию медиаграмотности в тесном сотрудничестве с различными канадскими медиаобразовательными организациями.

Почему этот телеканал заинтересован в медиаобразовании? Представители этой организации считают, что главное - научить молодёжную аудиторию критическому восприятию увиденного на экране. С этой целью был создан ряд медиаобразовательных программ и выпущены учебные пособия для педагогов и учащихся. Продолжительность учебных телепередач от 30 до 60 минут. Педагогам рекомендуется предварительно самим просматривать программы и отбирать согласно возрастным и прочим категориям.

Таким образом, CHUM Television на протяжении ряда лет выступает в качестве главного проводника идей медиаобразования и развития медиаграмотности посредством телевидения. Осуществляется эта работа посредством следующих телепрограмм: Media TV, Movie TV, Fashion Television, Too Much for Much и др. На наш взгляд, получасовая программа Scanning the Movies вызывает особый интерес, так как содержит в себе большой медиаобразовательный потенциал. Инициатором её создания и постоянным ведущим является Дж.Пандженте (J.Pungente) - известный канадский медиапедагог, автор многочисленных учебных пособий по медиакультуре, продюсер учебных видеофильмов.

Рейтинг передачи и сейчас высок, т.к. она собирает вокруг себя достаточно широкую аудиторию: от любителей кино до изучающих и преподающих этот вид искусства. Подобного рода передачи хорошо подготовлены с методической стороны. Началу показа предшествует краткая (2-3 минутная) установка на восприятие, без предварительной оценки. Автор в увлекательной, непринуждённой беседе вводит телевизионную аудиторию в мир кино. Scanning the Movies помогает подросткам иначе взглянуть на окружающий их мир. Это новое критическое осмысление увиденных кинолент.

Несомненно, эффективность всего процесса медиаобразования напрямую зависит от уровня подготовки самих учителей. С декабря 1998 года телеканал начал осуществлять поддержку нового проекта в области медиаобразования по подготовке педагогов по основам медиакультуры. В результате был создан оригинальный аудиовизуальный комплекс, ряд методических разработок и интернет-

сайт, призванные обеспечить поддержку курса для профессиональной подготовки педагогов, начинающих медиаобразовательную деятельность.

С 2002 года, благодаря стараниям творческого коллектива телеканала, начал функционировать первый в Северной Америке Центр медиаграмотности на базе библиотеки (CHUM Television Media Literacy Centre). Он предназначен для широкого круга пользователей. К услугам клиентов Центра - обширная подборка печатных и электронных материалов, содержащих полезную информацию по медиаобразованию в Канаде и за рубежом. Все посетители могут найти интересующую их информацию.

Подробно изучив разнообразные источники информации, описывающие работу уникального телеканала CHUM Television, следует отметить, CHUM Television блестяще справляется с поставленными задачами (повышение уровня медиаграмотности детской аудитории), создавая яркие, разноплановые медиаобразовательные программы.

Подобные передачи способствуют развитию критического мышления, обучают интерпретировать различные медиатексты, прививают эстетический вкус. Во время и после просмотра подобных медиаобразовательных программ учащимся предлагается выполнять следующие задания:

- определить, какое сообщение содержит в себе данная телепередача;
- обозначить роль музыкального сопровождения в ней;
- определить, на какую аудиторию рассчитана телепередача;
- привлечь к просмотру как можно больше друзей, чтобы затем поделиться своими чувствами, мыслями и переживаниями;
- ознакомиться с применением различных кнопок на пульте управления;
- всегда помнить о том, что увиденное на телеэкране не является зеркальным отражением действительности;
- получить сведения о перспективных направлениях в мире медиа, узнать как отличать факт от личного мнения;
- подсказать родителям, как помочь детям справиться с различными тревожными образами.

Еще одним подспорьем канадским преподавателям стал проект «Кабельное телевидение в школах» (Cable in the Classroom), начавшийся в 1995 году и созданный кабельными телевизионными кампаниями с целью обеспечения школ некоторыми программами, которые могли быть использованы в обучающих целях. В рамках этой программы преподаватели могут записывать передачи, не содержащие рекламу, для просмотра во время урока. Многие передачи сопровождаются методическими разработками для учителя (обычно размещаемые в

Интернете). Почти все передачи этой серии могут использоваться как медиатексты, но отдельные передачи специально посвящены медиаобразованию. Например, Much Music's Much Media Lit – серия передач, выходящих раз в месяц и объединяющих проблемы поп-музыки, маркетинга и общества. К примеру, семьи, где есть ВИЧ-инфицированный человек; спонсирование музыкантов и концертов компаниями, производящими сигареты и пиво; сексизм и насилие в музыкальных клипах [Andersen, Duncan, Pungente, 1999, p.152].

Еще один канадский телевизионный канал Bravo! в 1997 году начал выпускать серию передач по медиаобразованию «Анализируя фильмы» (Scanning the Movies). Ежемесячно программа изучает новый фильм и предоставляет учебное руководство на собственном сайте (<http://www.bravo.com>). Созданное и для родителей, и для учителей, учебное пособие способствует более глубокому пониманию кинофильма, процесса кинопроизводства и проблемных вопросов.

Сравнительно недавно корпорация IBM выпустила компьютер специально созданный для дошкольного образования. Тщательно продуман дизайн: корпус окрашен в яркие цвета, больших размеров дисплей и клавиатура. Следует подчеркнуть, что данная модель предназначена непосредственно для обучения под руководством воспитателя.

Весьма актуален и опыт канадских медиапедагогов по повышению уровня интернет-грамотности. Известно, что канадцы внесли существенный вклад в развитие Интернет. Так, например, Дж.Гослинг (компания Sun Microsystem) является создателем Java. Университетский колледж Сен-Бонифас (провинция Манитоба) стал первым в Канаде учебным заведением, где студенты могут прослушать курс лекций по Интернету и получить диплом об образовании. Канадская компания Softimage известна постановкой спецэффектов, некоторые из которых были использованы в известном фильме «Парк Юрского периода». Кроме того, Канада лидирует в области электронной торговли [Комкова, 2000].

Интернет – средство, обеспечивающее колоссальные возможности для обмена и получения информации, при этом требующее высокого уровня медиаграмотности. Главные преимущества Интернета – интерактивность и свободный доступ к большому объёму разнообразной информации. Среди наиболее негативных аспектов следует отметить отсутствие должного контроля и цензуры. Кроме того, в Сети никто не отвечает за достоверность информации. Школьники, как известно, активные пользователи Интернет, следовательно, повышение уровня медиаграмотности, точнее сказать, интернет-грамотности для них актуально, т.к. наряду с использованием

Интернета как источника материалов для образования, надо помочь учащимся перейти от роли пассивных потребителей к роли более активных, творческих личностей, умеющих находить, анализировать и передавать информацию с помощью современных технологий.

В 1997 году канадское правительство поставило перед собой задачу сделать информацию и информационную структуру доступными для всех слоёв населения, превратив Канаду в самую «интернетизированную» страну мира. На современном этапе доступ в Интернет имеют более 60% населения страны. Согласно комплексным показателям Канада занимает второе место в мире по уровню развития Интернета, уступая только США [Р.Симмонс, 2001].

Сравнительно недавно корпорация IBM выпустила компьютер специально созданный для дошкольного образования. Тщательно продуман дизайн: корпус окрашен в яркие цвета, больших размеров дисплей и клавиатура. Следует подчеркнуть, что данная модель предназначена непосредственно для обучения под руководством воспитателя.

Сегодня Канада переживает настоящий интернет-бум. Так, например, на 30 миллионов жителей страны приходится около 5% всех сайтов в мире. Канада лидирует по числу домашних компьютеров и имеет самые низкие тарифы на подсоединение к сети Интернет. Канадцы проводят довольно много времени в Интернете, используя его возможности для развлечения, работы, совершения онлайн-покупок, самообразования. Согласно последним исследованиям, средняя канадская семья проводит в Сети около 32 часов в неделю.

Юные канадцы своим любимым времяпрепровождением назвали: прослушивание и запись музыки (57%); использование электронной почты (e-mail) (56 %); развлечения (50%); игры (48%); срочные (прямые) сообщения (40%); беседы (39%); поиск информации для выполнения домашнего задания (38%). Результаты опроса показали, что канадские подростки достаточно активно используют Интернет – почти 50% из них проводят в Сети от 1 до 3 часов ежедневно. Причём, три четверти из них делают это при помощи домашнего компьютера, остальные, в основном, в школе. Мальчики проводят в Интернете больше времени (около 10 часов в неделю), чем девочки (около 8) [Media Awareness Network, 2001].

Нечего удивительного в таких показателях нет. Современных тинэйджеров в Канаде всё чаще называют интернет-поколением, для которых умение пользоваться компьютером так же естественно, как умение писать и читать. При всём этом, современным канадским школьникам компьютер не заменяет другие радости жизни. Предпочтение отдаётся спортивным играм и общению со сверстниками.

Весьма противоречивой оказалась ситуация с осведомлённостью канадских родителей о том, какие сайты посещают их дети. Так, например, 71% опрошенных родителей утверждали о том, что владеют информацией, 28% знают мало или ничего не знают. Что касается детей, то выяснилось, что только 16 % думают, что их родители осведомлены о посещаемых ими сайтами. 38% респондентов заявили о полном неведении родителей в данном вопросе [Media Awareness Network, 2001].

В Канаде извлекли большую пользу из приведенных выше результатов исследований. Полученные данные способствовали усовершенствованию методики использования Интернета (как на занятиях по медиакультуре, так и другим дисциплинам) в школах. Активно стали использоваться резервы публичных библиотек. Сейчас библиотекари сочетают традиционную роль защитников свободы информации с защитой детей от материалов оскорбительного и потенциально незаконного содержания, которое распространяется в Сети Интернет. Примечательно, что 98% канадских библиотек подключено к системе Интернет. В 1999 году была завершена реализация первой части программы Schoolnet, которая связала 16 тысяч канадских школ и публичных библиотек с сетью Интернет. Обращает внимание на себя тот факт, что последним учебным заведением, подсоединённым к Сети стала школа на острове Пикту (провинция Новая Шотландия), в которой обучаются три школьника....

Бесспорно, необходимо научить юных пользователей Сети оценивать достоверность онлайн-информации. Исследования, проведённые Mnet, выявили, что порядка 40% канадских подростков доверяют большей части найденной в Интернет информации [Мёллер, Амуру, 2004, с.185]. Программа «Факт или выдумка» обучает не только учащихся, но и педагогов основным приёмам установления достоверности онлайн-информации, при помощи обучающих игр и учебных модулей.

В связи со стремительным развитием Интернет в Канаде, было принято решение о включении курса Интернет-грамотности в программу медиаобразования. Бесспорно, Интернет повысил значимость воспитания независимого мышления. Преподаватели приходят к пониманию того, что следует обучать подростков не только основам поиска информации, но и умению аналитически и избирательно воспринимать огромные объёмы, предлагаемой Интернетом информации [К.Уинг, 2004, с.17].

В дальнейшем, поступая в школу, дети начинают уже основательно осваивать основы компьютерной грамотности. Вся школьная библиотека переведена в электронный вид, что позволяет

любому школьнику получить доступ к необходимой информации по внутренней школьной сети. Каждый учащийся имеет возможность формировать свой мультимедийный портфель.

Вместе с тем неверно было бы полагать, что все проблемы, связанные с использованием детьми Интернета, в Канаде решены. Родители и педагоги ставят перед собой ряд вопросов. Чем именно занимаются дети, проводя несколько часов за компьютером? Насколько безопасно пребывание ребёнка в Сети? Как помочь подрастающему поколению получить основы интернет-культуры на уровне требований XXI века?

Во всем мире дети могут встречаться в Сети с пропагандой насилия, порнографии и различными формами развращения. Вот один из канадских вариантов решения данной проблемы. Недавно в Канаде была выпущена компьютерная игра «Missing» («Пропавший»), обучающая детей избегать опасностей, которые подстерегают их в Интернете. Игра предназначена для детей от 8 до 14 лет. Её можно приобрести в школах и библиотеках. Следует отметить, что она снабжена специальными рекомендациями для родителей и учителей, где подробно сообщается о правилах безопасного использования Интернет.

Несомненно, проблемы с безопасностью использования Интернет есть, и их надо решать. Достаточно полезными, на наш взгляд, являются советы по грамотному и безопасному использованию гиперпространства, представленные в программе по обучению медиаграмотности «TV and Me».

Чаще всего родителей беспокоит содержание сайтов, которые посещают их дети. Некоторые устанавливают на домашних компьютерах специальную программу «Кибер-патруль», блокирующую выход на сайты, пропагандирующие насилие, агрессию, порнографию. Более того, существуют программы, которые дают возможность просмотра посещаемых ребёнком сайтов. При этом следует отметить, что сами юные канадцы считают данные методы малоэффективными. Дело в том, что существуют возможности для безнадзорного просмотра. Вызывает приятное удивление тот факт, что современные канадские тинэйджеры считают более действенным приобретение навыков грамотного пользователя Сети. Например, не разглашать личную информацию о себе, находясь в «чатах»; избегать открывать приложения к письмам или файлы от незнакомых людей; чаще задавать себе вопрос «Безопасно ли это для меня?»; советоваться только с теми, кому можно полностью доверять; использовать фильтр информации, чтобы получить доступ к интересным и надёжным сообщениям; проверять, сравнивать несколько интернет-источников и т.п.

Подобного рода инструкции в Канаде рекомендуется вывешивать в классной комнате. Они призваны помочь сделать пребывание учащихся в Интернете максимально познавательным и безопасным.

Как уже отмечалось ранее, Интернет в Канаде стал одним из наиболее эффективных средств педагогики. Следует заметить, что канадские педагоги и родители активно используют электронные ресурсы, предлагаемые многочисленными медиаобразовательными ассоциациями. Все ведущие медиаобразовательные организации в Канаде имеют веб-сайты, где информация ранжируется по следующему принципу: для учащихся, педагогов, родителей.

Schoolnet – колоссальный образовательный ресурс для канадских медиапедагогов, виртуальный образовательный центр для учителей и учащихся навыкам пользования компьютером и Интернет. Особая роль отводится некоммерческой организации «Сеть информации о СМИ» (Media Awareness Network, MNet), которая способствует повышению уровня медиаобразования в канадских семьях, школах и обществе, проводит большую просветительскую работу.

В 2000-2001 годах медиаобразовательное подразделение MNet провела серьёзное исследование под названием «Молодые канадцы в сетевом мире» («Young Canadians in a Wired World»), где были опрошены 5682 канадских учащихся в возрасте от 9 до 17 лет. Педагоги ставили перед собой задачу полней и глубже понять проблемы связанные с использованием Интернета детьми, узнать об их отношении к Сети и поведением в ней.

С 1999 медиаобразовательная организация MNet приступила к реализации программы «Ориентация в Интернет – пространстве в условиях Канады». Цель этой программы – объяснить педагогам и библиотекарям, с какими проблемами сталкиваются молодые пользователи в Сети; способствовать большей осведомлённости взрослых, которые оказывают помощь детям и подросткам в освоении Интернета. В качестве методического обеспечения данного проекта, MNet подготовила учебно-методический комплекс «Воспитание сетевого поколения» [Уинг, 2004, с.178].

В 2004 году ассоциация MNet инициировала совместно с интернет-провайдерами Microsoft Canada и Bell Canada проведение общенациональной кампании под названием «За безопасность сетевой информации». Цель данного проекта – напомнить родителям о том, что существует проблема безопасности пользования Интернет и что им необходимо вмешиваться в этот процесс.

Сайт, разработанный Media Awareness Network, содержит множество сведений, необходимых родителям для защиты детей от потенциальных рисков, связанных с пребыванием в интернет-



пространстве. Этот уникальный медиаобразовательный ресурс пользуется большой популярностью среди родителей, педагогов и детей. В Канаде большинство программ, направленных на повышение уровня медиаграмотности, распространяется чаще всего через Интернет. Многие тематические интернет-ресурсы, применяемые на учебных занятиях по медиаграмотности, такие как стереотипное мышление, человеконенавистнические идеи в Сети, культурное многообразие, определение достоверности интернет-информации и другие медиаорганизация Mnet предоставляет возможность бесплатно скачивать со своего веб-сайта.

Так, например, весьма актуальной является тема пропаганды ненависти в Сети. Для начала учителям и учащимся предлагается проанализировать собственные культурные предубеждения и предвзятые мнения. Затем им рекомендует изучить механизм действия стереотипов в обществе и СМИ и влияние отрицательных стереотипов на отношение к тем или иным группам людей. В качестве наглядного примера демонстрируется плакат, (кстати, удостоенный специальной премии), который определяет фон всей программе «Расы и медиа». Он служит отличным примером того, как легко формируются неверные суждения о людях. На плакате изображено лицо человека и приведён список преступлений, с которым оно может ассоциироваться в нашем представлении. В конце списка сообщается, что на фотографии изображён не преступник, а полицейский в момент задержания правонарушителя [Мёллер, Амуру, 2004, с.182].

Учащимся объясняют, что все медиатексты тщательно отредактированы, расставлены все нужные авторам акценты. Указывают на то, что все медиа являются в конечном счёте проповедниками тех или иных идеологических ценностей, авторитета и влияния.

Программа «Анатомия онлайн-пропаганды человеконенавистничества» анализирует вклад стереотипов, установившихся в современной медиакультуре. В качестве примеров демонстрируются наиболее распространённые человеконенавистнические проявления в Сети Интернет. Рассматриваются наиболее искусные приёмы использования ключевых слов, символов, псевдонаучных доказательств, идей национализма, вызывание чувства страха и т.д.

Среди научных исследований в области медиаобразования последних лет отметим плодотворную работу Лаборатории исследований новых технологий под руководством А.Карона, которая была создана в 1993 году на базе Факультета средств массовых коммуникаций Монреальского университета. «Исследовательская

группа пытается совмещать фундаментальные и прикладные исследования для того, чтобы расширить теоретическое знание и в то же время обеспечить практические данные, которые в свою очередь могли бы помочь медиаиндустрии и определенным политическим, культурным и образовательным учреждениям в принятии стратегических решений. За время работы по теме «Дети и медиа» исследовались следующие проблемы: анализ телевизионных пристрастий канадских детей; семейное восприятие телевизионных передач; стереотипы и насилие на ТВ; образовательный потенциал телевидения и интерактивной технологии для детей; регулирование рекламы в передачах для детей; социальная реклама и пропаганда здорового образа жизни» [Caron, 1998, p.7].

Документы медиаобразовательного центра Монреальского университета включают периодику, книги, научные отчеты, а также коллекцию более тысячи видеокассет с записью телевизионных программ для детей, выпущенных в последнее время в Квебеке и Канаде, подборку материалов из разных стран по проблемам масс медиа. Кроме телевизионного и компьютерного оборудования в центре есть комната для проведения наблюдений, которая воссоздает естественную домашнюю обстановку. Оснащенная зеркалом, прозрачным с одной стороны, видеотехнической аппаратной, камерами и записывающим оборудованием, эта комната позволяет проводить наблюдения, записывать интервью, снимать реакцию детей и членов всей семьи во время просмотра [Caron, 1998, p.30].

За последние годы в Канаде представлен широкий спектр учебных пособий, методических рекомендаций, разработок и научных публикаций, отражающих современные и эффективные подходы к теории и методике современного медиаобразования.

На настоящем этапе медиаобразование интегрировано не только в курс родного (английского/французского) языка, но и ряд других дисциплин («Искусство», «Технология», «Здоровье», «География», «Социальная коммуникация», «Музыка», «Математика»).

Канадские педагоги курс медиаобразования считают идеальной учебной программой, гармонично вобравшей современные достижения педагогической науки. Возможность включения его в различные дисциплины придаёт ему междисциплинарный характер.

К несомненным достоинствам медиаобразования можно отнести тот факт, что оно развивает критическое мышления, учит анализировать полученную информацию, развивает способности к созданию собственных медиатекстов. И что особенно важно – не ставит целью дать правильные ответы, а стремится научить задавать

правильные вопросы для расширения прав и возможностей учащегося и гражданина на протяжении всей жизни.

В ходе проведения практических занятий канадские педагоги опираются на изучение восьми ключевых концепций, которые появились в результате детальной переработки и адаптации аналогичных американских и британских вариантов. Отметим, что в Канаде педагоги применяют и более сокращённый вариант (4-5), что тоже вполне допустимо.

На занятиях используются четыре наиболее распространённых подхода: тематический, автономный, медиаориентированный и интегрированный. В целом, для учащихся 7-12 классов рекомендовано уделять на занятиях до 10% учебного времени на курс медиаграмотности.

К примеру, в Британской Колумбии, и еще четырех западных провинциях и трех территориях медиаобразование интегрировано в программу детского сада и школы по 12 класс (т.е. для детей и школьников от 5 до 18 лет). Осенью 1996 года Британская Колумбия первой из западных провинций стала руководствоваться новой учебной программой родного языка и литературы, где медиаобразование представлено в двух видах. Во-первых, медиаобразование должно занимать не менее 30% общего количества часов по предметам родного языка и литературы с первого по 12 класс, и в детском саду, начиная с группы пятилетних детей. Во-вторых, медиаобразование является частью Integrated Resource Package (IRP), междисциплинарным во всех классах.

Несмотря на то, что технологический разрыв между Россией и западными странами значительно сократился и продолжает уменьшаться, нельзя не признать, что в области распространения информационных технологий некоторое отставание все-таки констатируется (вспомним, что домашний компьютер 79% канадских школьников имел доступ к всемирной сети еще в 2000 году). Что касается аналогичных исследований в России, то можно привести, по крайней мере, результаты двух опросов, проводившихся приблизительно в то же время, что и канадская работа. Так, в 2000-2001 лаборатория социологических исследований в образовании Центра развития образования г.Самары в сотрудничестве с отделом Интернет-технологий Центра году провели первое в регионе социологическое исследование «Информационная культура молодежи» (<http://edc.samara.ru/~infcult/research.htm>). Под информационной культурой авторами понимается «культура создания, переработки, хранения, поиска и потребления информации, а также осознание своего места в инфосфере, диагностирование себя как создателя и потребителя

информации, понимание информационной ситуации». Всего в исследовании участвовало 145 респондентов- учащихся (средний возраст 15 лет, 70% -мальчики) различных типов учебных заведений Самары и а Тольятти и близлежащих сел. Согласно результатам опроса, доступ к Интернет домашнего компьютера имеют 29% школьников. Подавляющее большинство школьников (69%) расценивают Интернет прежде всего как средство доступа к информации, причем треть опрошенных считает Интернет абсолютно достоверным источником информации, 55% допускают, что какая-то часть информации может быть недостоверной или искаженной, а 4,8% полагают, что такого рода информации в Сети достаточно много. Были выявлены следующие две основные формы деятельности школьников в Сети: познавательная (74, 5%) и коммуникативная (36, 6%). Две трети респондентов имеют собственный адрес электронной почты.

Еще одно социологическое исследование в России было проведено Детским Парламентом Иркутской области в 2003 году под названием «Интернет технологии в жизни школьников». В данном опросе было охвачено гораздо большее число респондентов - 1521 человек. К сожалению, в отчете, размещенном на официальном сайте Детского Парламента отсутствуют данные, характеризующие исследуемых по возрасту и полу. Результаты показали, что 46% опрошенных школьников используют Интернет технологии (в сельских районах эта цифра снижается до 20%), а именно: поиск информации (31%), электронную почту (16%), энциклопедии (20%), и другие (33%). Большинство активных пользователей Интернет освоили навыки работы дома (45%), варианты ответов «в школе» и «Интернет-кафе» выбрали 26 и 29 процентов школьников соответственно.

Итак, в Канаде отмечается положительная динамика в развитии медиаграмотности. В целом, в Канаде благодаря совместным усилиям, предпринятыми разнообразными государственными, медиаобразовательными, общественными и коммерческими организациями были разработаны и внедрены программы медиапедагогической направленности как в области «старых» медиа (пресса, киноискусство, телевидение и др.), так и новых (интернет). Медиаобразование в Канаде к началу XXI века стало обязательным во всех провинциях с 1 по 12 класс средней школы. Курсы по медиакультуре читаются практически по всех канадских университетах. Во всех провинциях Канады созданы медиаобразовательные Ассоциации, развивающие медиапедагогическое движение. К медиаобразовательному процессу в Канаде активно подключилось телевидение и интернет-сайты. Определённые достижения наблюдаются в направлении по повышению интернет-грамотности.

Следует особо отметить активную и плодотворную деятельность канадской медиаобразовательной организации «Сеть информации о СМИ» (Media Awareness Network Mnet), которая заслуживают самой высокой оценки.

### **Примечания**

- Andersen, N., Duncan B. & Pungente, J.J. (1999). Media Education in Canada – the Second Spring. In: Von Feilitzen and Carlsson (Eds.). *Children and Media: Image. Education. Participation*. Geteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom, pp. 139-162.
- Caron, A. (1998) *Centre for Youth and Media Studies*. Montreal: CYMS-NTRL, 33 p.
- Duncan, B. (Ed.) (1989) *Media Literacy Resource Guide*. Toronto: Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, the Queen's Printer, 232p.
- Duncan, B. (2005). The Story of Media Education in Canada: An Interview with Barry Duncan, *Orbit*, Vol.35, N 2, p.6.
- Pungente J. (1993) *Sings and Symbols of the Transcendent: Revisiting our Media Environment*. Regina, p.15.
- Pungente J. and O'Malley, M. (1999). *More Than Meets the Eye: Watching Television Watching Us*. Toronto: McClelland & Stewart Inc. 255p.
- Келли Дж., Данко Р., Корзинский Е., Образование в Канаде: современное состояние и тенденции развития // *Педагогика*. 2000. № 1. С. 93-100.
- Комкова Е. Канада в сети Интернет. 2000. <http://www.canadarussia.com/passport/>
- Мёллер К., Амуру А. Передовой опыт распространения медиаобразования в Канаде на примере медиаобразовательной организации Media Awareness Network (Mnet). *Справочник по свободе массовой коммуникации в Интернете*. Вена, 2004. С.180-189.
- Симмонс Р. Канада: от информационного неравенства к информационным возможностям. <http://www.mirosoft.com/Rus/Government/events/glc2001/conf-2001-5.msp>
- Уинг К. Что такое интернет – грамотность. *Справочник по свободе массовой информации в Интернете*. Вена, 2004. С.167-179.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Канаде // *Высшее образование в России*. 2002. №1. С.116-118.
- Федоров А.В. и др. *Медиаобразование. Медиapedагогика. Медиажурналистика*. CD. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005.
- Федоров А.В., Новикова А.В. Медиаобразование в США и Канаде // *США и Канада: Экономика, политика, культура*. 2004. №9. С. 96-104.

### **Технологии медиаобразования в Канаде**

Как уже отмечалось, канадская медиаобразовательная модель основана на восьми ключевых положениях медиаобразования:

1) Все медиа являются результатом целенаправленного конструирования. Медиа - это не простые отражения внешней реальности; они являются продуктами, созданными с определенными целями.

2) Медиа конструируют реальность. В средствах массовой информации уже вмонтированы взгляды, точки зрения и интерпретации, которые в свою очередь влияют на наш эмпирический опыт.

3) Аудитории по-разному понимают медиа. Каждый из нас взаимодействует с медиа по-разному, в зависимости от таких факторов как пол, раса, возраст, класс и личный жизненный опыт. Каждый из нас по-разному воспринимает значение медиатекста.

4) Медиа имеют коммерческое значение (импликацию). Медиаграмотность включает понимание экономической основы производства массмедиа... Вопрос собственности и контроля стал чрезвычайно злободневным в то время, когда при всем богатстве выбора, спектр мнений узок (90% всех газет, журналов, телевизионных каналов, киностудий, компьютерного обеспечения находятся в руках у дюжины корпоративных конгломератов).

5) Медиа содержат идеологические и ценностные послания. Медиаграмотность подразумевает осознание идеологических импликаций и системы ценностей в любом медиатексте. Идеология порой незаметна и часто связана с нашим представлением о доминирующих и второстепенных группах в обществе. Нужно уметь декодировать медиаслания о консюмеризме, гендерных репрезентациях, восприятию власти, безусловном патриотизме и т.п.

6) Медиа содержат социальные и политические импликации. Изменяющиеся модели семейной жизни, проведения досуга, телевизионные кампании политиков- вот несколько примеров социальных и политических преобразований, исходящих от медиа. Медиа легитимируют общественные ценности и мнение.

7) Каждое средство массовой информации и коммуникации имеет собственную «грамматику», законы, форму, и кодирует реальность своим уникальным способом. Таким образом, различные медиа могут освещать одно и то же событие, но произведут при этом разное впечатление и окажут различное воздействие.

8) Каждый медиатекст имеет уникальную эстетическую форму. Учащиеся должны иметь возможность развить навыки медиаграмотности не только для того, чтобы декодировать и понимать медиатексты, но и для того, чтобы получать эстетическое удовольствие [Andersen, Duncan, Pungente, 1999, pp.142-143].

Задачи, которые ставят перед собой канадские медиапедагоги выглядят следующим образом:

- развивать способности к восприятию, «декодированию», оценке, пониманию, интерпретации, анализу медиатекстов; к критическому анализу социальных, культурных, политических и экономических смыслов и подтекстов медиатекстов;
- развивать коммуникативные способности личности;

-обучать самовыражаться с помощью медиа, экспериментировать с различными способами технического использования медиа, создавать собственные медиатексты;

-давать знания по теории медиа и медиакультуры [Duncan, 1989].

Для эффективной реализации медиаобразовательной модели Б.Дункан и его коллеги написали учебное пособие, составленное исходя из убеждения авторов, что учителя могут обучать ключевым концепциям медиаграмотности в определенной форме на любом этапе школьного образования. Поэтому задания в пособии не разделены по классам или возрасту школьников, подчеркивается важность сочетания аналитического, практического и творческого подходов к медиаобразованию, позволяющее учителям, даже если сами они обладают лишь минимальными знаниями о медиа, эффективно развивать медиаграмотность учащихся, основываясь на их опыте взаимодействия со средствами массовой коммуникации.

Основной метод изучения медиа - «спиральный» (термин Дж.Брунера). Фундаментальный принцип этого метода в том, что ключевые положения любой дисциплины могут изучаться в той или иной форме школьниками на любом уровне. Так, те или иные понятия на младших ступенях обучения изучаются в простой форме, а вместе с ростом, взрослением учащихся усложняется и углубляется материал по тем же самым аспектам. Для канадских медиапедагогов важно акцентировать положительный характер медиа, а не только отрицательный. Подчеркивается, что безграничная вера в реальность медийных образов и репрезентаций так же опасна, как и недифференцированный скептицизм по отношению к медиа. Необходимо предоставить учащимся критическую автономию, т.е. не навязывать «элитные» ценности, априори дискриминируя или уничижительно отзываться о музыкальных клипах, передачах, и т.п., популярных среди молодежи. «Учителя должны использовать эмпирический подход к изучению особого языка телевидения для того, чтобы способствовать развитию умений школьников декодировать аудиовизуальную информацию, таким образом, обогащая их восприятие телевизионного языка...» [Duncan, 1989, p.42].

Основные методические подходы канадских медиапедагогов:

1) исследовательский подход: помогает стимулировать проблемные вопросы и способствует развитию познавательного интереса у школьников. Исследовательская модель, например, может использоваться для изучения вопроса, почему канадцы предпочитают американские СМИ;

2) онтологический подход, помогающий разобраться с отношением учащихся к вымыслу, реальности, друг к другу и миру (частью работы является также обсуждение ценностей - как учащихся, так и медиатекстов. С помощью идентификации и изучения ценностных подтекстов в медиатекстах, учащиеся учатся расставлять приоритеты в своих ценностях);

3) ценностный подход, т.к. медиа - идеальный ресурс для обсуждения моральных дилемм, «за» и «против» масс-медиа, правительственного контроля СМИ, цензуры, рекламы, моральных ценностей, отражаемых в популярных телепередачах или фильмах;

4) подход с опорой на теорию медиаобразования как развития критического мышления на материале средств массовой коммуникации. При этом критическое мышление - это набор интеллектуальных умений, которые позволяют человеку рационально решать, во что ему верить и что делать. Оно также включает в себя набор следующих ценностей: поиск правды, справедливость и эмпатия, автономия и самокритика, открытость интеллекта для новых идей [Ennis, 1962, p.38];

5) семиотический подход;

6) культурологический и социокультурный подходы (рассматривая вопросы канадской индивидуальности и американской индивидуальности, учащиеся приходят к пониманию себя и своего места в локальном и глобальном сообществе);

7) подход «потребительской грамотности» (вместе с пониманием маркетинговых понятий, таких, например, как демография и сектор рынка, школьники приходят к пониманию роли, которую играют масс-медиа в их жизни и социоэкономической системе);

8) подход «граждановедения», особенно в сравнении с консюмеризмом (учащиеся обсуждают различные связи индивида и государства и то, как понимание медиатекстов может помочь им стать более полезными, активными гражданами);

9) творческий подход (носит синтетический характер, присутствует практически во всех подходах);

10) чтение/анализ медиатекстов с учетом альтернативных точек зрения (носит синтетический характер, присутствует практически во всех подходах);

11) междисциплинарный подход (например, обсуждение темы насилия в медиа может включать примеры из истории, литературы, мнения социологов, психологов, лингвистов).

Однако какой бы подход не использовался, ключом к обучению является аутентичность. Аутентичность означает, что изучаемые медиатексты интересны учащимся и имеют непосредственную связь с их жизнью [Andersen, Duncan, Pungente, 1999, pp.146-147].



С точки зрения практической реализации медиаобразование в Канаде осуществляется по следующим основным направлениям:

**1) изучение определенного средства массовой информации.** Внимание фокусируется на характеристиках, сильных и слабых сторонах определенного вида медиа. Курс начинается определением составных частей, к примеру, газеты, изучением терминологии, типов газет, и т.п. Также рассматриваются такие вопросы как маркетинг и политические роли, которые играют газеты. Широкий спектр печатных изданий позволяет учащимся сравнить их по лингвистическим и социоэкономическим параметрам;

**2) изучение конкретной медийной тематики** предусматривает работу с несколькими медиа. В данном случае выбираются проблема, тема и анализируется то, как она освещается различными средствами массовой информации. Для школьников средних классов наиболее важен вопрос гендерной репрезентации (роли и отношения к мужчинам и женщинам, особенно через моду). Подростки особенно чувствительны к моде, потому что внешний образ может стать знаком принятия или отвержения группой сверстников. мода проникает в газеты, журналы, телевидение, комедии положений, выпуски новостей и видеоклипы, таким образом, может стать объединяющей темой для изучения медиаформы и содержания. Так же как любовь и война могут быть темой изучения в нескольких литературных жанрах, гендерная репрезентация может быть объединяющей темой для изучения нескольких видов медиа;

**3) автономный ракурс** для многих преподавателей - наиболее приемлемый способ интеграции медиакурса в курс родного языка и литературы. Это означает, что они могут выбрать жанр или тему и изучать исключительно ее до двух недель. Такой подход позволяет им сфокусироваться на изучении медиа, преподаватели могут быть более уверены в том, что оценка результатов отражает понимание медиа школьниками.

**4) интеграция** полезна для создания наиболее аутентичного процесса обучения, а также для связи новых медиа (телевидение, Интернет) с более старыми формами коммуникации (печать, речь). Например, вместо того, что объявить, что класс собирается приступить к изучению Шекспира, учитель девятого класса вводит блок уроков, посвященных гендерной репрезентации. Обсуждаются факторы, влияющие на самоидентификацию молодых людей, самооценку и сексуальную идентичность. Затем анализируются ситкомы, игровые фильмы, комиксы, видеоклипы, рассказы и, наконец, «Ромео и Джульетта» У.Шекспира... Школьники с удовольствием изучают пьесу в искренней атмосфере дискуссий, делятся своим мнением, сравнивают,

сопоставляют различные культурные ценности рассмотренных работ. Интеграция - самое действенное и удобное направление медиаобразования [Andersen, Duncan, Pungente, 1999, pp.149-150].

Б.Дункан считает, что интегрирование медиаобразования в курсы родного языка и литературы особенно эффективно, т.к. эти предметы уже содержат многие компоненты медиаобразования: выразительные средства, жанры, критический анализ текста (примеры заданий: сравнение фильма и книги (попытаться понять причины изменений и их воздействие на тему, характеристику героев и впечатление от произведения); написание сценария (для экранизации стихотворения или рассказа); мультимедийные тематические блоки (отвага, героизм и комедия: не только обсуждение содержания и тематики, но и уникальные способы кодирования реальности каждым отдельным видом медиа).

Б.Дункан и его канадские коллеги убеждены, что на медиаобразовательных занятиях следует изучать проблемы медийных воздействий. К примеру, возможность телевидения транслировать репортажи в прямом эфире создают эффект присутствия и доверия: люди склоняются к вере, что они видят реальность, а не ее конструкцию. Природные катаклизмы или захват заложников часто представляются как драма в реальном времени. Когда по ТВ информация повторяется снова и снова (как часто происходит в новостных выпусках), создается впечатление, что весь мир взят в заложники или оказался в эпицентре катастрофы. «Исследования показывают, что многие зрители считают весь мир, включая район непосредственного места жительства, опасным, даже если нет фактов, подтверждающих это. Даже в маленьких городках люди воспринимают проблему преступности и насилия на улицах, более актуальную для больших городов, как свою собственную» [Duncan, 1989, p.30].

Начинать блок занятий, посвященных телевидению, канадские медиапедагоги рекомендуют с опроса телевизионных предпочтений школьников, составления списка наиболее популярных программ и мотивов, побуждающих учащихся смотреть их. В дальнейшем ученики ведут журнал, в который они записывают свои впечатления от просмотренных программ [Duncan, 1989, p.32]. Первые упражнения демонстрируют различия между телевизионным миром и реальным жизненным опытом школьников. Начиная с образов семьи, учащиеся могут изучить проблему стереотипизации и различные модели медийных образов, характерные для телевидения.

Примеры характерных заданий, выполняя которые школьники:  
-выбирают одного из своих любимых телевизионных персонажей и отвечают на следующие вопросы: «Вы когда-либо встречали человека,

похожего на данного персонажа?», «Бывают ли такие люди в реальной жизни? Объясните, почему»;

-участвуют в ролевых играх в роли любимых телегероев;

-пишут рассказ или пьесу о визите своего любимого персонажа домой или в школу;

-составляют список названий телевизионных программ, в которых изображается семья. Затем учитель предлагает им сравнить поведение разных членов «телесемьи» с поведением людей в реальной жизни (например, в конфликтных и некризисных ситуациях, поведение родителей по отношению к детям, черты характера, вызывающие восхищение/уважение). После того, как класс заканчивает обсуждение, школьники суммируют свои наблюдения;

-представляют ситуацию, что их семья в течение 24 часов должна будет играть определенную телевизионную семью. Учитель задает следующие вопросы: «Какие действия будет выполнять ваша семья? Чем новая жизнь будет отличаться от старой? Чем поступки и поведение ваших семей будут похожи?»;

-в группах по 5-6 человек разыгрывают небольшой фрагмент телешоу, который демонстрирует неправдоподобную картину из семейной жизни. Затем они могут сделать реалистичную инсценировку этой же ситуации;

-в малых группах придумывают новое телешоу о семье, описывая возраст, пол, имена, профессии, внешность членов семьи, продолжительность сериала, дни и время показа, спонсоров, рекламный ролик, сюжет для пилотной серии, актеров;

-выбирают одно или несколько популярных телевизионных шоу и смотрят их с позиции инопланетянина, который верит всему, что видит на телеэкране, а затем записывают впечатления о культуре людей. Сюда входят и образ типичного мужчины, или типичной женщины, образы детей и подростков, то, как люди проводят свободное время. Учитель задает вопрос, насколько верно эти впечатления отражают нашу культуру и какую реакцию, по мнению школьников, они вызовут - желание поселиться на Земле или вернуться обратно на свою планету [Duncan, 1989, p.34-35].

Педагог дает задание составить список людей, или групп, которые в настоящее время часто фигурируют в качестве персонажей телепрограмм (полицейские, частные детективы, учителя, врачи, подростки, вдовы, мать или отец, одни воспитывающие детей и т.п.). Класс делится на группы, каждая из которых выбирает свою категорию людей для дальнейшего изучения. Пользуясь следующей таблицей, школьники сравнивают телевизионные образы с их собственным

жизненным опытом и пытаются найти объяснение различиям между ними.

**Таб. Сравнение телевизионных образов с собственным жизненным опытом учащихся**

<i>Категория медийных персонажей</i>	<i>Телевизионный образ</i>	<i>Реальность</i>	<i>Объяснение</i>
полицейские	Преследуют преступников в захватывающей погоне	Выполняют рутинные задания (например, выписывают штрафы за превышение скорости)	Будням мы предпочитаем яркие, захватывающие события

Школьники делятся своими наблюдениями, затем учитель задает следующие провокационные вопросы: «Хотим ли мы, чтобы полиция выглядела идеально, чтобы убедить себя в том, что добро и справедливость всегда побеждают, а преступления можно расследовать в течение 30-60 минут?», «Разве у нас нет права на уход от реальности на несколько часов в неделю?», «Разве мы не с увлечением наблюдаем за красивыми, молодыми людьми, делающими что-то, что мы сами хотели бы сделать, но не можем?», «Что произойдет, если телепродюсеры постепенно будут повышать реалистичность программ? Упадут ли телевизионные рейтинги? Будут ли забастовки на улицах? Как ваша семья отнесется к изменениям? Придут ли люди постепенно к пониманию телевидения как средства познания реального мира, а не ухода от реальности-эскапизма?» [Duncan, 1989, p.36].

Вышеперечисленные упражнения нацелены на формирование и эффективное развития умений школьников отличать реальный жизненный опыт от сконструированного медийного/телевизионного жизненного образа.

Канадские медиапедагоги активно применяют на занятиях творческие задания, развивающие творческое и критическое мышление учащихся, например, связанное с проблемой медийных стереотипов. Понятно, что создатели популярных медиатекстов не могут удержаться от соблазна использовать стереотипы для развития сюжета или для того, чтобы вызвать смех аудитории. Но постоянная эксплуатация этнических, сексуальных, и других форм стереотипизации – тема для

педагогического беспокойства. Вот почему на медиаобразовательных занятиях в канадских школах учителя просят школьников привести примеры стереотипов групп людей (врачи, учителя, подростки, афроамериканцы, азиаты, арабы, пожилые люди), а затем ответить на вопросы: каков медийный стереотип канадцев? Какой вред приносят стереотипы? Как бы вы изменили ситуацию? В каких программах есть герои, выходящие за рамки стереотипов? Затем школьники получают задание написать и драматизировать десятиминутную пьесу, насыщенную стереотипами. Потом, используя тот же сюжет, они переписывают пьесу без стереотипных персонажей [Duncan, 1989, p.37].

Иногда телевизионные герои делают фантастические вещи, например, прыгают на невероятно большие расстояния, или выходят после взрыва живыми и невредимыми. Школьники получают задание найти информацию о каком-либо спецэффекте, технологию его постановки. При этом педагоги используют следующие проблемные вопросы: «Почему в некоторых программах используется больше спецэффектов, чем в других?», «Как спецэффекты делают передачу более популярной?», «Почему спецэффекты нравятся больше молодым людям?» и т.п.

Интересны творческие задания, связанные со сравнительным анализом литературных и аудиовизуальных текстов. При этом учитывается, что существуют разные виды повествования. Один, например, похож на традиционный рассказ и следует предсказуемой линейной модели. Второй имеет более фрагментарный формат, в котором повествование ведется в нескольких на первый взгляд несвязанных между собой сюжетах. Школьники изучают формат, который используется для написания телесценариев, и затем адаптируют всю или часть какой-либо сцены (например, кульминацию) рассказа для сценария. Некоторые телесериалы основаны на романе или рассказе. Учащиеся сравнивают телефильм и литературный оригинал, останавливаясь на таких аспектах, как персонажи, сюжет, тема, время и место действия.

Аудитория получает также задание прочитать еженедельную телевизионную программу, заранее выбрать интересные и обсудить просмотренную программу на следующий день в классе [Screen Education in Ontario, 1969, p.37].

Канадские школьники настолько привыкли к американской модели телевидения, что для учителя важно поставить вопрос о потенциале канадского телевидения для развития качественных телевизионных программ. К примеру, школьники разрабатывают пилотную серию нового канадского телесериала, которая бы по качеству не уступала американским, но имела бы отчетливо канадскую

тональность. Продумывая сюжет, школьники должны учесть следующие факторы: типичные герои, конфликты и их решения, монтаж различных частей, использование канадской «натуры», и подбор ведущих канадских актеров [Duncan, 1989, p.38].

Как видно из данных примеров, канадские медиапедагоги видят своей задачей сохранение национальной идентичности, трансляцию канадских традиционных ценностей и культуры в противовес влияния лавины американской медиапродукции. Канада как ближайшая соседка США, исторически и географически связанная с этой страной особыми отношениями, первой начала испытывать воздействие американизации телевидения. Канадские медиапедагоги также фокусируют внимание школьников на коммерческой импликации телевидения, считая, что подросток должен осознавать, что телевидение - это рынок не только товаров, но и идей.

Методика storyboard также считается весьма продуктивной в канадском медиаобразовании: учащиеся располагают фотографии в такой последовательности, которая отражала бы основу будущего фильма/сериала. Необязательно снимать этот фильм, опыт создания истории, настроения только с помощью визуальных средств ценен сам по себе.

Эффекты освещения, композиции, света и тени и цвета представляют интересные темы для обсуждения фотографий выдающихся мастеров. Проводятся и «фестивали» фотографий, сделанных школьниками, обсуждение причин, почему некоторые фотографии, сделанные учащимися, наиболее впечатляющие [Screen Education in Ontario, 1969, p.7].

Если в аудиовизуальном тексте отсутствует речь за кадром, школьники сами придумывают его и становятся активными зрителями. Главная цель - не столько изучить сам фильм, сколько понять, как фильм может обогатить личность. Например, можно показать большое количество фильмов/фрагментов (документальных, экспериментальных, короткометражных, мультипликационных, обучающих и т.д.) в начале медиаобразовательного курса. Затем учитель вместе с классом обсуждает, по какому направлению школьники бы хотели направить программу занятий. В одном случае класс выбирает изучение понятия «герой», в другом - выражает желание детально изучить манипулятивные технологии, применяемые в медиа, в третьем - снять собственный фильм [Screen Education in Ontario, 1969, p.25].

Раскадровка - серия фотографий/рисунков, расположенных в последовательности, образующей канву будущего фильма, может быть, наилучший способ создания учебного сценария. Класс разделяется на четыре группы, каждая из которых должна позже представить

концепцию для будущего фильма. Затем выбирается одна, путем голосования, по выбору учителя, или мнению другого класса. Неразумно настаивать на подробном сценарии; изучение таких терминов киноязыка как общий план, монтаж при помощи наплыва, резкий монтажный переход, и т.п. легче осуществлять на практике, во время съемки фильма, чем заранее. Сценарий часто становится перманентным процессом, требующим постоянных редакций, и присущая ему гибкость поможет обойти препятствия, которые встретятся на пути. Делая раскадровку, школьники сначала представляют свои идеи в визуальной форме, а не в письменной. Преимущество этой работы в том, что акцент изначально делается на визуальных возможностях, в то время как текстовые сценарии часто содержат прекрасные литературные описания, которые оказываются неподдающимися для съемки. Готовый фильм можно показать другому классу для обсуждения, анализа и критических замечаний... Вряд ли фильм, созданный школьниками будет обладать художественной ценностью. Однако, процесс его создания, через которые пройдут учащиеся даст им понимание кинопроцесса и то, как это средство работает гораздо эффективнее, чем просто ознакомление с теорией [Screen Education in Ontario, 1969, pp.29-31].

Несмотря на приоритетность аудиовизуальных медиа, канадские медиапедагоги не забывают и о медиа печатных. Например, медиаобразование на материале прессы предусматривает следующие творческие задания: школьник вырезает картинки из старых газет и журналов, а затем меняет их местами, чтобы изменить настроение, создать мозаику, придумать новую историю, или проиллюстрировать текущую тему урока. Такой вид работы позволяет школьникам самим попытаться расставить, упорядочить расположение объектов, обращая внимание на воздействие рекламы с точки зрения цвета, соотношения текста и образа [Screen Education in Ontario, 1969, p.5].

Особый вклад в реализацию канадской модели медиаобразования, несомненно, принадлежит К.Ворснопу, автору нескольких монографий и учебных пособий.

К.Ворсноп разработал методику реализации медиаобразовательной модели в средней школе, оснатив ее инструментами оценивания.

К примеру, для классов начальной школы тематика, связанная с изучением аудиовизуальной коммуникации формулируется в учебной программе провинции Онтарио следующим образом: «умения и навыки устной и визуальной коммуникации необходимы для понимания и общения с другими, для свободного и уверенного самовыражения и для интерпретации медийных работ и использования различных медиа для

сообщения своих идей... Устная коммуникация является важным компонентом в разнообразии медиа; например, это главный компонент в радио. Но многие средства коммуникации, кроме этого, а иногда и вместо этого, обладают сильным визуальным компонентом - например, кино, телевидение, графическое искусство. Сумма навыков школьников должна включать способность понимать и интерпретировать сообщения, которые они получают от различных медиа, а также способность использовать медиа для коммуникации собственных идей. Особенно важны умения, связанные с высокотехнологичными медиа (кино, телевидение, Интернет), из-за неоспоримого их воздействия на отдельных людей и общество в целом. Приобретение знаний о том, как понимать и использовать эти и другие виды медиа, может значительно расширить круг источников информации аудитории, их экспрессивных и коммуникативных способностей, возможностей будущей карьеры.

Для развития своих медиаобразовательных умений школьники должны иметь возможность анализировать и обсуждать разнообразные медиатексты и устанавливать связь со своим жизненным опытом. Они также должны иметь возможность использовать различные технологии для создания собственных медиатекстов различных типов (рисунки, карикатуры, радиопостановки, фильмы, интернет-страницы)» [The Ontario Curriculum, Grades 1-8: Language. Toronto, 1997, p.39].

К.Ворсноп комментирует данный министерский текст следующим образом: «Когда я разговаривал с учителями младших классов и спрашивал, насколько полезным оказался вышеупомянутый документ, некоторые улыбались и молчали, некоторые изображали страдальческую гримасу, а многие отвечали, что они не продвинулись ни на шаг вперед. Проблема в том, что документ министерства образования не предлагает фундамента для организации медиаобразования в классе, кроме того, что декларирует полезность обладания знаниями и умениями в области медиа только с точки зрения будущего устройства на работу. В общем, программа не дает концептуальной основы для преподавания медиа» [Worsnop, 1999a, pp.2-3].

К.Ворсноп справедливо отмечает далее, что министерский документ во многих случаях от школьников требует только «идентифицировать», «составить список», «обозначить», или «описать» что-либо; слово «оценить», сочетание слов «проанализировать и дать оценку» встречается лишь однажды; выход на анализ понятия «аудитория» практически отсутствует; некоторые ожидаемые результаты слишком упрощенные, а некоторые требования слишком завышены, сложны для понимания; отсутствует признание того, что масс-медиа - источник удовольствия и развлечения; в документе



понимание и анализ медиатекстов не выделяются как результат медиаобразования» [Worsnop, 1999a, pp.6-7].

Уязвимыми для критики оказались и ожидаемые результаты обучения, представленные в министерских документах.

К примеру, коммуникативные умения в области медиа в средней школе – от первого класса - восьмому [The Ontario Curriculum, Grades 1-8, pp.40-47]:

- смотреть, читать и слушать медиатексты для извлечения информации и выполнения учебных заданий (например, выделить основную мысль в комиксах по безопасности дорожного движения; знать, что означают дорожные знаки);
- расположить картинки или фотографии в такой последовательности, чтобы получилась история;
- различать реальную жизнь и мир, созданный в мультипликационных фильмах (например, мультсериалы, полнометражные анимационные фильмы);
- создавать простые медиатексты (например, записать звуки для иллюстрации рассказа, придумать рекламу игрушки, создать серию фотоснимков);
- смотреть, читать и слушать медиатексты для извлечения информации и выполнения заданий (например, просмотреть или прочитать прогноз погоды);
- различать рекламу и телевизионную программу (по радио и телевидению), рекламу и статью (в журнале и газете);
- идентифицировать различные технологии (например, телевидение, радио, Интернет, видео) и понимать их многофункциональность;
- идентифицировать основные элементы текста (например, размер шрифта) и базовые приемы (например, интонация в аудиотекстах), которые помогают передать основную идею в медиатекстах;
- использовать основную терминологию (например, крупный план, нижний ракурс и др.) для обсуждения визуальных образов в печатных и электронных медиатекстах;
- идентифицировать ракурсы съемки и расстояния от объекта на фотографиях, описать их эффект на восприятие зрителя;
- идентифицировать и описать различные типы рекламы, с которой сталкиваются школьники (биллборды, футболки, и т.п.);
- создавать различные медиатексты (например, альбом фотографий, при съемке которых использовались различные ракурсы с комментариями);
- идентифицировать основные характеристики некоторых знакомых СМИ (например, телевидение, кино, журналы);
- понимать, что медиатексты состоят из серии отдельных элементов (например, кадры в кинофильме, разделы в газете);

- перечислить и описать способы, с помощью которых СМИ передают информацию (например, выпуски новостей, Интернет, документальные фильмы, диски);
- создавать различные медиатексты в различных формах (например, мультимедийную презентацию, газету, раскадровку, радиопередачу, видеоролик, рекламирующий книгу и т.д.);
- идентифицировать спорные стратегии (например, преувеличение, односторонняя точка зрения), которые используются для воздействия на аудиторию;
- идентифицировать людей различных профессий, задействованных в создании медиатекста (например, репортер, фотограф, оператор, режиссер) и описать, в чем заключается их работа;
- анализировать и оценивать медиатексты, выражать свое мнение (например, написать рецензию на фильм);
- идентифицировать и описывать категории медиатекстов, типичных для определенного СМИ (например, для телевидения: ситком, токшоу, выпуск новостей, интервью, программа для детей, реклама);
- объяснить функцию различных элементов в журнале или газете (например, заголовок, фотография, постоянная колонка, статья, колонка редактора);
- описать и объяснить как звук и изображение взаимодействуют для создания определенного эффекта (например, саундтрек в фильме);
- идентифицировать и анализировать формулы, по которым создаются различные категории медиатекстов;
- описать медиатекст, обозначив его элементы, решения в процессе создания и этапы производства;
- оценить эффективность различных информационных СМИ (например, веб-сайт, документальный фильм, художественный фильм, телевизионный или радио выпуск новостей, журнал);
- создавать медиатексты определенной технической сложности (например, 2-х минутный детективный фильм или радиопостановку).

Мы согласны с К.Ворснопом [Worsnop, 1999a, pp.9-10] в том, что различные медиа не столько выполняют различные функции, сколько выполняют одни и те же функции различными способами. А слово «основной» подразумевает, что есть более «продвинутые» элементы, но без полного списка таких элементов, задача скорее дезориентирует, чем помогает. Кроме того, зазубривание терминологии без понимания – это напрасная работа. Дети обычно нуждаются в мотивации узнать что-нибудь новое до того, как терминология становится важной и значимой для них. Например, регулярно задавая вопрос: «Где сейчас находится камера?» можно подготовить школьников к термину «ракурс».

В министерских требованиях обнаруживается размытость понятия медиаобразовательного термина «конструкция медиатекста» и «виды медиа». Возможно, поиск ответов на вопросы «Чем одно средство массовой информации отличается от другого?», «Какое СМИ выполняет определенную задачу лучше других и почему?» поможет разобраться с этим. Школьникам можно предложить определить различные структурные компоненты в газете, журнале или телевизионных каналах, и объяснить каким образом они распределили их на данные части. Для школьников младших классов лучше заменить слово «мультимедийный» на «использование различных медиа». Это позволит школьникам сочетать, к примеру, постеры, музыку, речь и видео в одной презентации, вместо того, чтобы обязать их к использованию компьютерных средств.

Нельзя требовать от школьников использовать видео, если нет гарантированного свободного доступа к видеокамере для всех учеников в классе. Медиаобразование не должно превратиться в упражнение по освоению техники. Задание по видеосъемке можно легко заменить созданием раскадровки рекламы или создание рекламы в другом виде (постер, закладка, радиосообщение). Вместо полноценной газеты (это трудно для учащихся), лучше подготовить только первую ее страницу, вместо радиопередачи – только короткий новостной сюжет [Worsnop, 1999a, pp.12-16].

Весьма продуктивным представляется и рекомендации К.Ворснопа провести на уроке поисковую работу, во время которой школьники собирают информацию по следующим темам из всех доступных им источников: «новые фильмы для детей», «интересы детей в других странах», «школьная форма» и т.п. [Worsnop, 1999a, p.13].

Министерские документы, касающиеся медиаобразования в 9 и 10 классах канадских школ (провинция Онтарио) предусматривают усложнение требований и заданий для школьников: «Из-за нарастающего влияния печатных и электронных медиа, важно, чтобы школьники учились как понимать и интерпретировать медиатексты. В дисциплине «Английский язык и литература» учащимся должна быть предоставлена возможность анализировать различные аспекты медийных коммуникаций, включая ключевые аспекты самих медиатекстов, аудиторию, принципы производства и практику. Кроме того, школьники должны изучать медиа через процесс создания собственных медиатекстов, используя современные технологии. Используя различные медиа для коммуникации и реализации своих идей, школьники развивают умения критического мышления и понимание того, как медиатексты воздействуют на аудитории и отражают точку зрения своих создателей. Учащиеся также развивают

практические навыки, которые помогают в дальнейшей профессиональной деятельности, например, в индустрии развлечений и массовых коммуникаций. Следует поощрять взгляд на медиа как на источник информации и удовольствия» [English: The Ontario Curriculum, Grades 9 and 10. Toronto, 1999, p.7]:

Сведенные в табличную форму министерские требования, касающиеся изучения медиа, для 9 и 10 класса выглядят следующим образом:

**Таб. Требования Министерства образования канадской провинции Онтарио к изучению медиа в 9 и 10 классах средней школы** [English: The Ontario Curriculum, Grades 9 and 10 1999, pp.48-49]

<b>Категория</b>	<b>Описание</b>
Знание и понимание	Знание форм, условностей, терминологии и стратегий. Использование и воздействие эстетических элементов
мышление	Умения критического и творческого мышления. Применение умений в исследовательском процессе
Коммуникация	Коммуникация с учетом аудитории. Владение различными формами коммуникации
Применение	Эффективное использование условностей и приемов различных медиа.

Конечно, эти показатели, хотя и указывают учителям, к чему нужно стремиться, не говорят о том, как достигнуть таких результатов. Поэтому здесь нужны дополнительные источники – учебники и учебные пособия по медиаобразованию.

Анализ министерских документов приводит к мысли, что некоторые примеры умений идентичны или почти не отличаются от примеров, данных для младших и средних классов.

Согласно министерским документам, в итоге медиаобразовательных занятий школьники 9 класса должны овладеть следующими умениями и навыками:

-использовать знание элементов, целевой аудитории, и практики производства различных форм медиа для анализа отдельных медиатекстов:

а) продемонстрировать умения критического мышления, различая эксплицитных и имплицитных посланий в медиатексте (например, сделать доклад в классе об отличиях между семейной жизнью в телесериалах и в настоящей жизни; идентифицировать и оценивать варианты обложек для одной книги);

б) идентифицировать, как элементы медиаформ используются в различных медиатекстах и объяснить воздействие различных приемов (например, использование ракурсов камеры, звуковые эффекты, диалоги в фильмах, использование заголовка, фотографий, и подписи под фотографией в газете или журнале);

с) сравнить и объяснить свою собственную/реакцию своих одноклассников на различные медиатексты;

д) определять факторы, воздействующие на производство и распространение медиапродукции и объяснить влияние этих факторов на отдельные медиатексты

(например, прочесть правительственные положения и уставы медийных индустрий по контролю рекламы, нацеленной на детей; изучение законов авторского права);

-использовать знание различных медиаформ, целей и аудиторий для создания собственных медиатекстов и описания ожидаемого воздействия на аудиторию:

а) адаптировать литературное произведение для создания другой медийной формы и определить, какие аспекты были усилены и/или обеднены адаптацией (например, сделать раскадровку, написать песню по мотивам рассказа, романа или стихотворения);

б) создавать медиатексты с различными целями и объяснить как каждая работа достигает определенной цели (например, создать веб-страницу о том, как ответственно относиться к использованию парковых земель для кэмпинга, а другой - об удовольствии кэмпинга);

с) создавать медиатексты, нацеленные на различные аудитории и обосновать как определенный дизайн привлекает определенную группу людей (например, сделать дизайн рекламы одного и того же продукта для детей и для взрослых, две обложки для одного романа, одну для подростковой аудитории, вторую - для взрослой) [English: The Ontario Curriculum, Grades 9 and 10 1999, pp.34-35].

-идентифицировать и описывать элементы медиатекста, целевую аудиторию, способ производства различных медиа:

а) демонстрировать умения критического мышления, определяя различия между эксплицитными и имплицитными сообщениями в медиа (например, написать доклад о несоответствии презентаций продукта в рекламе и его использовании потребителем; прочесть текст на упаковке аналогичных товарах для оценивания их эффективности и привлекательности для потенциального покупателя);

б) идентифицировать и описывать элементы, использованные в медиаработах различных форм (например, звуковые эффекты и музыка в телевизионной драме; количество монтажных кадров в документальном фильме; цвет, изображение и текст в журнальной рекламе);

с) сравнивать реакцию разных людей или групп людей на различные медиатексты (например, взять интервью или провести опрос сверстников и членов семьи об их впечатлениях от определенного медиатекста и написать письменный отчет результатов; прочесть и сравнить несколько рецензий на книгу);

д) определять факторы, воздействующие на медиапроизводство, распространение и рекламу (например, аудитория журнала, характеристики целевой аудитории и спонсоров определенной телевизионной передачи);

-использовать знания различных форм медиа, целей медиапроизводства и аудиторий для создания медиатекстов:

а) адаптировать литературный текст для другой медийной формы (например, миф или легенда в форме новостного репортажа или рекламы, раскадровки сцены из романа);

б) создавать медиатексты с различными целями (например, сделать постер, рекламирующий событие в школьной жизни; постер, инструктирующий сверстников, как пользоваться электронной энциклопедией; коллаж, выражающий собственное мнение на актуальную тему/событие);

с) анализировать характеристики различных аудиторий и создавать медиатексты, специально нацеленные на них (например, сделать две рекламы одного товара, но нацеленные на различные группы потребителей) [English: The Ontario Curriculum, Grades 9 and 10, 1999, pp.38-39].

Обратимся к министерским документам, касающимся 10 класса, согласно которым в итоге медиаобразовательных занятий школьники должны овладеть следующими умениями:

-анализировать широкий спектр медийных форм, идентифицируя их элементы, аудитории, способ производства, и делать выводы о том, как эти факторы влияют на медиатексты:

а) демонстрировать умения критического мышления, идентифицируя различия между эксплицитными и имплицитными идеями в медиатекстах (например, написать отчет,

сравнивающий уникальные черты нескольких газет для привлечения читателей; объяснить пример сатиры в пародийном тексте).

b) идентифицировать ключевые элементы и приемы, используемые для создания медиатекстов различных видов (например, иллюстрации и подписи в политических карикатурах; повествование и способы характеристики героев в фильме или телефильме; выбор символов и цветов для обозначения информации о безопасности продукта) и анализировать то, как эти элементы и приемы помогают донести главную идею медиатекста;

c) анализировать элементы различных медиатекстов для того, чтобы определять и охарактеризовать целевую аудиторию (например, проанализировать рекламу в различных газетах и журналах);

d) анализировать отношение между медиатекстом, производством и маркетингом товаров (например, объяснить в письменном или устном докладе, как целевая аудитория фильма определяет продукцию, выпускаемую на рынок вместе с ним, и то, как маркетинг этих товаров в свою очередь, влияет на фильм);

-использовать знание различных медийных форм, целей и аудиторий для создания собственных медиатекстов и использования определенных критериев для оценки эффективности работы:

a) адаптировать идею, тему или проблему из литературной формы в форму медийной презентации и оценить полученные результаты, с целью определения того, какие аспекты оригинала были усилены и/или, наоборот, обеднены (например, написать сценарий по рассказу или сцены из романа для радио или телевидения; создать собственную антологию поэзии в печатной форме и в форме веб-страницы со ссылками на другие сайты);

b) создавать медиатексты с различными целями и обосновать свой выбор (например, снять рекламный видеоролик с тем, чтобы информировать людей об угрозе здоровью; создать коллаж из печатной рекламы для иллюстрации представлении подростка о медиа);

c) создавать медиатексты, нацеленные на различные аудитории и объяснить, почему определенные элементы привлекут определенную аудиторию (например, создать дизайн журнала для определенной аудитории и объяснить, чем он отличается от типичного журнала);

-описывать элементы, целевые аудитории и способы производства широкого спектра медийных форм и объяснить, как эти факторы формируют медиатексты:

a) демонстрировать умения критического мышления, идентифицируя различия между эксплицитными и имплицитными идеями медиатекстов (например, прочесть и сравнить первые полосы двух газет, чтобы определить, чем они привлекают читателей; объяснить привлекательность популярных киножанров для массовой аудитории);

b) идентифицировать ключевые элементы и технологии, используемые для создания медиатекстов в различных формах (например, высокоскоростной монтаж в телевизионной рекламе; сюжет к комедии; сопоставление цвета и текста в постерах), и объяснить, как эти элементы участвуют в передаче основной мысли медиатекста;

c) анализировать элементы медиатекстов для того, чтобы объяснить реакцию различных аудиторий на медиатексты (например, написать работу, изучающую спонсоров избранных телевизионных программ для того, чтобы определить на какие группы людей нацелены эти программы; написать эссе, анализирующее стереотипы в телевизионных шоу и предположить, как определенные аудитории отреагируют на них);

d) описать и объяснить как и почему медиатексты используются для продвижения на рынок «сопутствующих» товаров (например, как и почему переиздаются книги вместе с выходом экранизации);

-использовать знание различных медиаформ, целей и аудиторий для создания медиатекстов и объяснить желаемый эффект:

а) адаптировать идею или тему из литературной формы для другого вида медиа и определять, какие аспекты были обеднены или наоборот, усилены адаптацией (например, конфликт из романа перенести в форму дебатов на ток-шоу, стихотворение - в форму обложки компакт диска с аннотацией);

б) создавать медиатексты с различными целями и объяснить, как цель определила дизайн (например, создать информационный проспект и рекламный проспект для одного и того же товара или услуги);

с) сделать эскиз/составить план медиатекстов, предназначенных для различных аудиторий и объяснить, какие элементы привлекут определенные аудитории (например, сделать макет брошюры, рекламирующей продукт для потребителей с различным уровнем доходов)» [English: The Ontario Curriculum, Grades 9 and 10 1999, pp.42-47].

Можно в той или иной степени критиковать приведенные выше требования и задания, однако в целом они, на наш взгляд, будут эффективно способствовать медиаобразованию учащихся.

Так или иначе, практическая реализация любых учебных программ и заданий предполагает определенные критерии оценивания результатов. К.Ворснопу [Worsnop, 1996] удалось разработать убедительно обоснованную систему оценивания результатов медиаобразования в учебных заведениях. Особое внимание он уделяет критериям оценки работы школьников/студентов с медиа. Измеряются пять аспектов медиауроков, а именно: идея и содержание, организация, эффективное использование медийного языка, voice/audience и техническая компетентность. Под работами на медиаматериале понимается все, что учащиеся создают в письменной форме, а также видеофильмы, аудиозаписи, фотографии, постеры, диаграммы, и т.п.

Для установления критериев разработана шкала, по которой учителя, студенты, школьники и родители могли бы оценить работу в рамках медиакурсов. Эта работа может быть в форме эссе или видео сюжета, песни, сценария, мультипликационного фильма или комикса, карикатуры или рекламы, раскадровки, радио передачи и т.д. Сам факт, что медиаработы могут быть разнообразными, является сильным аргументом в пользу необходимости соответствующих критериев для их оценивания.

Критерии разделены двумя способами: сначала они сгруппированы согласно пяти отдельным характеристикам деятельности учащихся:

- 1) идеи и содержание (о чем работа, что она содержит);
- 2) организация (какова структура работы, как она составлена);
- 3) эффективное использование медийного языка (как в работе используется язык, специфичный для данного средства коммуникации);
- 4) выражение мнения/аудитория (присутствие авторской позиции в работе, и как автор устанавливает связь с аудиторией);
- 5) техническая компетенция (насколько грамотно автор смог соблюсти законы и специальные приемы жанра/средства коммуникации).

Во-вторых, критерии градуированы на пять уровней результатов деятельности. Эти пять уровней можно разделить на три группы:

Группа 1 (5-й уровень) - результаты превзошли ожидания.

Группа 2 (4, 3, и 2-й уровни) - ожидаемые результаты.

Группа 3 (1 и 0-й уровни) - неудовлетворительные результаты.

Более конкретно каждый уровень имеет следующее описание [Worsnop, 1996, p.16]:

**Таб. Уровни оценки выполнения учащимися медиаобразовательных заданий/упражнений/творческих/практических работ**

<b>Уровни оценки</b>	<b>Показатели выполнения работы</b>
Уровень 5	Работа превосходит ожидаемые результаты
Уровень 4	Постоянно соответствует задачам, а иногда и перевыполняет их
Уровень 3	Обычно соответствует поставленным задачам
Уровень 2	Нестабильно соответствует поставленным задачам
Уровень 1	Не соответствует ожидаемым результатам
Уровень 0	Компонент отсутствует

Общая матрица показателей выглядит следующим образом:

**Таб. Расшифровка уровней оценки выполнения учащимися медиаобразовательных заданий/упражнений/творческих/практических работ**

<b>Уровни оценки</b>	<b>Идеи и содержание</b>	<b>Организация</b>	<b>Эффективное использование медийного языка</b>	<b>Выражение мнения/аудитория</b>	<b>Техническая компетенция</b>
Уровень					
Уровень					
Уровень					
Уровень					
Уровень					
Уровень					

Далее, нужно заполнить пустые поля индикаторами каждой характеристики. Например, в Идеях и Содержании можно выделить три индикатора: детерминирующая идея; дополнительные детали, пояснения и заключение [Worsnop, 1996, p.17].

В свою очередь, каждый из этих индикаторов должен быть описан на каждом из шести уровнях выполнения. Вот как выглядит шкала для основной идеи:

Уровень 5 - детерминирующая идея отражает глубокое понимание.

Уровень 4 - основная идея содержательна.

Уровень 3 - идея ясна, но, возможно, шаблонна.

Уровень 2 - основная идея очевидна, но слишком проста или неоригинальна (вторична).



Уровень 1 - основная идея поверхностна, или заимствована.

Уровень 0 - основная идея отсутствует или о ней можно только догадываться [Worsnop, 1996, p.18].

### **Холистическое (целостное) описание уровней выполненной медиаработы по К.Ворснопу:**

Уровень 5. Продемонстрировано уверенное владение и интеграцию всех элементов медиаработы. Часто она удивляет своей целостностью, глубиной, креативностью и воображением.

Уровень 4. Обнаруживается эффективное владение и интеграция всех элементов медиаработы. Содержание глубокое и всестороннее.

Уровень 3. Владение элементами медиаработы. В основном, она ясная и целостная.

Уровень 2. Некоторая степень владения большинством элементов медиаработы. Частично присутствует гармоничная интеграция элементов в целое, но работа неоригинальна, и /или незакончена.

Уровень 1. Демонстрируется первичное восприятие некоторых основных элементов медиаработы. Она проста и незакончена и /или это плагиат.

Уровень 0. Работа демонстрирует минимальное восприятие основных элементов медиаработы или же их полное отсутствие. Работа фрагментарна и бессвязна [Worsnop, 1996, p.19].

### **Аналитическая шкала индикаторов для оценивания медиаработ по К.Ворснопу:**

Идеи и содержание: основная идея, дополнительные детали и заключение.

Организация: вступление и выводы, порядок и формулировка мыслей, использование переходов, структурные единицы.

Эффективное использование медийного языка: общее впечатление, разнообразие структур, использование медиариторики.

Мнение автора/связь с аудиторией: идентификация автора, заинтересованность темой, контакт с аудиторией, настроение/ тон.

Техническая компетентность: владение соответствующими приемами и технологиями, недочеты и/или ошибки, затрудняющие понимание, необходимые изменения, редактирование [Worsnop, 1996, p.20].

К.Ворсноп предлагает преподавателям знакомить учащихся с критериями оценки и дескрипторами каждого уровня. Один из способов сделать - ввести в практику список контрольных вопросов. Этот список напомнит о наиболее важных элементах работы, поможет определить, что уже сделано, а что нуждается в доработке.

Мнения по поводу использования шкал оценивания часто разделяются, одни предпочитают использовать холистический (целостный), а другие - аналитический (детальный) подход. Детальная или аналитическая шкала предлагает подробные, специфические дескрипторы выполнения задания, не только отдельных уровней внутри шкалы, но и в нескольких областях задания. По К.Ворснопу существует пять областей (характеристик) работы, и каждая область поделена на более мелкие аспекты или дескрипторы, которые в свою очередь детально описаны на каждом уровне выполнения. Холистическая шкала рассматривает работу в целом, а не по аспектам. Учитывает одновременно множество факторов, а не оценивает каждый в отдельности.

К.Ворсноп использовал в работе обе шкалы и рекомендует аналитический вариант, обосновывая это тем, что учащиеся получают более точное представление о том, что в их работе соответствует определенному уровню, что нуждается в доработке. Таким образом, аналитическая шкала более достоверна, валидна, позволяет точнее диагностировать и прогнозировать учебный процесс, а также способствует взаимопониманию между

учителем, учащимся и родителями. Канадский медиапедагог считает, что оценку по шкале не следует переводить в традиционную оценку, выраженную числом. Тем не менее, если документация требует от преподавателя выставить оценку в баллах или процентах (где 50% - это низший проходной балл, а 100% - высший балл), то уровни 0 и 1 - неудовлетворительные оценки (0-49%), уровни 2, 3 и 4 соответствуют 50-100%, а уровень 5 говорит о том, что это редкая и выдающаяся работа, превосходящая ожидаемые результаты от работы учащегося этого класса и возраста [Worsnop, 1996, p.48-49].

Таким образом, наиболее прогрессивные методические подходы (весьма перспективные для использования в российских условиях) в канадском медиаобразовании связаны с активным внедрением творческих и практических заданий, способствующих развитию критического мышления учащихся, понимания ими роли медиа в социуме, их способностей к анализу медиатекстов, умений создавать собственные медиатексты; ведущая роль в разработке критериев оценки медиаобразовательной деятельности учащихся принадлежит известному канадскому медиапедагогу К.Ворснопу.

### *Примечания*

- Andersen, N., Duncan B. & Pungente, J.J. (1999). Media Education in Canada – the Second Spring. In: Von Feilitzen and Carlsson (Eds.). *Children and Media: Image. Education. Participation*. Goteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom, pp. 139-162.
- Duncan, B. (Ed.) (1989) *Media Literacy Resource Guide*. Toronto: Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, the Queen's Printer, 232p.
- Ennis, R. A Concept of Critical Thinking. *Harvard Educational Review*, Winter, 1962, p.38.
- Screen Education in Ontario* (1969). Toronto: Ontario Department of Education, 65 p.
- The Ontario Curriculum, Grades 1-8: Language*. Toronto, 1997, p.39.
- The Ontario Curriculum, Grades 9-19: Language*. Toronto, 1999.
- Worsnop, C. (1996). *Assessing Media Work*. Mississauga: Wright Communications, 77 p.
- Worsnop, C. (1999a). *Media Connection in Ontario*. Mississauga: Wright Communication, 63 p.
- Worsnop, C. (1999b). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Mississauga, Ontario: Wright Communication.
- Федоров А.В. и др. *Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика*. CD. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005.

## Глава 6. Медиаобразование в Великобритании

### Основные этапы исторического развития медиаобразования в Великобритании

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

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

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

В 1950 году в Британии первоначально сформировалась концепция «экранного образования», когда «три школьных учителя основали Общество кино/телеобразования (Society for Education in Film and Television (SEFT). ... Термин «экранное образование» (screen education) появился как международный в начале 1960-х. До этого был больше распространен термин «кинообразование» (film education), но с развитием телевидения возникло убеждение, что два экранных медиа должны быть соединены для образовательных целей» [Moore, 1969, p.10]. Под воздействием теории «авторского кинематографа», медиаобразование в Британии было связано в 60-х годах XX века с изучением «медиа как популярной культуры» в лучших ее образцах (*popular arts paradigm*). В то же время на развитие медиаобразования в Британии определенное влияние оказали идеи выдающегося канадского

исследователя медиаккультуры М.Маклюэна (M.McLuhan). И хотя в 1964 году «не больше чем в дюжине из 235 педагогических колледжей Англии и Уэльса предлагали студентам вспомогательные курсы по экранному образованию» [Marcussen, 1964, p.73], начиная с 60-х, медиаккультура в том или ином виде стала изучаться в большинстве британских университетов.

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

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

Тематический план этой учебной программы выглядел следующим образом:

*«Первый год обучения:* 1.Введение: потребность в коммуникации: ее характер и формы; экранная коммуникация. 2.Основы: фотография, оптика, восприятие, постоянство видения, техническое развитие кинематографа, телевидения. 3.История: родословная кино и телевидения: изучение основных этапов развития и т.д. Сюжет в фильме. 4.Грамматика экрана: изображения, движение, звук. Простой технический словарь («съемка», «редактирование» и т.д).

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

*Третий год обучения:* 1.Дальнейший анализ и обсуждение избранных фильмов и фрагментов, с акцентом на содержании. Тематика фильмов: вестерны, путешествия, преступления, войны, и т.д. Обсуждение текущего репертуара телевидения и кино. Опыт критического анализа.

2. Упражнения в написании сценариев, основанных на простых случаях, которые могут быть легко сняты в учебных условиях в качестве упражнения. 3. Съемка фильма» [Hodgkinson, 1964, p.26-27].

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

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

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

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

государственный аппарат с функцией идеологического воспроизводства [Buckingham, 1990, p.5].

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

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

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

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

90-е годы XX века и начало XXI стали весьма плодотворными для развития медиаобразования в Британии. В 1996 году в Англии на базе педагогического факультета Саутэмптонского университета (The University Southampton, UK) открылся Центр медиаобразования (Media Education Centre), который возглавил профессор Э.Харт (A.Hart).

Данный центр стал инициатором широкомасштабных научных исследований, как на британском, так и на международном уровнях. Главными проектами центра (а до этого -исследовательской группы Э.Харта) в 90-х годах прошлого века стали исследования «Медиаобразование на уроках английского языка» и «Международные перспективы медиаобразования». Результаты этих исследований нашли воплощение в книгах и статьях [Hart, 1988; 1991; 1998 и др.], были доложены на конференциях и семинарах, в том числе и на международном уровне. Центр вот уже несколько лет готовит магистров и докторов наук в области медиаобразования, проводит занятия специализированных курсов. На рубеже XXI века Э.Харт развернул еще одно крупное исследование под названием «Евромедиапроект», целью которого стал анализ современного состояния медиаобразования в европейских странах. К сожалению, внезапная смерть Э.Харта в январе 2002 года не позволила ему завершить руководство исследованием. Итоги европейского медиаобразовательного проекта были подведены рабочей группой исследователей под руководством швейцарского ученого и медиапедагога, профессора Цюрихского университета Д.Сюсса [Hart & Suss, 2002].

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

Вместе с тем, в 90-х годах обнаружилось, что немалое число учителей отнеслось к медиаобразовательным нововведениям без особого энтузиазма. Быть может, именно поэтому британское правительство дважды (в 1992 и в 1993 году) делало попытки исключить медиаобразовательные элементы из школьных учебных планов. Таким образом, к 1993 году позиции медиаобразования в английских школах были ослаблены. В частности, в них игнорировались такие важные ключевые аспекты как «репрезентация», «аудитория» и «агентство». Однако, несмотря на это, в 1995 году 30000 британских школьников выбрали предмет «Медиа» для сдачи экзаменов. Медиатексты стали изучаться «с помощью практических упражнений, дискуссий, исследовательских заданий, поставленных в контекст с реальными функциями медиа в обществе» [Hart, 2000, p.21]. Впрочем, в отличие от

Канады или Австралии, доля изучения медиакультуры в интегрированных занятиях британских школ не слишком высока (к примеру, изучение медиа может занимать по времени лишь одну-две недели за учебный год, более продвинутое изучение медиакультуры происходит примерно в 8% средних школ).

К.Бэзэлгэт (С. Bazalgette) выделяет 5 факторов, которые в значительной степени ограничивают развитие медиаобразования в широком смысле:

- медиаобразование опирается на энтузиастов, а не на всех учителей;
- успехи медиаобразования не слишком очевидны;
- существуют серьезные различия представлений (целей, задач) о медиаобразовании;
- наблюдается разрыв между педагогами и практиками в области медиа;
- ощущается недостаток исследований и компетентных дискуссий [Bazalgette, 1997, pp.72-74].

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

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

Мотивация правительства, по мнению известного британского медиапедагога и исследователя Л.Мастермана (L. Masterman), была, по



крайней мере, частично оправданной и экономически выгодной. Создание «кинообразованной» аудитории (при особом внимании к изучению киноязыка) выглядело в качестве серьезного подспорья затянувшемуся восстановлению индустрии английского кинематографа в конце 90-х годов XX века.

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

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

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

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

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

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

Однако Э.Харт отмечал и положительные эффекты: «процесс медиаобразования был в значительной степени спонтанным и непоследовательным, (...) но в школах, где проходили курсы по обучению медиа, были достигнуты значительные успехи в результате согласованной внутренней цепи в работе медиапедагогов. (...) Медиаспециалисты оказывали поддержку учителям, преподававшим основы медиакультуры» [Hart, 2000].

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

(media languages), «аудитории медиа» (media audiences) и «репрезентации медиа» (media representations).

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

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

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

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

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

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

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

Что же касается спектра партнеров Британского киноинститута, то их список включает сотню, в том числе такие организации, как Национальная образовательная стратегия (National Literacy Strategy), Национальная молодежная программа (National Youth Agency), Независимая телевизионная комиссия (The Independent Television Commission), Комиссия по стандартам вещания (The Broadcasting Standards Commission), Британский музей (The British Museum), Лондонский еврейский культурный центр (The London Jewish Cultural Centre), Институт образования (The Institute of Education) при Лондонском университете (University of London), Открытый университет (The Open University) и др. Хотя большинство этих учреждений находится в Лондоне, Британский киноинститут продолжает расширять границы медиаобразовательного сотрудничества в английских регионах, с организацией «Шотландский экран» (Scottish

Screen), с кинокомиссией Северной Ирландии (The Northern Ireland Film Commission) и центром медиаобразования в Уэльсе (Media Education Wales), с региональными кинотеатрами и независимыми киноканалами по программам обучения учителей и учащихся [Bazalgette, 2002a, 2002b].

**Таб. Конфликт двух лидеров британского медиаобразования**

<p><b>К.Бэзэлгэт (Cary Bazalgette)</b> – координатор работ по медиаобразованию в Британском киноинституте (<b>Британский киноинститут (British Film Institute – BFI)</b> Основан правительством в 1933 г. Отдел образования при институте много лет проводит конференции и семинары, медиакурсы для учителей, осуществляет исследования, публикует книги, пособия и т.д. В 1998 г. создана <i>Рабочая группа по кинообразованию (Film Education Working Group – FEWG)</i>, которая занимается исследовательской деятельностью в области кино/медиаобразования. К.Бэзэлгэт с 1979 года возглавляет отдел образовательных проектов. Способствовала внедрению медиаобразования в Национальные учебные планы Англии и Уэльса в 1988 – 1989 гг. Также возглавляет работу FEWG на базе BFI в сотрудничестве с Департаментом культуры при правительстве Соединенного Королевства. В <i>«Открытом письме к Л.Мастерману»</i> она последовательно опровергла многие из его критических доводов. Убедительно доказала несостоятельность высказывания Л.Мастермана о выдвигании BFI на первый план «ключевых понятий», приводя наглядные примеры («агентство медиа» - система производства медиатекстов: люди, учреждения, экономика → включает идеологические и политические компоненты). К.Бэзэлгэт проводит четкую</p>	<p><b>Л.Мастерман (Len Masterman)</b> – профессор Ливерпульского университета, старейший деятель британского М., автор многих статей и книг по медиапедагогике и медиакультуре. В своей работе <i>«Дорога на кладбище: или Почему цели Британского киноинститута в обучении медиа неприемлемы»</i> (2001) выразил критику BFI и лично К. Бэзэлгэт. По его мнению, просчеты в сфере медиаобразования состоят:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- в политике Национального учебного плана, предложенного BFI:</li> <li>- в концептуальной основе медиаобразования по К.Бэзэлгэт, опирающейся на «ключевые понятия»;</li> <li>- в интегрировании медиаобразования в курсы обязательных дисциплин (в основном – в преподавание английского языка);</li> <li>- в политике по</li> </ul>
--	--

<p>«демаркационную» линию, демонстрируя теоретические различия между медиаобразованием и курсами по обучению медиа.</p> <p>Частично соглашаясь с Л.Мастерманом о недостаточном внимании BFI к образовательным программам ТВ и важным элементам (идеология, экономика, соц. история и др.) приводит примеры работ летних ТВ школ, рабочих групп различных направлений и касается ряда спектра партеров BFI, расширяющих границы медиаобразовательного сотрудничества.</p>	<p>разделению понятий медиаобразование и «курсы по обучению медиа»;</p> <p>-в отсутствии попытки введения спецкурса по медиаобучению;</p> <p>-в отсутствии внимания к проблеме качества медиаобразовательного процесса в Британии.</p>
--	--

В целом спор двух лидеров британского медиаобразования, думается, нельзя оценить под углом безоговорочной поддержки только одной позиции. Л.Мастерман обнаружил уязвимые места в медиаобразовательной деятельности Британского киноинститута. Однако его позиция выглядит, во-первых, чрезвычайно резкой и излишне идеологизированной, во-вторых, носит оттенок откровенной личной неприязни к К.Бэзэлгэт, в-третьих, не учитывает специфику работы Британского **кино**института, сам статус которого предполагает приоритетность кинематографа. Напротив, контраргументы К.Бэзэлгэт кажутся нам вполне убедительными и свидетельствуют о разнообразной и эффективной деятельности возглавляемого ею образовательного сектора Британского киноинститута. Другое дело, что эта деятельность, бесспорно, может быть выведена на новый, более высокий уровень, в частности, с опорой на проблемные вопросы, предложенные в докладе Д.Букингэма [Buckingham, 2002].

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

В начале XXI века Британский киноинститут продолжает активно разрабатывать новые медиаобразовательные программы. Так в 2003 опубликовано учебное пособие для медиапедагогов, работающих с

детьми от трех до одиннадцати лет, где, в частности, раскрывается методика проведения занятий на тему «Медиа и мораль» [BFI, 2003, pp.39-40]. В мае 2004 года Британский киноинститут стал одним из организаторов Европейской конференции по медиаобразованию в Белфасте.

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

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

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

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

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

За последние годы в Великобритании издано немало монографий, научных сборников, учебников и пособий, отражающих современные подходы в теории и методике медиаобразования, некоторые из которых уже переведены на иностранные языки. И хотя в британской медиаобразовательной школе нет единства мнений (самый яркий тому

пример – принципиальный конфликт между Л.Мастерманом и К.Бэээлгэт по поводу теоретических и технологических подходов, разгоревшийся в начале XXI века), она остается одной из самых влиятельных не только в Европе, но и в мире.

В целом британская система медиаобразования предусматривает минимум медиаграмотности на уровне начальной школы (здесь медиаобразование интегрировано в уроки английского языка, и используется в основном материал печатных текстов). Среди курсов по медиа, которые могут выбрать учащиеся средней школы – Film & Media Studies, Media Studies и медиаобразование на продвинутом уровне – Media Studies Advanced. Учителей (и будущих учителей) в области медиаобразования готовят сегодня многие британские колледжи и университеты (например, Лондонский университет).

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

### **Примечания**

- Bazalgette, C. (1999). *Sabre-Tooth Tigers and Polar Bears*. Paper Given to the Association for Media Education in Scotland, Unpublished, pp.13, 20.
- Bazalgette, C. (2002a). British Film Institute: Current Education Activities//*Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент*/Отв. ред. А.В.Федоров. М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. С.14-19.
- Bazalgette, C. (2002b). *Open Letter to Len Masterman*. Circular e-mail. May 16, 2002.
- Bazalgette, C. (Ed.) (1989). *Primary Media Education: A Curriculum Statement*. London: BFI.
- Bazalgette, C., Bevort, E. & Savino, J. (1992). *L'Education aux medias dans le monde: Nouvelles orientations*. Paris - London: BFI, CLEMI, UNESCO, 120 p.
- Bazalgette, C., Bevort, E., Savino, J. (Eds.) (1992) *Media Education Worldwide*. Paris: UNESCO, 256 p.
- BFI Department for Education (1995). *English in the National Curriculum*. London: BFI. Par. 1f.
- BFI Department for Education (1999). *Making Movies Matter*. Report of the Film Education Working Group. London: BFI. 94 p.
- BFI Department for Education (2003). *Look Again! The Teaching Guide to Using Film & Television with Three-to Eleven-year Olds*. London: British Film Institute, 60 p.
- Bowker, J. (Ed.) (1991). *Secondary Media Education: A Curriculum Statement*. London: BFI.
- Buckingham, D. (1990). Media Education: From Pedagogy to Practice. In: Buckingham, D. (Ed.). *Watching Media Learning. Making Sense of Media Education*. London – New York – Philadelphia: The Falmer Press, pp.3-15.
- Buckingham, D. (1999). Changing Childhoods, Changing Media: New Challenges for Media Education. *Inter Media Education*. N 3, pp.4-11.
- Buckingham, D. (2000). *The Making of Citizens*. London – New York: Routledge, 235 p.
- Buckingham, D. (2002). *Media Education: A Global Strategy for Development*. Policy Paper for UNESCO.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity, 219 p.



- Buckingham, D. and Sefton-Green, J. (1997). Multimedia Education: Media Literacy in the Age of Digital Culture. In: *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, pp.199-211.
- Considine, D.M. and Haley, G.E. (1999). *Visual Messages*. Englewood, Colorado: Teachers Ideas Press, 371 p.
- Council of Europe (2000). *Recommendation. Media Education*. In: <http://assembly.coe.int/Documents/AdoptedText/TA00/EREC1466.htm>
- Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.
- Feilitzen, C. von & Carlsson, U. (Eds.) (2002). *Children, Young People and Media Globalisation*. Goteborg: NORDICOM, Goteborg University, 262 p.
- Feilitzen, C. von. (1999). A Rational for Media Education. In: *Educating for the Media and the Digital Age*. Vienna: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, pp.4-11.
- Ferguson, R. (1997). Moyens de communication de masse, education et democratie. *Revue Educations*. 1997. N 14, pp.16-20.
- Hall, S. & Whannel, P. (1964). *The Popular Arts*. London: Hutchinson.
- Hart, A. & Suss, D. (Eds.) (2002) *Media Education in 12 European Countries*. Zurich: The Swiss Federal Institute of Technology. <http://e-collection.ethbib.ethz.ch/show?type=bericht&nr=246>
- Hart, A. (1988). *Making 'The Real World'*. Cambridge: CUP.
- Hart, A. (1991). *Understanding Media: a Practical Guide*. London: Routledge, 268 p.
- Hart, A. (1997). Textual Pleasures and moral Dilemmas: Teaching Media Literacy in England. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.199-211.
- Hart, A. (1998). Introduction: Media Education in the Global Village. In: Hart, A. (Ed.). *Teaching the Media. International Perspectives*. Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, pp.1-21.
- Hart, A. (2000). Probing the New Literature: A Meta-language for Media. *Telemidium. Journal of Media literacy*. Vol. 46. N 1, p.21.
- Hart, A. (2000). Innovation and Inertia. In: *Media Teaching in English, Communications*, p.25.
- Hart, A. (Ed.) (1998b). *Teaching the Media. International Perspectives*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 208 p.
- Hodgkinson, A.W. (1964). A Specimen Screen Education Syllabus. In: Hodgkinson, A.W. (Ed.) *Screen Education*. Paris: UNESCO, pp.26-27.
- Lasswell, H.D. (1948). The Structure and Function of Communication in Society. In: Bryson (Ed.). *The Communication of Ideas*. New York: Harper.
- Leavis, F.R., & Thompson, D. (1933). *Culture and Environment*. London: Chatto & Windus.
- MacCabe C. (2000). The Institute and the Rising Tide. An Interview with Colin MacCabe. *Screen*. Vol. 41. № 1, Spring 2000, p.5.
- Marcussen, E.B. (1964). Teaching Screen Education to the Teachers. In: Hodgkinson, A.W. (Ed.) *Screen Education*. Paris: UNESCO, pp.72-76.
- Masterman, L. (2002) *Down Cemetery Road: Why the BFI's Proposals for Moving Image Education are no Good*. London, 106 p.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group, 341 p.
- Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, pp.15-68.
- Masterman, L. (1998a). *18 Principles of Media Education*. In: <http://www.screen.com/mnet/eng/med/class/support/mediacy/edec/masterman.htm>
- Masterman, L. (1998b). Media Education Revolution. In: Hart, A. (Ed.). *Teaching the Media. International Perspectives*. Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, p.x.

- Masterman, L. (2000). New Paradigms and Directions. *Telemidium. Journal of Media Literacy*. Vol. 46. N 1, p.7.
- Masterman, L., Mariet, F. (1994). *Media Education in 1990s' Europe*. Strasbourg: Council of Europe, pp.6-59.
- McLoone, M. (1983) *Media Studies in Irish Education*. Dublin: Irish Film Institute.
- O'Neill, B (2000) Media Education in Ireland. *Irish Communications Review*, Vol. 8, pp.57-64.
- O'Neill, B. & Howley, H. (2002). Teaching the Media in Ireland . In: Hart, A. / Suss, D. (Eds.) *Media Education in 12 European Countries*. Zurich: Swiss Federal Institute of Technology.
- Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: *Outlooks on Children and Media*. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, p. 152.
- Recommendations of the International Meeting on film and Television Teaching (Oslo, Norway, 7-13 October 1962. In: Hodgkinson, A.W. (Ed.) (1964). *Screen Education*. Paris: UNESCO, pp.72-79.
- Ruminski, H. and Hanks, W. (1997). Critical Thinking. In: Christ, W.G. (Ed.). *Media Education Assessment Handbook*. Mahwan, New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, pp.143-164.
- The National Curriculum Handbook for Secondary Teachers in England*. London: DfEE 1999, p.40
- The New Encyclopaedia Britannica*, Vol. VI, 1984, p.751.
- Tufte, B. (1999). Media Education in Europe. In: *Educating for the Media and the Digital Age*. Vienna: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, pp.162-176.
- Бэээлгэт К. *Ключевые аспекты медиаобразования*//Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. М., 1995. 51 с.
- Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//*Специалист*. 1993 (а). № 4. С.22-23.
- Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//*Специалист*. 1993 (б). № 5. С.31-32.
- Федоров А.В. и др. *Медиаобразование. Медианедагогика. Медиажурналистика*. CD. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность в обществах знаний//*ЮНЕСКО между этапами Всемирного саммита по информационному обществу*. М.: Изд-во Ин-та развития информационного общества, 2005. С.329-339.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиакритика в современном российском обществе//*Журналистика 2003: Обретения и потери, стратегии развития*. М.: Изд-во МГУ, 2004. С.38-39.
- Федоров А.В. Медиаобразование, медиаграмотность, медиакритика и медиакультура//*Высшее образование в России*. 2005. № 6. С.134-138.
- Федоров А.В. *Медиаобразование: история, теория и методика*. Ростов: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.
- Федоров А.В. Основные тенденции развития медиаобразования за рубежом в 70-80-х годах XX века//*Вестник Российского гуманитарного научного фонда*. 2005. № 1. С.180-191.
- Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//*Педагогика*. 2004. № 4. С.43-51.
- Федоров А.В. Терминология медиаобразования//*Искусство и образование*. 2000. № 2. С. 33-38.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиа и медиаобразование//*Alma Mater. Вестник высшей школы*. 2001. № 11. С.15-23.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Основные теоретические концепции медиаобразования//*Вестник Российского гуманитарного научного фонда*. 2002. № 1. С.149-158.

Шариков А.В. *Медиаобразование: мировой и отечественный опыт*. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. 66 с.

## ***Основные методические тенденции медиаобразования в Великобритании***

Как уже отмечалось, ведущие британские медиапедагоги убеждены, что с расширением современных цифровых технологий критическое мышление по отношению к кино, видео, телевидению становится неотъемлемой частью грамотности в целом. В связи с этим предлагается базовая педагогическая методика, призванная облегчить британским учителям преподавание предмета медиаобразование для школьников. Данная методика содержит восемь основных подходов, основанных на рассмотрении основных понятий медиаобразования:

1. “Freeze Frame” - «Замораживание кадра»;
2. “Sound and Image” - «Звук и изображение»;
3. “Spot and Shots” - «Место и кадр»;
4. “Top and Tail” - «Начало и конец»;
5. “Attracting Audience” - «Привлечение аудитории»;
6. “Generic Transformations” - «Видовые трансформации»;
7. “Cross-media Comparisons” - «Сравнение медиатекстов»;
8. “Simulation” - «Имитация».

Остановимся подробно на данных методиках.

Основная техника обучения	Главные вопросы	Цели обучения
<p><i>1. Замораживание кадра Freeze Frame</i> Использовать кнопку “Пауза” на видеомаягнитофоне. Класс обсуждает каждый отрывок или кадр или короткометражный сюжет ( продолжительность ~ 60 сек.) анализируя:</p> <p>1. Что учащиеся видят в «остановленном (замороженном)» изображении; как элементы изображения</p>	<p>Почему кадр составлен подобным образом? Что могло бы случиться, если бы кадр был составлен иначе?</p>	<p>Учащиеся должны усвоить, что:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Каждый элемент визуального изображения несет значение.</li> <li>● Визуальные картинку могут быть «прочитаны» как любой другой текст.</li> <li>● Расположение элементов в изображении, использованные цвета и освещение – все</li> </ul>

<p>расположены в кадре; как освещение и цвет влияют на восприятие того, что видят учащиеся.</p> <p>2. Расстояние между камерой и предметами; ракурс съемки; движение камеры во время демонстрации кинокадра.</p> <p>3. Сколько кадров присутствуют в отрывке, и как последовательность кадров строит информацию и наблюдение, впечатления и мысли.</p> <p><i>Возможные доработки:</i> Использование рассказчика или компьютерных возможностей для изменения порядка следования кадров или исключение некоторых отрывков или кадров.</p>	<p>Почему камера расположена подобным образом? Какое различие было бы, если камеру установить в другом месте?</p> <p>Какие различия наблюдали бы учащиеся, если бы последовательность кадров была бы изменена или некоторые кадры отсутствовали?</p>	<p>вместе влияет на интерпретацию.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Расстояние камеры (например, крупный план, общий план и т.д.), точка съемки и движение камеры – все влияет на смысл.</li> <li>• Количество и порядок следования кадров влияет на передачу смысла.</li> </ul>
<p><b>2. <i>Sound and Image</i></b> <b><i>Звук и изображение</i></b> Закрывать видео экран и попросить учащихся прослушать внимательно звуковую дорожку короткого видео отрывка и описать точно то, что они услышали в этом отрывке. Учащиеся должны распознать тип текста, на их взгляд, описать все услышанные звуки. Затем учащиеся должны</p>	<p><i>О музыке:</i> Что эта за музыка? Какие чувства, картинки она вызывает в воображении?</p> <p><i>О звуковых эффектах:</i> Что именно слышали учащиеся, и что могло бы это представлять?</p> <p><i>О медиатексте:</i> Что представляет собой текст, и что могут</p>	<p>Учащиеся должны усвоить, что: Кино изображение звуковых дорожек может содержать 4 элемента: музыку, звуковые эффекты, голос и тишину. Все это составляет смысл изображения. Звуковые эффекты содержат два вида: «атмосферу», то есть продолжительность звука, и «эффекты места», то</p>

<p>угадать контекст и стиль изображения в данном отрывке. В конце показать полностью отрывок и начать обсуждение того, как звуки и изображение влияют друг на друга.</p> <p><i>Возможные доработки:</i> Попробовать использовать несколько или все вместе: различную музыку, различные звуковые эффекты, другое звуковое прочтение некоторых слов или других слов; или исключить любой из этих элементов. Обсудить влияние этого на способы трактовки изображения.</p>	<p>учащиеся рассказать по голосу (ам) о выступающем (щих)? <i>Об отсутствии звука:</i> Почему, по мнению учащихся, отрывок без текста/слов в этом месте? Что должно произойти?</p> <p><i>О финальном просмотре:</i> Какое отличие звук накладывает на отрывок? Что бы произошло, если бы некоторые элементы отсутствовали?</p>	<p>есть короткие звуки. Звук – особенно музыка – может создавать «настроение» текста и устанавливать общую тождественность (например, комедия, триллер). Звук зачастую точно определяет значение отрывка, в отличие от изображения. Звук может влиять не только на способ восприятия зрителем изображения, но также на то, что зритель надеется увидеть. Звуки за кадром помогают создать впечатление трехмерного пространства. Отрывок без звука также обладает мощным эффектом для создания толкования отрывка.</p>
<p><b>3. Spot the Shots</b> <b>Место кадров</b> После первого просмотра короткого видеоизображения, учащиеся угадывают количество использованных кадров. При повторном просмотре они отмечают каждое изменение в кадре, расположение сцены и звука (используют кнопку «пауза», если необходимо). При третьем просмотре учащиеся внимательно</p>	<p>Сколько времени длится отрывок? Сколько времени занимает сюжет? Какую новую информацию или впечатление каждый новый отрывок предлагает зрителям? Какую информацию или впечатление каждое изменение звука предполагает? Почему именно этот способ изменения отрывка используется?</p>	<p><i>Учащиеся должны усвоить, что:</i> Количество, последовательность и длительность отрывков в киноизображении - все воздействует на смысл и все создано в процессе редактирования. Экранное время и сюжет обычно различаются: процесс создания управляет временем сюжета. Каждый новый отрывок должен содержать новую</p>

<p>наблюдают, как кадровое изменение создается (монтаж, постепенное исчезновение звука или изображения и наплыв нового звука или изображения, наплыв, постепенно увеличивать силу звука или четкость изображения; стирание и др.). Происходят ли звуковые изменения в одном и том же месте? Учащиеся должны также прокомментировать каждый кадр.</p> <p><i>Возможные доработки:</i> Создать сценарий или рассказ, чтобы закрепить анализ отрывка учащимися. Разнообразие отрывком могут быть проверены: например, исключение кадра или изменение порядка следования отрывка. Если есть возможность применения компьютерных технологий, учащиеся могут создать или пересоздать отрывки, чтобы описать другое продолжение или измерение времени.</p>	<p>Какое изменение произошло бы, если бы другой способ изменения использовался? Почему отрывки именно такой продолжительности? -Построена ли общая временная схема отрывков на периодичности или по образцу? На что это воздействует?</p>	<p>информацию или впечатления: изменение кадра просто влечет за собой зрительный интерес.</p> <p>Темп и ритм редактирования и типы изменения также используются для воздействия на смысл. Звуковые изменения могут не совпадать со сменой кадров: в мелодраме, например, первые изменения могут предвкусывать вторые, что позволяет поддерживать или развивать настроение аудитории, такое как, например, тревога ожидания.</p>
--	---	---

<p><b><i>Top and Tail</i></b>  <b><i>Начало и конец</i></b>  Учащимся необходимо показать основную последовательность какого-либо медиатекста и использовать любую из основных методик 1, 2 или 3 для того, чтобы помочь учащимся определить жанр и предназначенную для него аудиторию, и предсказать контекст и «послание» фрагмента. Показать значение производства в начале или конце медиатекста, и обсудить ту информацию, которой они обладают об источнике и владельце медиатекста, как он был создан, и как он попал к аудитории.</p>	<p>Это кинофильм или телевизионная передача? Правда или вымысел? Для чего? О чем?</p> <p>Кто автор? Кто владелец фильма? Для каких целей он произведен? Какие роли включены?</p>	<p><i>Учащиеся должны усвоить, что:</i>  Главные отрывки сопоставить с медиатекстом и прорекламировать их аудитории; они могут определенно указывать жанр медиатекста, контекста, аудитории или могут скрываться для привлечения аудитории. Информация о том, кто создал медиатекст, кто его финансировал, и кто является владельцем его может насторожить зрителя, хотя данная информация может отсутствовать или представлена в ложном свете.  Многие роли могут способствовать производству медиатекста и могут влиять на его контекст, стиль и смысл. Медиатекст может быть произведен одной компанией и передан другой.</p>
<p><b><i>5. Attracting Audience</i></b>  <b><i>Привлечение аудитории</i></b>  В группах или парах учащиеся собирают информацию о том, как медиатекст находил рынок сбыта и достиг аудитории: например, посредством телевизионной рекламы, каталогов образовательных ресурсов, видео каталогов,</p>	<p>Какие методы были использованы, чтобы доставить медиатекст аудитории? Почему именно эти методы, а не другие? Кто помогал в продвижении текста и почему? Аудитория отреагировала, как</p>	<p><i>Учащиеся должны усвоить, что:</i>  Большинство медиатекстов соревнуются за внимание аудитории на коммерческом рынке. Кинотексты могут рекламироваться в других медиа.</p>

<p>представления рекламного, Веб-сайтов, кинопостеров, передачи (использующийся как анонс ), обзорах, пресс выпусках, выпусках новостей.</p> <p>В группах или парах представить находки учащихся (например, как живые презентации, монтаж постеров), остальным в классе обозначить основные пункты, воздействующие на успех или провал медиатекста и выразить это сообщением, посланием.</p>	<p>предполагали продюсеры? Была ли медиа полемика? Помогло или навредило полемика медиатексту? Почему?</p>	<p>Маркетинг и стратегии процветания являются центральными для индустрии кино. Большинство медиа продюсеров и распространителей являются частью огромных промышленных конгломерат и могут ссылаться на различные компании для продвижения на рынке своей продукции. Отклики аудитории измеряются дальнейшим производством и стратегиями процветания. Большинство медиа текстов и распространение их является дорогим и рискованным делом.</p>
<p><b>6. Generic Translation</b> <b>Видовые трансформации</b></p> <p>Учащиеся «переводят» медиатекст – например, документ, выпуск телевизионных новостей, коммерческий фильм, сцена из кинобоевика в печатный жанр, например, в газетную статью или журнальный отрывок из новеллы, короткую историю или поэму. Учащиеся переводят печатный текст в форму кинокартины – в начале как сценарий или фабулу, а затем, если это возможно, в видеофильм (короткий</p>	<p>Что можно показать в печатной форме того, что не покажешь в кинокартине? Что могут учащиеся рассказать или показать в кино того, что не скажешь на письме? Какие средства, по мнению учащихся, хороши для истории или информации или идей для передачи аудитории? Возможен ли всегда подлинный «перевод» из одного медиа в другое?</p>	<p><i>Учащиеся должны усвоить, что:</i> Значения могут изменяться, когда информация представлена в различных формах или переходит из другого медиа. Каждое медиа имеет свой, присущий только ему, язык, стиль и жанры.</p>



отрывок или «проба» одной сцены).		
<p><b>7. <i>Cross-media comparisons</i></b> <b>Сравнение медиа текстов</b></p> <p>Учащиеся могут использовать основные методики 1-6 для:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Сравнения двух различных медиа жанров и/или для разных аудиторий.</li> <li>2. Сравнения основных моментов из вымышленного печатного текста с двумя другими обработками кинокартины.</li> <li>3. Сравнения обращения той же темы в фактическую и вымышленную формы.</li> </ol>	<p>Какие элементы остались теми же, а что изменилось и как для различной аудитории? Как печатный текст и киноматериал соответственно управляют «литературными» деталями, такими как время, действующее лицо, окружающая обстановка, мотивация и т.д.?</p> <p>Что выигрышно, а что проигрышно в каждой форме?</p>	<p><i>Учащиеся должны усвоить, что:</i></p> <p>Группы, спорные вопросы, значения или идеи будут представлены различными способами согласно форме, жанру и аудитории предполагаемой. Печатные тексты можно переделать в киноматериал, например, как документ, фильм, так и драма может содержать в себе тему, граница между фактом и вымыслом размыта.</p>
<p><b>8. <i>Simulation</i></b> <b>Имитация</b></p> <p>Пары или группы учащихся играют роль продюсеров захватывающего медиатекста (применяется для любого предмета учебного плана) и их цель – создать планы, как если бы они:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Изменили или реконструировали бы текст для различных возрастных групп.</li> <li>2. Продали/представили на рассмотрение текст различной аудитории.</li> <li>3. Критически оценили</li> </ol>	<p>Почему выбрали именно эту возрастную группу (аудиторию)?</p> <p>Что в захватывающем тексте непонятно аудитории?</p> <p>Какие аспекты медиатекста учащиеся могут использовать для презентации новой аудитории?</p> <p>Какие методы наиболее соответствуют аудитории?</p> <p>С какой точкой зрения в медиатексте или другой версии поспорили бы учащиеся?</p> <p>Что бы использовали</p>	<p><i>Учащиеся должны усвоить, что:</i></p> <p>Большинство медиатекстов производится без учета времени, контекста, цели, бюджета и т.д. Контекст и форма могут варьироваться, исходя из целей и аудитории. Обращение к различной аудитории может добавить этические или правовые факторы, которые воздействуют на то, что можно, а что не следует показывать или о чем говорить.</p>

<p>медиа́текст с особой точки зрения.</p> <p>4. Произвели альтернативный медиа́текст.</p> <p>Планы могут быть представлены учителю или другой группе в роли издателя, вводящего в действие сюжет или исполнительного продюсера.</p>	<p>учащиеся, чтобы обосновать аргумент?</p> <p>Какова будет аудитория новой версии медиа́текста?</p>	<p>Возможен выбор.</p>
---	--	------------------------

Проанализируем более подробно, как медиаобразование реализуется в учебном плане британских школ.

В Документах Национального учебного плана Великобритании сказано, что «учащиеся должны научиться использовать модели живого языка, чтобы понимать и использовать их в различных областях учебных предметов. В данный контекст входит создание «текстов, которые часто используются в том или ином предмете (например, язык хронологии, логики, гипотезы, сравнения, исследования, как задать вопросы и развить дискуссию).» [The National Curriculum Handbook for Secondary Teachers in England, DfEE 1999, p.40].

Британские медиапедагоги хорошо понимают, что использовать кино или телевидение в каком-либо учебном предмете просто, но в качестве иллюстрации или для поддержания мотивации этого недостаточно. В данном случае отсутствуют модели языка, посредством которых медиа сообщает информацию, идеи или значения.

Учитель-предметник в Великобритании развивает любознательность учащихся особыми и разнообразными способами, в которых медиа можно использовать в качестве рассказа историй, показа хода развития, представления аргументов и описания мест. Тем самым учитель помогает учащимся не только правильно интерпретировать фильм или телевизионную программу более эффективно, но и понимать роль медиа́текста в построении предмета знаний и, наконец, в восприятии того, из чего состоит предмет. Данная методика может вдохновить учащихся использовать медиа инструментарий самим в презентации своих знаний другим, иными словами, результативное использование медиа помогает учителю преподавать предмет лучше.

Раздел «Медиаобразование» в классе состоит из путеводителя для определенного предмета в форме идей и технологий работы с медиа́текстом по 9 различным предметам: *Английский, Естествознание,*

*дизайн и Технология, История, География, Современные иностранные языки, Искусство и рисунок, Музыка и Граждановедение.*

Для каждого предмета предусмотрены две сетки. Первая представляется рациональной для включения медиаграмотности в предмет. Вторая сетка каждого предмета выбирает некоторые основные технологии, описанные выше. Примерный перечень заданий направлен не только на развитие знаний и умений по изучаемому предмету, но также увеличивает эффективность использования учащимися медиа в рамках предмета. Не все основные методики используются в каждой колонке – это лишь точка опоры для создания индивидуально подобранного планирования на уроке. Намеренно не обозначается возрастной уровень для заданий. Большинство из задач предназначено для различных возрастов и могут использоваться вновь на других уровнях. Дифференциация достигается благодаря типу выбранного медиатекста, темы или изучаемого предметного содержания и ожиданий учителя об уровне аналитических умений, опыта наблюдения и независимости суждений, которые учащиеся могут внести в задание. Каждая колонка состоит из относительно простых аналитических заданий, используя технологии, такие как «заморозка кадра» и более усложненных заданий, которые являются наиболее приемлемыми для молодежи.

#### ***Использование медиатекста на предмете «Английский»***

<b><i>Обучающие цели</i></b>	<b><i>Деятельности</i></b>	<b><i>Результаты</i></b>
<p><b><i>Учащиеся должны:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Понять, что телевизионные версии литературных текстов отличаются от оригиналов. Каждая новая версия текста будет другой исходя из того, когда и в каких условиях она была произведена.</li> <li>- Уметь «читать» и анализировать язык и условности медиатекстов.</li> <li>- Понять, что медиаизображение и</li> </ul>	<p><b><i>Учащиеся должны иметь возможность:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Изучить более чем одну медиа версию литературного текста и сравнить, как они отличаются интерпретацией, посредством использования визуальных и звуковых условностей, распределение ролей, денег, затраченных на производство, и как медиатексты принимают форму той эпохи, в которой они произведены.</li> </ul>	<p><b><i>Учащиеся должны создать:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Съёмку сценария для отрывков литературного текста. Потом сравнить с другой видео версией того же литературного источника.</li> <li>- «Телесериал, предлагаемый для продажи как готовая программа за единовременно выплачиваемую сумму» для новой телеверсии литературного текста – отождествляется с распределением ролей, назначением директора картины, трактовкой</li> </ul>

<p>литературные версии одного и того же текста могут содержать общие характерные черты, например, формы повествования.</p> <p>Знать, что медиатексты могут создаваться способами, аналогичными печатным текстам (например, использование метафоры, символов и аллегории).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Понять, что в мелодраме существует много различных способов передачи действия, действующих лиц, атмосферы.</li> <li>- Знать, что в телевизионной драме структура и организация сцен могут соответствовать драматическим эффектам, таким, как диалог и действие.</li> <li>- Понять, что невымышленные медиатексты, такие как выпуски новостей, документальные фильмы, программы</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Анализировать специфические особенности, в которых версии медиатекстов достигают своих эффектов – в комбинации с изображением и звуком – и их различие в приемах, при помощи которых литературные тексты «решают» проблемы изложения действия, окружающей обстановки, действующих лиц и повествователя.</li> <li>- Сравнить способ общей структуры повествования, реализованной в медиатексте, и литературном источнике – проанализировать точку зрения повествователя и автора, умение владеть хронологией и последовательностью событий, структурой сюжета.</li> <li>- Распознать и объяснить эквиваленты метафор и символов в фильме, видео или телевизионных текстах: использование объектов, освещения и цвета для выделения значения. Например, лицо персонажа в тени часто означает обеспокоенность.</li> </ul> <p>Экспериментировать с различными способами интерпретации драмы для теле версии, например, с</p>	<p>сценария и маркетинговой компанией.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Обработку для сокращенной телевизионной версии литературного текста, в которой некоторые события сгруппированы или опущены, а другие конкретизированы или скомканы или на первом плане.</li> <li>- Документ, описывающий, как учащиеся используют символы в медиатексте.</li> <li>- Планы, сценарии, наброски для телетекстов, использующие метафору или символ.</li> <li>- Короткую видеовersion основных стихов, которые нашли визуальное воплощение в поэтических проектах.</li> <li>- Планирование освещения и расположения камеры, «проверка» кадров, представленные и снятые отрывки для фрагментов пьес.</li> <li>- Сводку телевизионных новостей, выпущенных в качестве интервью или документальных отрывков о выпуске, освещающем что-либо в учебном плане, или то, что является результатом литературного текста.</li> <li>- Наблюдательное документирование или «пробу» на тему или о проблеме.</li> </ul>
--	---	---

<p>о текущих событиях служат связующим звеном для представления реальности, которую продюсеры намереваются создать как «картины реальности».</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Узнать и исследовать многие различные виды развлечений, которые могут быть обобщены в медиатексте.</li> <li>- Знать, что различные люди и аудитории могут отзываться об одном и том же тексте по-разному.</li> <li>- Понимать, что зрительская оценка медиатекста может зависеть во многом от полного восприятия общих ожиданий, также как и от оригинальности формы и стиля.</li> </ul>	<p>использованием различных установок освещения, различного местоположения, отредактированных отрывков, крупного плана, построения сюжета и хронологии.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Суммировать основные пункты и позиции невыдуманного видеотекста.</li> <li>- Различать факты и мнения, исследовать структурные линии в производстве невымышленной программы, сопоставлять элементы медиа языка, которые используются для убеждения, аргументирования и объяснения.</li> <li>- Предпринять съемку аудитории, интервью или сфокусировать камеру на группах с целью исследовать реакции на определенный фильм или группу фильмов.</li> <li>- Рассмотреть, как медиатексты, зачастую созданные для развлечения, выступают помехой ожидаемого результата зрителей.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Видео автобиографию или созданное интервью с семьей или друзьями для выражения отличительных черт личности.</li> <li>- Списки кадров или изданных отрывков из фильма, передачи (использующихся как анонс) для фильма или телевизионной программы, которые подчеркивают основные преимущества текста.</li> <li>- Ведение ежедневника или опрос читателей (аудитории) для обозначения различных откликов на тот же или подобный медиатекст (например, в собственной семье).</li> <li>- Сюжет \ графику \ таблицу о том, как определенный медиатекст соответствует или нет определенному стилю литературного произведения.</li> </ul>
--	--	---

**В результате анализа современных британских методических подходов мы составили таблицу интегрированного использования основных медиаобразовательных обучающих технологий в рамках различных предметов средней школы.**

***Использование основных медиаобразовательных обучающих технологий на предмете «Английский язык»***

Основные технологии	Возможные технические действия	Обучающие цели
Привлечение внимания Attention Seeking	Использовать кнопку «пауза». Остановить кадр каждого отрывка короткой сцены из фильма или телевизионной версии литературного текста или пьесы Шекспира. Учащиеся должны распознать, как источник был интерпретирован, то есть костюмы, подмости, представление – жестикация, визуальные выражения актеров и композиция – ракурс камеры и расстояние – отрывка.	Учащиеся должны понять:  Все, что видно и слышно, выбрано обдуманно директором, писателем, дизайнеров с целью показать особые сцены.
Звук и изображение Sound and Image	Просмотр 2 мин. отрывка звуковой дорожки фильма - изображение закрыто на экране. Студенты выводят заключительные элементы постановки (время, место, действие), действующие лица (настроение), выводы заключаются только исходя из звуковых компонентов. - Просмотр отрывка еще раз со звуком и изображением, студенты делают заметки о новой информации, представленной им.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Звук и изображение сообщает повествовательную информацию различными способами: изображение представляет реальную информацию посредством комбинирования звука и изображения.</li> <li>- Звук может быть разделен на звуковые эффекты, диалог, музыку и мимику.</li> <li>- Звук может служить для усиления мотивации.</li> </ul>
Место кадров	- Учащиеся смотрят	- Редактирование служит

Spot the Shorts	<p>отрывок из фильма, передачи (использующийся как анонс) или телевизионную рекламу, стараясь угадать количество снятых кадров.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Просматривая снова, учащиеся отмечают каждое изменение в кадре, месторасположении или звуке.</li> <li>- При третьем просмотре студенты отмечают тип изменения среди различных кадров, и используется ли звук в качестве соединительного изображения.</li> </ul>	<p>первичным в процессе создания изображения.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Продолжительность кадра или типов измененных кадров может определить место и настроение отрывка медиаизображения.</li> <li>- Очень короткие медиатексты выявляют экономию в создании отрывка.</li> </ul>
Начало и конец Top the Tail	<p>Показать главные отрывки для выбора телеинсценировок различных жанров, включая, если возможно, некоторые версии иностранного происхождения.</p> <p>Стимулировать студентов идентифицировать «общие обозначения» для определения каждого отрывка, то есть предложенная информация обозначает из какого кадра отрывки – основные изображения, звуковые дорожки, способ повествования. Учащиеся затем предсказывают содержание, послания и значения программ.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Хотя некоторые примеры общих медиатекстов могут иметь сходства, они различаются культурой и страной производителем.</li> <li>- Конец, приписанный медиатексту, содержит огромное количество информации о том, кто его производит и как.</li> <li>- Создание медиатекстов – это процесс сотрудничества.</li> </ul>

	<p>- Показать конец кадра, добавленный к каждой программе, и попросить учащихся узнать информацию об источнике и собственности программы и сделать предположение о том, как это должно повлиять на значения, представленные в кадре.</p>	
<p>Привлечение внимания Attention Seeking</p>	<p>- Попросить учащихся собрать информацию для сравнения, как новое основное направление фильма или как новый иностранный фильм был замечен и доведен до аудитории через рекламу, постеры, телеанонсы, обзоры, газетные издания, веб-сайты. Если возможно просмотреть оба фильма и сравнить каждый.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Маркетинг фильма зависит от количества денег, способных сбыть его.</li> <li>- Низкий бюджет сбыта может помешать успеху, хотя оригинальное изобретение и инновации и большой бюджет тоже могут провалить фильм.</li> <li>- Сбыт влияет на зрительские ожидания и, следовательно, на то, как аудитория отреагирует на фильм.</li> </ul>
<p>Видовые изменения Genetic Translation</p>	<p>Предоставить учащимся отрывок из литературного текста, описывающего сцену или действие, или отрывок диалога и попросить их изменить отрывок в киносъёмку сценария – то есть кадры, включая положение камеры, освещение, композицию кадров, звуковые дорожки, продолжительность кадра и изменение. Учащиеся должны найти способы решения поставленных проблем, например, от лица повествователя, или изменением точек зрения: каким образом можно</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Медиатекст представляет повествовательную информацию и контролирует действующих лиц и оформлен иначе, чем печатный текст.</li> <li>- Медиатекст может быть изображен, используя освещение камеры, звук, редактирование и постановку.</li> <li>- Учащиеся могут производить данные видовые изменения, так как они обучены (неосознанно), как создается медиатекст.</li> </ul>



	разделить все это визуально?	
<b>Сравнение медиатекстов</b> <b>Cross-media Comparisons</b>	<p>Отобрать среди группы людей тех, кто бы представлял в медиа характерными способами, например, жертв войны или голода. Учащиеся собирают примеры из текстов в различных медиа, например, в рекламе, материал о голоде, помощь предприятий, новые освещения в печати, на радио и телевидении, в документальном кино. Затем учащиеся определяют, что каждое медиа смогло или нет передать, и сравнивают все виды информации, полученные из каждого источника.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Различные медиа передают мысли и информацию различными способами.</li> <li>● Что поддается передаче в одном медиа, может быть невозможно к показу в другом.</li> <li>● Происхождение, цель и предназначенная аудитория медиатекста может оказывать влияние на то, о чем говорить или на идеологические или моральные сообщения, заложенные в тексте.</li> </ul>
<b>Имитация</b> <b>Simulation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Учащиеся создают телесериал версии современного романа. Затем выбирают состав исполнителей, директора, и пишут, какую позицию займет фильм среди других фильмов.</li> <li>● Учащиеся записывают свои соображения в классе или устно (ролевая игра) обыгрывают или в виде письма.</li> </ul>	<p>Процессы, рассчитанные главным образом на создание популярности фильма, например, подбор ролей, сбыт, нацеливание на аудиторию и совместное производство, вполне могут изменить значение – зачастую, совершенно значительно.</p>

**Использование медиаобразовательных технологий в рамках предмета  
«Естественные науки»**

<b>Обучающие цели</b>	<b>Деятельность</b>	<b>Результаты</b>
<p><i>Учащиеся должны научиться:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Различать виды медиатекстов, использующие различные значения для представления пространства, например, в мелодраме или научно-фантастическом фильме, новостях и документальном кино, образовательных программах и мультипликационных фильмах.</li> <li>• Медиатексты с научным или почти научным сюжетом зачастую зависят от работы камеры в необычном – микро или макро – размере.</li> <li>• Медиатексты могут использовать различные технологии для передачи времени в представлении научных процессов, например, общий монтаж, временной переход фотографии, медленное изменение местоположения.</li> <li>• Для того чтобы понять современные, относящиеся к науке публикации,</li> </ul>	<p><i>Учащиеся должны иметь возможность чтобы:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Проанализировать различные способы, в которых медиатексты могут быть использованы для представления пространства, и сравнить с тем, что подлинный опыт представляет.</li> <li>• Обсудить и проанализировать основные тексты с научной точки зрения, используя, например, временной переход в фотографии.</li> <li>• Просмотреть клипы из различных источников на тематические проблемы, например, глобальное потепление, генетические модификации, обсудить</li> </ul>	<p><i>Учащиеся могут создать:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Компьютерную модель или мультипликационную репрезентацию космического окружения.</li> <li>• Мультимедиа презентацию о различном использовании звука и изображения в различных тестовых представлениях пространства.</li> <li>• Несвоевременность «реального времени» маскирует отрывки с ошибками во времени.</li> <li>• Пересъемка видео отрывков, где научные процессы улучшаются и резюмируются.</li> <li>• Мультимедийная презентация или созданное видео с</li> </ul>

<p>учащиеся должны собрать доказательства из ряда источников, а мнения могут отличаться от интерпретации и значимости.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Способы, которые ученые и научные доказательства представляют в общедоступной медиаформе, всегда являются важными и дискуссионными проблемами.</li> <li>• Скрытый смысл научного факта можно колебаться от авторитетного и правдивого к опасной навязчивой идеи.</li> <li>• Представление науки и ученого может быть важным фактором фильмов и телевизионных программ или реклам для «гарантии» правдоподобности.</li> </ul>	<p>любые различия и рассмотреть, почему они совершились.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Сравнить утверждение ученых и науки в исторически разнотипных текстах, например, <i>Metropolis</i> (Fritz Lang, 1926), <i>Dr Who</i> и недавнюю рекламу продукта, такого как, чистящее средство или болеутоляющее средство. Учащимся необходимо распознать условности, которые обозначают «это правдиво/верно», и рассмотреть, какие аспекты «научной иконографии» (например, лабораторные, кипящие колбы и т.д.) изменились, а какие остались прежними.</li> </ul>	<p>голосовым комментарием, которые представляют критический взгляд действительного доказательства.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• В группах, учащиеся производят для демонстрации, например, электромагнитов, каждой группе дается различное стилистическое резюме.</li> </ul>
--	---	--

### Использование основных медиаобразовательных технологий в рамках предмета «Естественные науки»

<b>Основные технологии</b>	<b>Возможная обучающая деятельность</b>	<b>Обучающие цели</b>
<p><b>Замораживание кадра</b> <b>Freeze Frame</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Выбрать телевизионную рекламу, основанную на научном факте, выставленном на продажу. Используя кнопку «Пауза», просмотреть рекламу кадр за кадром и попросить учащихся сделать заметки, как именно основная идея представлена в визуальном виде.</li> </ul>	<p>Учащиеся должны понять, что:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Медиа может использовать различный спектр технологий для представления полной информации, но не всегда правдоподобной.</li> <li>• Трудно представить научный факт за 30 секунд способом, привлекательным для клиента, покупателя.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Учащиеся могут разделить свою собственную версию рекламы – например, как историю или видео отрывок – что представит научную гипотезу более очевидно.</li> </ul>	
<b>Видовые трансформации</b> <b>Generic Translation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Учащиеся просматривают научно-документальный фильм, например, о реактивности металла, и переделывают информацию в журнальную статью, используя печатные символы и фотоснимки.</li> <li>Учащимся надо добавить дополнительный комментарий по проблеме, которую они решают, так как концепции или процессы труднее продемонстрировать в статичном медиа тексте.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Некоторые вещи легче показать или рассказать о них, используя видео, чем печатную или голосовую версии.</li> <li>Значение может изменяться, когда информация переносится в другую медиа форму.</li> </ul>
<b>Имитация</b> <b>Simulation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>В группах, учащиеся подготавливают радиопередачу, в которой сообщается об их намерении выпустить утренний телесериал о научных открытиях, таких как эффективность использования энергии, использование транквилизаторов, исключая алкоголь и табак, или об опасности «шумового загрязнения». Каждая группа должна найти и подготовить план для программы, которая станет популярной и интересной, но также научно-обоснованной; одна группа учащихся действует в</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Существует множество способов выбора и представления научного факта.</li> <li>Представление в общераспространенной форме аудитории будет отличаться от научного представления, но все же может быть точным.</li> </ul>

роли исполняющего продюсера, чтобы решать, какую именно информацию использовать в сериале.

## Использование медиаобразовательных технологий в рамках предмета «История»

Обучающие цели	Деятельность	Результаты
<p><i>Учащиеся должны узнать, что:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Исторические периоды, события и индивидуальности могут быть представлены различными способами в медиатексте: документальный фильм, драма, пропаганда, реклама, домашнее видео, образовательные программы.</li> <li>Различные виды медиатекста могут различаться по важности и ограниченности исторического факта.</li> </ul>	<p>Учащиеся должны иметь возможность чтобы:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Найти и использовать внутренние характеристики (например, музыку, декорации и костюмы, стиль, персонажей) и/или внешние характеристики (например, титр, надпись на экране), чтобы узнать жанр любого текста.</li> <li>Сравнить различные виды текстов, и обратиться к общим характеристикам, аргументировать за и против их достоинств как исторических фактов.</li> </ul>	<p>Учащиеся могут произвести:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Живую и/или презентацию с использованием компьютерных технологий о суфражистках (участницах движения за предоставление женщинам избирательных прав), делая упор на широкий спектр медиаисточников из различных периодов XX века, чтобы исследовать и объяснить различные факты, которые могут отличаться друг от друга.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Медиатексты, датируемые 1896 и далее имеют в распоряжении современные записи событий, мест и людей.</li> <li>Современный беллетристический материал также может иметь значимость как исторический факт.</li> <li>Медиатексты могут</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Поискать и найти факты из медиатекста, сравнить их с другим источником, определить, является или нет запись тех времен, (например, цветная пленка или черно-белая, предметы в обстановке, костюмы,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Классифицировать упражнения по имитации, в которых различные группы предлагают продюсеру за вознаграждение создать телевизионную документальную версию о Западном Фронте во время второй мировой войны. Каждой группе</li> </ul>

<p>использоваться для представления прошлого, также как и документальная реконструкция или как вымышленная драма.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Некоторые документальные фильмы могут совмещать современный материал, включая дополненную современную музыку, звуковые эффекты к немому кино (например, до 1929 года).</li> </ul>	<p>качество и стиль съемки) достоверной.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Найти визуальное подтверждение фактам о жизни в тот период, рассмотреть диалог и рассказ о событиях, современных манерах, поведении и т.д.</li> <li>• Пронаблюдать за изменениями в стиле, что отмечает границы между различными источниками; или за техникой представления, которая скрывает их, например, постепенное исчезновение звука или изображения или изменение цвета.</li> </ul>	<p>предлагается различные способы представления жизни во время войны (например, вместе или без современного кинематографа; с добавлением звука и музыки или без них; используя драматические изменения или без них и т.д.). Группа «продюсера» решает, кто получит вознаграждение и предоставляет доказательства своего решения.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Некоторые тексты подразумеваются быть исторически точными и подлинно представленными, а некоторые нет.</li> <li>• Некоторые тексты могут сознательно вводить в заблуждение аудиторию о своей подлинности и достоверности.</li> <li>• Зрелищные мероприятия могут перевешивать историческую достоверность в некоторых текстах.</li> <li>• Может быть возможным утверждение, что технически</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Понаблюдать за «признаками модальности», то есть, включена ли музыка в звуковую дорожку, кадры длинные или статичны (например, как правдив или точен медиатекст), за жанром, заголовком, музыкой, распределением ролей, направлением камеры (если существует), голосом за кадром.</li> <li>- Оценить технические параметры, такие как пересъемка, присоединение или удаление звуковых эффектов, цифровые</li> </ul>	<p>Следуя проанализированному и наблюдаемому короткому отрывку без текста из фильма, учащиеся пишут детальный анализ в форме очерка или цитат рассказчика, чтобы представить изучение реальности как факта.</p>

<p>неправдоподобное вымышленное представление может иметь значимость для аудитории, вызывая симпатию к индивидуальности или группе.</p>	<p>обработки, которые использовались.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Сделать ссылки на особые элементы медиатекста и использовать аналитические навыки и аргументы, чтобы изучить за или против соответствия реальности и сопереживания.</li> </ul>	
---	---	--

**Использование медиаобразовательных технологий в рамках предмета «История»**

<i>Основные технологии</i>	<i>Возможная обучающая деятельность</i>	<i>Обучающие цели</i>
<p>Место кадров Spot the Shorts</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Во время просмотра небольшого видеоролика из теленовостей, класс отмечает каждое изменение в кадре, сцене, местонахождении и звуке. Записать все изменения в отрывке, обсудить источник каждого элемента и обдумать, почему так. Какое различие могло бы произойти с общим значением, если бы некоторые элементы были перемещены?</li> </ul>	<p><i>Учащиеся должны понять, что:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Медиатексты созданы из множества разнообразных источников.</li> <li>- Каждый элемент медиатекста несет значение и поэтому обладает возможной полезной информацией, как факт.</li> <li>- Сводки новостей, как жанр, отчасти характеризует влияние, какое они оказывают как исторический источник материала.</li> </ul>
<p><b>Замораживание кадра Freeze Frame</b></p>	<p>Использовать кнопку «Пауза», чтобы убрать особые кадры в документальном фильме о Гитлере (например, часть мирового исследования после 1900 года).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Каждый элемент медиатекста несет значение и продюсеры могут управлять этими элементами, для достижения необходимых эффектов.</li> </ul>

	<p>Попросить учащихся точно описать, что они видят, отмечая положение камеры, расположение камеры от предмета, освещение, и что именно включено в кадр.</p> <p>Отметить, что все является результатом обдуманного выбора и обсудить причины этого выбора (например, использование крупного плана, чтобы показать действующее лицо, многочисленную толпу, чтобы показать силу и т.д.).</p>	<p>- Некоторые технические приемы связаны с некоторыми значениями, и это можно узнать, рассматривая современное влияние на медиатексты.</p>
<p><b>Звук и изображение</b> <b>Sound and Image</b></p>	<p>В разделе о религии и монархии в Британии 1500 – 1750, просмотреть фильм «<i>Элизабета</i>» (Shekhar Kapur 1998). Учащиеся затем слушают звуковую дорожку к финальной сцене (со слов « Я освободила Англию от ее врагов...») и рассматривают влияние музыки (почему «Реквием» Моцарта?) и звуковые эффекты. Затем снова смотрят отрывок, обращая особое внимание на движение камеры и угол камеры, приходя к суждению о том, как фильм трактует образ «девственной королевы» Элизабеты.</p>	<p>- Медиатексты используют динамичную взаимосвязь между изображением и звуком для создания значений, и этот факт может изменить интерпретацию.</p> <p>- Различные виды медиатекстов представляют исторические персонажи различными способами и имеют особую важность, как первоисточник.</p>
<p><b>Видовые трансформации</b> <b>Generic Translation</b></p>	<p>- Использовать современную распечатанную на</p>	<p>- Все представления событий выбрать и переделать материал</p>



	<p>принтере запись (например, брошюру) об особом событии (например, Peterloo Massacre, August, 1819) как основу для сценария и, если возможно, съемку и редактирование современного телевизионного текущего сообщения о событии. Учащиеся должны занять особую, пояснительную позицию и выбрать тех, кого они будут опрашивать, внимательно рассматривая, чьи голоса можно или нет услышать в это время.</p>	<p>соответственно окружающей реальности, аудитории и идеологическому посланию медиатекста.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- В любой период, будут сделаны попытки контроля и цензуры зрительских представлений спорных событий.</li> </ul>
--	--	--

**Использование медиаобразовательных технологий в рамках предмета  
«Дизайн и технология»**

<b>Обучающие цели</b>	<b>Деятельность</b>	<b>Результаты</b>
<p><i>Учащиеся должны узнать, что:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Отличительные черты различных материалов и компонентов могут быть использованы различными способами во время дизайна и производства продукции. Эти свойства и цели могут быть представлены или воспроизведены в медиатексте.</li> <li>- Медиатекст может эффективно иллюстрировать возможную слабость и силу в первоначальном</li> </ul>	<p>Учащиеся должны иметь возможность чтобы:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Составить сравнения между рабочими характеристиками и применениями спектра параграфов, используя компьютерную программу по моделированию, которая содержит компоненты медиатекста (например, шестерня, пневматические цилиндры).</li> <li>- Просмотреть фильм или видео, которые показывают продукцию</li> </ul>	<p>Учащиеся могут произвести:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Кинофильм, видео или презентацию мультфильма, который демонстрирует свойства составных в композиции.</li> <li>• Две видео записи схожего по замыслу произведения, в одной используются медиатехнологии, чтобы показать в выгодном свете преимущества замысла, другая запись использует их для выделения ошибок сюжета.</li> </ul>

<p>замысле продукции.</p> <p>- Медиаатексты могут сознательно быть использованы для преувеличения конца фильма и структуры продукции, чтобы содействовать визуальному вкладу в представление. Данное имеет значимость в процессе маркетинга продукции, поддерживая у аудитории сопереживание..</p> <p>Различные виды медиаатекстов могут содержать настоящий отчет о промышленном производстве в прошлом и настоящем и могут развивать идеи по планированию фильма и подготовке производственного процесса различными способами.</p> <p>Источники медиаатекста, такие как документальный фильм, спортивный обзор, наблюдение камеры и т.д., могут предлагать благоприятные возможности для дизайна систем контроля, которые используются в сферах, где модели поведения людей – важнейший фактор.</p>	<p>в действии – работа над ее завершением (например, гонки авто) или падение в сторону (например, мост падает под силой ветра).</p> <p>Сравнить эти наглядные факты с тем, что написано в источнике во время анализа характеристики продукта.</p> <p>- Найти в видеофильме замысел в действии (например, показ мод), содержащий медленные картинки или стоп кадры. Оценить, как и почему технические данные, такие как пересъемка, компьютерные преобразования и звуковые эффекты использовались.</p> <p>Сравнить и обсудить фильм или видео запись хлебной продукции, выпекаемой за один раз или массового производства спектра продуктов (питания, электроники, текстиля), включая примеры различных времен и культур. Учащиеся должны распознать различия в стиле, содержании и жанре (например, что показано, а что нет, голос-комментатор, источники</p>	<p>Передающуюся непосредственно с места действия (без предварительной записи на пленку или киноленту) или мультимедийную презентацию сравнивают различными способами, в которых медиа продукция была представлена в различное время, анализируют, как эти направления иллюстрируют культурные, социальные или идеологические ценности.</p> <p>Произведение, которое использует медиаатекст как часть замысла, и изучает процесс (например, в системе безопасности).</p>
---	---	---

	или намерения (правительство, индустрия, политическая пропаганда и т.д.).	Представлено в письменной форме оценкой замысла, используя рекламный кадр, фотоснимки или раскадровку из фильма большого количества движений.
--	---	---

**Использование медиаобразовательных технологий в рамках предмета  
«Дизайн и технология»**

<i><b>Основные технологии</b></i>	<i><b>Возможная обучающая деятельность</b></i>	<i><b>Обучающие цели</b></i>
<b>Замораживание кадра</b> Freeze Frame	Просматривая отрывок важной телевизионной программы, использовать кнопку «Пауза». Чтобы выделить отрывки с развитием процесса или произведения, над которым учащиеся работают. Попросить их рассмотреть, почему отрывок спланирован таким способом.	Учащиеся должны понять, что: Медиатекст должен быть «прочитан»: расстояние камеры, угол, освещение и расположение кадра в отрывке: всё влияет на то, как небольшой видеоролик интерпретируется.
<b>Место кадров</b> Spot the Shorts	После просмотра видеоролика процесса изготовления или компоновки, например, прессование составных из пластмассы или наполнение бутылок жидкостью, попросить учащихся поработать в парах в течение 5 минут для сбора информации в контрольную таблицу стадий в развитии. Затем пересмотреть видеоролик, и проверить, как различные установки камеры и	Хронометраж, темп и редактирование являются основными элементами в презентации лаконичного послания о замысле контекста или предлагаемом решении; осмысление может помочь людям стать разборчивыми и информированными пользователями продукции.

	отрывки были использованы, и необходимо ли показать каждую часть процесса.	
<b>Установленная очередность отрывков</b> <i>Spot the Schedule</i>	Показать учащимся примеры стимулирующего или рекламного материала, основанного на продукции, схожей с той, что они проектируют. Обсудить с ними цель медиатекста и аудиторию, для которой он предназначен. Попросить учащихся перечислить, какие части материала являются действительностью, и как аудитория может отозваться о любой части, которой может не быть.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Стратегии, способствующие сбыту, являются жизненной частью развития продукции.</li> <li>- Зрительский или пользовательский отклик должен быть внимательно изучен относительно процесса проектирования.</li> <li>- Промоторы и рекламодатели используют различные формы медиа изображения и различные подходы для рекламы товаров.</li> </ul>
<b>Имитация</b> <b>Simulation</b>	В группах, учащиеся обсуждают свои точки зрения, послания и значимость телевизионной рекламы, затем планируют альтернативный текст для той же продукции, которая обращена на моральное, культурное и окружающее рассмотрение различными способами. Одна группа играет роль продюсеров, которые решают, какой пересмотренный подход может быть допустимым, и почему.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- медиатексты производятся как часть процесса маркетинга продукции для особой аудитории.</li> <li>- Обычно медиатексты созданы в согласованных условиях, но могут быть различны.</li> </ul>

**Использование медиаобразовательных технологий в рамках предмета  
«Современные иностранные языки»**

Обучающие цели	Деятельность	Результаты
<i>Учащиеся должны узнать:</i>	Учащиеся должны иметь возможности чтобы:	Учащиеся смогут произвести:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Некоторые жанры являются общими для Британской культуры и той страны, чей язык изучают учащиеся, а некоторые жанры – нет.</b></li> <li>- Условности в культуре и зрительские предположения могут быть различны в разных странах.</li> <li>- Телевизионное календарное планирование и классификация фильма могут воздействовать различным способом на восприятие фильма в другой стране.</li> </ul> <p>Учащиеся обучаются истинным истокам языка.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- О современных событиях в стране, чей язык они изучают.</li> <li>- Фильмы и телевизионные программы об объектах культуры из Великобритании и других стран могут представлять ошибочную информацию.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Составить сравнения между различными жанрами, с которыми учащиеся столкнулись в языковом окружении и с теми, которые они уже знают в Британии.</li> <li>- Просмотреть различные отрывки из ряда фильмов и телевизионных программ из страны, чей язык изучается.</li> <li>- Просмотреть примеры фильма и списки путеводителей по фильмам.</li> </ul> <p>Увидеть короткий кинофильм с субтитрами из страны, чей язык изучается.</p> <p>Просмотреть англоязычные новости, документальный фильм или спортивную программу, чтобы понять проблемы, рассматриваемые местными жителями.</p> <p>Сравнить толкование международных проблем из материалов,</p>	<p>Обзор-путеводитель по фильмам с учетом изучаемого языка или просмотреть путеводитель с воображаемой недельной телепрограммой из нужной страны.</p> <p>Рекламируемый материал или афишу о фильме в нужной стране.</p> <p>Свои собственные новости или документальное видео или мультимедийное представление о жизни в изучаемой стране.</p> <p>Использовать видео или компьютерные технологии для обеспечения</p>

<p>Наглядные факторы и неязыковые средства, включенные в речевое сообщение, являются важной частью верного понимания.</p>	<p>произведенных в Великобритании, например, обсуждение о введении новой валюты - Евро.</p> <p>Использовать ход мыслей из представления, основные знаки, изобразительный стиль, музыкальные и звуковые эффекты, чтобы помочь интерпретировать устный язык в простой, короткий медиатекст на изучаемом языке.</p>	<p>озвученного комментария к выпуску новостей или рекламе в стране изучаемого языка.</p>
---	--	--

**Использование медиаобразовательных технологий в рамках предмета  
«Современные иностранные языки»**

<i>Основные технологии</i>	<i>Возможная обучающая деятельность</i>	Обучающие цели
<p><b>Замораживание кадра Freeze Frame</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Использовать кнопку «Пауза», чтобы сфокусировать внимание учащихся на другом кадре из отрывка, рекламы или короткого фильма: учащиеся используют зрительные подсказки из каждого «замороженного кадра», чтобы установить жанр, различить роли героев и подробно изложить – или, возможно, прогнозировать – развитие сюжета, используя правильное время.</li> <li>- Учащиеся могут</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Развить навыки аудирования учащихся и способность вести повествование для интерпретации всего текста.</li> <li>- Развить способности учащихся близко к медиатексту анализировать и способность сравнивать тексты сквозь призму культур.</li> <li>- Развить осведомленность учащихся о том, как язык и зрительное изображение сочетаются для выражения значения в медиатексте.</li> <li>- Развить использование</li> </ul>

	<p>запасть список фраз, некоторые из которых появляются в клипе, а некоторые – нет. Учащиеся играют в словесное лото и отмечают то, что они слышат.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Использовать цветовую проверку для превращения «замороженного» кадра из цветного в черно-белый, попросить учащихся вспомнить и назвать цвета выбранных объектов из кадра.</li> </ul>	<p>учащимися различных временных форм для усиления обозначения прошлого, настоящего и будущего в медиатексте.</p>
<p>Место кадров Spot the Shorts</p>	<p>Учащиеся смотрят короткий отрывок дважды сначала без, а потом со списком кадров, описывающих местоположение, действия и диалог, некоторые из фраз появляются в отрывке, а некоторые – нет. Учащиеся должны выявить те фразы, которые появляются в клипе и их количество.</p>	<p>Развить навыки наблюдения и способность следовать структуре отрывка, используя зрительные, устные и языковые подсказки.</p>
<p>Звук и изображение Sound and Image</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Показать отрывок только со звуком. Учащиеся угадывают визуальное содержание: сколько людей задействовано, как они выглядят, где происходит действие и т.д.</li> <li>- Показать только изображение отрывка.</li> </ul>	<p>Учащиеся объединяют свои знания о медиа изображении со своими языковыми умениями, используя зависящий от контекста звук, чтобы помочь оценить и понять язык; или используют зрительные или стилистические подсказки, чтобы воспроизвести диалог.</p>

	<p>Работать с классом или в небольших группах, используя подготовленную структуру, учащиеся реконструируют диалог или комментарии, устно или письменно.</p>	
<p>Начало и конец Top the Tail</p>	<p>Показать надпись на экране отрывка фильма или телевизионной программы на изучаемом языке. Учащиеся должны определить жанр и предназначенную аудиторию, и предсказать содержание или «послание», используя умения анализа медиатекста в сочетании с навыками аудирования. Данное задание может быть представлено как деятельность с многочисленным выбором, если учащиеся незнакомы с необходимой терминологией.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Развить ограниченные умения аудирования с тщательным анализом условностей и технических приемов медиатекста.</li> <li>- Овладеть специфическим словарным запасом изучаемого языка относительно медиаизображения.</li> </ul>
<p>Привлечение внимания Attention Seeking</p>	<p>Учащиеся изучают содействующий материал для демонстрации фильма, который они знают из страны изучаемого языка: плакаты, распечатки из прессы, обзоры, отрывок из фильма, передачи (использующийся как анонс). Они определяют различия и сходства между этим материалом и демонстрацией фильма в Британии, и исследуют</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Расширить понимание культуры страны, чей язык изучают учащиеся и осведомленность различий в ожидаемом результате зрителей.</li> <li>- Дальнейшее овладение особым словарным запасом.</li> </ul>



основания для этого.

**Использование медиаобразовательных технологий в рамках предмета  
«География»**

Обучающие цели	Деятельность	Результаты
<i>Учащиеся должны узнать:</i>	Учащиеся должны иметь возможности чтобы:	Учащиеся смогут произвести:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Выпуски могут быть представлены различными видами медиатекстов, такими как новости, документальный фильм, дискуссия, трагедия, полнометражный фильм, образовательные программы.</li> <li>- Различные виды медиатекста могут содержать различный смысл и ограничения как источники наглядности для выпусков или презентации местности.</li> <li>- Медиатексты варьируются, описывая различные местоположения.</li> <li>- Толкование может видоизменяться в зависимости от восприятия окружающих.</li> <li>- Различные виды медиатекстов оказывают влияние на способ восприятия нами людей из этих мест.</li> </ul>	<p>Просмотреть два или три отрывка из совершенно противоположных источников, таких как, <i>BBC 2000</i> или <i>Channel 4 Geographical Eye</i> серии из цикла <i>Географический взгляд</i>, программы о местах проведения отпусков, полнометражные фильмы, новости или документальные фильмы. Пронаблюдать, как «изображение» страны представлено в каждом отрывке, отмечая, является ли общее представление позитивным, негативным или пропорциональным.</p> <p>Выполнить в классе упражнения по имитации, где учащимся предоставлены различные роли продюсера, или директора и побудить создать фильм о стране, такой как Бразилия (например, одна группа уполномочена в качестве благотворительной организации для бездомных людей, нуждающихся в сборе</p>	<p>Настоящую или мультимедийную презентацию о стране, например, Японии, Америке, Франции, Италии, Кении или Бразилии, показывая, как страна представлена в различных жанрах телевизионных программ.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Раскадровка для фильма о Бразилии, который иллюстрировал бы места для благотворительных организаций с аудиторией и целями для рассмотрения.</li> <li>- Письменное отображение влияния данного</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Понимание цели и аудитории является жизненно важным в оценке медиатекста.</li> <li>- Учащиеся должны быть способны определить, где мнение основано на очевидном факте, а где – нет.</li> </ul>	<p>денег; другие создают программу о месте проведения отпуска, программу для исторического канала о природе, организации по правам человека, о благотворительной организации по защите окружающей среды и об ассоциации городского развития. Результаты объединяются, и послесловием служит дискуссия о том, как восприятие учащихся изменилось в результате воспроизведения.</p> <p>Изучить выпуски, такие как туристы в национальном парке в Великобритании, используя серии на канале BBC <i>Investigating Britain</i> («Исследуя Британию»). Учащиеся сначала оценивают общее впечатление о фильме. Затем они используют технологии «замораживание кадра» и «место кадров», чтобы понаблюдать на примерах убедительных аргументов и подтвержденных и неподтвержденных мнениях. Завершением служит написание произведения в жанре дискуссии для журнала.</p>	<p>упражнения на собственное восприятия учащихся Бразилии и воздействие медиа на их восприятие.</p> <p>Письменный анализ очевидного факта и ситуации для выпуска. Письменная работа должна понятно и очевидно представлять обе стороны аргумента и собрать заключения, основанные на наглядном материале</p>
---	---	--

## Использование медиаобразовательных технологий в рамках предмета

«География»

<i>Основные технологии</i>	<i>Возможная обучающая деятельность</i>	Обучающие цели
<p><b>Замораживание кадра</b> Freeze Frame</p>	<p>Просматривая отрывок из фильма с отчетливым видом сценария (например, <i>Theima and Louise</i> для изображения пейзажей северо-западной Америки), учащиеся записывают прилагательные, на которых будет основано письменное описание, классифицируя их по цвету, размеру, модели и текстуре. Учащиеся могут продолжить, создав набросок с помощью технологии «замораживание кадра» и «словарной основы», где слова имеют определенную форму, описывая пейзаж.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Кинорежиссеры выбирают положение камеры, угол и движение, чтобы создать особое впечатление от ландшафта, погодных условий или человеческой деятельности.</li> <li>- Кинофильм может быть коротким, чтобы описать местоположение. Сравнить огромный размах панорам с сугубо внутренними деталями, такими как разбросанные овощи.</li> </ul>
<p><b>Звук и изображение</b> Sound and Image</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Просматривая отрывок из кинофильма, без звука, установленного в определенном месте, учащиеся выдвигают гипотезу о звуках (или запахах), выдвигать в качестве предположения наглядность.</li> <li>- С другой частью видео и третьей или четвертой частями, наполненными музыкальными или звуковыми эффектами, учащиеся работают в парах, чтобы оценить влияние музыки на изображение места.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Звук также оказывает влияние, как картинка в создании изображения места.</li> <li>- Изображение места, представленное в картинках в кинофильме, также воздействует на характер звукового оформления.</li> <li>- Атмосфера места передается выбором музыки.</li> </ul>

	Учащиеся могут выбрать и объяснить часть выбранной музыкальной заставки.	
Начало и конец Top the Tail	Учащиеся получают распечатку из разного спектра фильмов о тропическом лесе или другой проблемы человеческого воздействия на окружающую среду (например, исторический документальный фильм о природе, приключенческо-фантастический фильм, призыв к благотворительной организации и т.д.). Учащимся показаны отрывки программ, включая первые несколько минут фильма и им необходимо отобрать отрывки, оправдывая свой выбор.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Полезность и отношение режиссеров, спонсоров и компаний-производителей могут различаться друг от друга, и эти отличия зачастую явно прослеживаются в их программах или фильмах.</li> <li>- Медиатексты, нацеленные на различную аудиторию, могут обладать разным ракурсом относительно предмета.</li> </ul>
<b>Сравнение медиатекстов</b> Cross-media Comparisons	Учащиеся дают оценку изображения землетрясения или извержения вулкана, сравнивая интерпретацию научно-фантастического фильма с документальным фильмом BBC Horizon и/или вещательной компании Ай-Ти-Ви (ITV) Savage Earth об извержение на горе Святой Елены.	Реальность и фантастика предоставляют различные виды действительности о феноменах природы: фантастика может передавать эмоциональную вовлеченность, но в действительности быть недостоверными; документальному фильму может не доставать причастности с непосредственным событием.
<b>Имитация</b> Simulation	Учащимся выдается газета и веб-сайты, основанные на местном или национальном	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Реальность, используемая в фильме, всегда ограничена и может быть</li> </ul>

выпуске, такие как пробки на дорогах, загрязнение окружающей среды или закрытие завода. Каждому даны различные роли, некоторые представляют интересы группы и некоторые – более «уравновешенные» репортеры. Они рассматривают, как лучше всего создать фильм, чтобы передать свои аргументы аудитории. Это может изображаться как раскадровка (например, используя возможности программы PowerPoint презентация) или можно это представить в виде фильма или спец. выпуска.

- частичной.
- Различные интерпретации зависят от аудитории и цели или от отношения продюсера и стоимости.
  - Комбинация медиаизображения и комментария является мастерским процессом.

### Использование медиаобразовательных технологий в рамках предмета «Искусство и проектирование»

Обучающие цели	Деятельность	Результаты
<i>Учащиеся должны узнать:</i>	Учащиеся должны иметь возможности чтобы:	Учащиеся смогут произвести:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Художники отзываются о замыслах других работ. Мастера своего дела порой используют прошлые работы для вдохновения при создании новых произведений, таких как заголовки отрывков программ по искусству или рекламы на телевидении, в кино демонстрации.</li> <li>- Ритм, форма, освещение</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Повеселиться с картинками, гравюрами или скульптурами, заставив их ожить, используя оптические игрушки или мультимедийную анимацию на компьютере.</li> <li>- Просмотреть примеры работ художников в медиа, таких как Andy Warhol или Salvador Dali отрывок из Hitchcock's</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Короткую киносъемку, которая приводит объекты, формы или людей в работе к оживлению. Идеи могут быть развиты и позже использованы для создания заглавия отрывка для программы-обзора по искусству.</li> <li>- Компьютерное изображение использует различные точки обзора кадров и</li> </ul>

и многократность, и развитие тем являются важными в структуре медиатекста.

- Фильмы являются источниками проникновения в жизнь и работу художников. Некоторые содержат документальную очевидность; другие используют актеров. В обоих случаях воссоздаются обстоятельства истории художника.

- Некоторые медиатексты созданы для некоммерческих целей и могут быть «экспериментальными».

- Зрители обнаруживают трудные для понимания медиатексты устно, посредством посещения музеев и галерей, телевидения или через компьютерную сеть Internet (как часто

Spellbound (1945).

- Создать современные интерпретации традиционных предметов, например, видеокадр, созданный как большая скульптура, снятая на фотопленку, или перевести изображение, выполненное на бумаге, в компьютерный вид и изменить.

Изучить значимость работ художников, исследуя влияния и определяя историческое местоположения решающих факторов. Технологические аспекты, такие как изменение технологии раскраски или возможное соединение между художниками и кинорежиссерами может сосредоточить учащихся в центр их исследований.

Просмотреть сложные для понимания фильмы.

- Проанализировать медиа отрывки в пределах технических решений и их воздействие на зрителей. Рассмотреть, почему они были произведены и для какой аудитории.

необычные расположения камеры.

Связь гипертекста в мультимедийной презентации показывает спектр влияний и различные режиссерские решения работ мастеров.

Сложный для понимания фильм, комбинируя короткую продолжительность рисунка или форм может быть снят совместно с учащимися, и позже показан на экране.

происходит с некоторыми композициями в музыке).

**Использование медиаобразовательных технологий в рамках предмета «Искусство и проектирование»**

<i>Основные технологии</i>	<i>Возможная обучающая деятельность</i>	Обучающие цели
<b>Замораживание кадра</b> Freeze Frame и Место кадров Spot the Shorts	Показать сложный для понимания фильм и использовать кнопку “Пауза”, предоставляя учащимся время для рассмотрения различных произведений, использованных в киноленте и продолжительность каждого кадра.	Учащиеся должны понять, что: - Опытные кинорежиссеры используют технологии, такие как «замораживание кадра», цветоизменения вместо традиционных монтажных решений. - Некоторые медиа постановки не последовательны в повествовании.
<b>Звук и изображение</b> Sound and Image	Показать короткий кинофильм. Сравнить, как музыкальные звуки и звуковые эффекты (например, скрипучие ступеньки) создают атмосферу и передают сюжет.	Музыкальные и немзыкальные звуки могут добавлять интенсивность медиатексту.
<b>Сравнение медиатекстов</b> Cross-media Comparisons	Изучить представление жанра или категории в выборе картин, скульптур или гравюр (например, конец XVIII века). Создать мультимедийную презентацию, изображая две или более предпочтительных пояснительных точек зрения.	- Представление категории и жанра подробно освещает время и местоположение. - Новые медиа технологии могут обрисовывать различные точки зрения о некоторых памятниках материальной культуры или изображении.
<b>Видовые трансформации</b>	- Просмотреть рекламную	- Авангардистские

Generic Translation	<p>кампанию, которая использует произведения культуры, например, произведения <i>Magritte</i>, использованные в рекламе мороженого.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Обсудить другие способы, в которых художественные изображения используются в различных целях, например, на канале MTV.</li> <li>- Сравнить намеченные или подлинные значения в их историческом контексте. Рассмотреть отношения между мастерами и руководителем, предназначенная аудитория, используемые технологии.</li> </ul>	<p>технологии кинорежиссера могут быть рассмотрены в чисто коммерческих формах, таких как, музыкальное видео или реклама.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Значения произведений искусства могут быть добавлены, изменены или переделаны, в зависимости от отношений между продюсером и режиссером.</li> <li>- Зрители могут наслаждаться наглядными шутками, пародиями или иронией, используя связь между прошлыми работами и современными их обработками.</li> </ul>
---------------------	--	--

**Использование медиаобразовательных технологий в рамках предмета «Музыка»**

<b>Обучающие цели</b>	<b>Деятельность</b>	<b>Результаты</b>
<i>Учащиеся должны:</i>	Учащиеся должны иметь возможности чтобы:	Учащиеся смогут произвести:
Узнать, как согласуются время, темп и редакция, и как звуковая дорожка может управлять медиа изображением.	Создать сценарий для экрана, ведущий трех операторов сквозь любимые музыкальные отрывки, принимая в расчет низкий, средний и высокий угловой кадр. Каждый оператор камеры	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Законченный киносценарий для записи в живом эфире музыкального представления, включая показ расположения камеры и ее движения.</li> <li>- Видеоверсию школьной</li> </ul>





<p>дорожку.</p> <p>Узнать, как из «звукового дизайна» создается и используется спектр звуков, которые взаимодействуют друг с другом и усиливают медиа изображение; осознать что то, что мы слышим в медиа изображении не является непременно тем же, что мы видим.</p>	<p>предметами в кинокадре, и те, что даю начало извне кинокадра. Обсудить способы, в которых в звуковые дорожки добавлены невидимые детали, устанавливая указатели времени дня и погоды, и местоположений сцен в особых зонах или регионах. Учащиеся должны услышать электронный усилитель (например, отражение или эхо) и рассмотреть, как усилитель используется. Разрушить или продолжить значения медиа клипа, создавая снова звуковую дорожку со звуковыми эффектами, которые не служат мотивом с чем-то из «мира» кино. Новая звуковая дорожка должна содержать точное время и темп, но также добавлять новую величину к атмосфере (например, подозрение, скорбь, угрозу).</p>	<p>(например, футбольный матч, дорожку боулинга, приближение поезда), предоставляя оставшейся группе учащихся распознать.</p> <p>- Представление из правильно соединенных или сбалансированных записей, которые воскрешают в памяти исторические события, основанные на изучении изменений в повседневном звуке.</p> <p>Создать и записать звуковую дорожку для клипа из немого кино в жанре мелодрамы, используя нереальные звуки и музыкальные тона, для поднятия эмоционального эффекта и драматического напряжения.</p>
--	--	---

**Использование медиаобразовательных технологий в рамках предмета «Музыка»**

<b><i>Основные технологии</i></b>	<b><i>Возможная обучающая деятельность</i></b>	<b><i>Обучающие цели</i></b>
<p>Место кадров Spot the Shorts</p>	<p>Проанализировать видеокادر группы, исполняющей на инструментах, используя кнопку «Пауза», чтобы помочь узнать количество</p>	<p>Учащиеся должны узнать, что: Изменения в кадре и положение камеры могут усилить значение музыки и повлиять на трактовку</p>

	используемых камер и число кадров. Затем учащиеся рассматривают связь между изменениями в кадре, музыкальным тактом, небольшие ритмические фигуры, часто служащие сопровождением к сольной импровизации и сольные исполнения, и обсудить, почему изменения произведены подобным образом.	зрителями.
<b>Видовые трансформации</b> Generic Translation	Добавить в основном различную музыку, чтобы убрать значение рекламы, названия отрывка или короткого отрывка. Например, проследим один эпизод из популярной австралийской мыльной оперы, обращая внимание на второстепенную музыку, звучащую в конце сцены, последующий завершение диалога с постепенным исчезновением звука и изображения. Данная музыка может содержать три аккорда. Обсудить эффекты по отношению к диалогу и виду: мистика, романс, опасность и т.д. Учащиеся сочиняют свое собственное музыкальное завершение сцены, чтобы разрушить значение или настроение (например, от романтики к опасности, от мистики к комедии).	Общий фон музыкального сопровождения помогает «закрепить» значение медиатекста; изменение жанра музыки может или не может перераспределить жанр целого произведения.
Начало и конец	Учащиеся изучают	- Существуют стадии для

Top the Tail	<p>значение художественного кинофильма и идентифицируют роли и задания, затронутые в создании и обеспечении музыкой для полнометражного фильма, и сравнить музыку, используемую в фильме со звуковой дорожкой на CD диске. Учащиеся обнаружат, сколько из каждой звуковой дорожки используется в фильме и исследуют отношения между финансированием фильма, агентами по продаже, и полноправными владельцами музыкального сопровождения.</p>	<p>создания музыки для полнометражного фильма. Процесс является достаточно трудоемким.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Фильмы могут успешно продвигаться с ротацией звуковых дорожек в популярных чатах.</li> <li>- Саундтреки на CD дисках могут содержать только составление популярных записей, а не музыку, специально написанную для фильма.</li> </ul>
--------------	--	---

**Использование медиаобразовательных технологий в рамках предмета «Граждановедение»**

<b>Обучающие цели</b>	<b>Деятельность</b>	<b>Результаты</b>
<i>Учащиеся должны:</i>	Учащиеся должны иметь возможности чтобы:	Учащиеся смогут произвести:
<p>Понимать, что изображение женщин и мужчин, созданное с помощью медиа и передает некоторые послания о роде и изображение тела.</p> <p>Понять, что общие</p>	<p>Проявить способы выявления противоречий медиатекста (например, реклама или отрывок из полнометражного кинофильма) по отношению к роду. Студенты должны найти ракурсы камеры, голос за кадром, обороты речи, позицию, возраст, внешний вид, непосредственное соседство изображений и отрывков.</p> <p>Собрать материал для</p>	<p>Живая или мультимедийная презентация, используя примеры из кинофильма, теледрамы, рекламы или документального фильма приводит доводы за или против роли медиа в подстрекательстве беспорядков.</p>

стереотипы и формы предубеждений могут быть усилены с помощью медиатекста или призваны к рассмотрению другими.

Узнать, как определить предвзятость и эмоциональные или убедительные технологии в медиа новостях и документальном фильме, и понять, как они могут влиять на мнения зрителей.

Понять, что доминирующие условности презентации могут измениться из-за времени и из-за того, как и почему это могло произойти.

Раскрыть потенциальные возможности медиатекста для представления их или/и их группы в позитивном

презентации о специфической социальной или этической группе и получить сведения об откликах аудитории, используя технологии, такие как вопросники, интервьюирование.

Собрать и сравнить ряд новостей и документальных текстов, чтобы проанализировать текущие социальные значения по отношению к специальному выпуску, например, убежище разведчиков, преступление, наркотики, бедность, охота и т.д. Проанализировать презентацию и сравнить стили среди различных телеканалов, и определить использование предвзятого мнения посредством преувеличения, эмоционально-окрашенного языка, голоса за кадром и использованных изображений.

Просмотреть прошлую съемку группы, введение, событие или выпуск (например, семья), и сравнить со съемкой настоящей, определяя схожесть и различия, подводя итоги.

Просмотреть домашние видеосъемки или другие кадры представления себя и таких же людей как они,

Видеомонтаж, обрисовывающий спектр медиатекста, представляет аспекты бессилия и комментарием оценивание и позитивного и негативного изображения.

Выпуск видеоностей в стиле выбранной программы новостей о выпуске по выбору учащихся. Они используют выученные технологии, чтобы исказить факты, отражая свою точку зрения.

Письмо специально уполномоченному редактору или компании-производителю с критикой съемки события или выпуска и предложением способов, в которых съемка может быть сделана иначе. Стил ежедневной видеопередачи освещения повседневной жизни и специальных событий.

<p>свете.</p> <p>Узнать некоторые методы, в которых правительство или другие силы используют медиа для усиления влияния на публику.</p>	<p>обсуждая позитивные и негативные аспекты способов, которыми они были представлены.</p> <p>Дать оценку использованию и эффективности медиатекстов в социальных кампаниях, таких как безопасность движения, здоровый образ жизни и др.</p>	<p>Переснятая версия рекламы, здоровой жизни или политического радиовещания, используя мультимедийные возможности, чтобы отрезать или упорядочить отрывок, и/или добавить различные голоса за кадром или музыку.</p>
---	---	--

**Использование медиаобразовательных технологий в рамках предмета «Граждановедение»**

<i>Основные технологии</i>	<i>Возможная обучающая деятельность</i>	<i>Обучающие цели</i>
<p>Звук и изображение Sound and Image</p>	<p>Показать телевизионное благотворительное обращение с закрытым экраном, чтобы сосредоточить внимание на звуке. Класс прогнозирует используемые изображения, затем просматривает рекламу и обсуждает свои прогнозы. Комментирует, что добавилось с появлением изображения, как мнения могли быть изменены с добавлением картинки, как изображение влияет на эмоции.</p>	<p>Учащиеся должны узнать, что:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Медиатексты используют функциональную связь между звуком и изображением для создания значения.</li> <li>- Продюсеры управляют изображением и используют спектр технологий для стимуляции эмоций, убеждения и воздействия на мнение.</li> </ul>
<p>Начало и конец Top the Tail</p>	<p>Учащиеся делают пометки об открытии и/или завершении кредитования двух противоречивых документальных фильмов,</p>	<p>Информация о том, кто произвел текст, кто финансировал его, и кто им владеет может нас насторожить. Также</p>

	<p>включающих в себя схожие выпуски. Они используют рекламный материал, такой как видео, телевизионные опросы, описание в каталогах, интернет источники чтобы найти столько, сколько возможно необходимых источников для каждого документального фильма, кто владеет им, как он рекламировался и попал к аудитории. Затем учащиеся рассматривают размер, на который эта информация может ссылаться о различиях между ними.</p>	<p>подобная информация может быть не представлена или искажена.</p>
<p><b>Имитация</b> <b>Simulation</b></p>	<p>В группах, учащиеся распределяют следующие роли: наблюдатели по классификации фильмов, беспокоящиеся родители, дети, кампании против цензуры. Группы просматривают выбранный фильм и обрисовывают список аргументов (по ролям), как если бы фильм был систематизирован. Они должны поддержать свои мнения примерами из фильма и другими видимыми реальностями. Дискуссия проводится, чтобы решить вопрос по классификации, группы аргументируют свой выбор, и судья высказывает последнее слово. (Группам может быть выдан другой</p>	<p>_ Критическое возражение о тексте происходит из-за самого текста. - Этические и юридические факторы могут повлиять на то. Что может или не может быть показано в фильме, предназначенном для детей.</p>

	поддерживающий материал, как, например, влияния аудитории и истории из газет о подобном преступлении).	
<b>Замораживание кадра</b> Freeze Frame	Использовать кнопку «Пауза». Чтобы дать возможность учащимся обсудить каждый отрывок выбранной рекламы, которая использует женщин для продажи продукции. Обратить внимание на предумышленный выбор композиции, включая освещение, цветовую гамму, ракурс камеры и расстояние, положение, внешний вид женщины и как она расположена в кадре, взаимоотношения с другими людьми или предметами. Выборы должны быть рассмотрены за и против. Можно сравнить с рекламой, которая использует мужчину для продажи товара или другую рекламу схожей продукции.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Каждый элемент визуального изображения может нести значение.</li> <li>- Медиаизображения могут быть «прочитаны» как любой другой текст.</li> <li>- Традиционные мнения о мужчинах и женщинах могут быть усилены в медиатексте.</li> </ul>

У некоторых британских учителей методики по медиаобразованию более или менее находят свое развитие, но по их усмотрению. Поэтому зачастую данная область, являющаяся исследовательской, с меньшим энтузиазмом принимается другими из школы. Но в некоторых школах – их огромное количество в Британии – данная сфера находит отражение в работе всей школы.

К примеру, во время занятий в классе с медиатекстом учащимся необходимо тщательно планировать и готовиться. В планировании медиаурока британские медиапедагоги концентрируются на следующих шести направлениях:



**Расположение в комнате:** обеспечить местами для сидения, которые позволяли бы четкому просмотру экрана и для групповой работы и для обсуждения. Также обеспечить проход к столам или партам для ведения записей в тетрадях.

**Обучение просмотру:** Наблюдение ради удовольствия и «считывание» с экрана для получения информации, обсуждение и анализ являются различными видами деятельности. Учащимся необходимо это понять, а преподавателю важно установить обоснованные правила, охватывающие, например, допустимы ли разговоры во время просмотра, какие записи необходимо сделать, и какую цель преследует просмотр, включая любую дальнейшую работу, планируемую учителем. Преподавателю необходимо установить, что анализ и обсуждение должны затрагивать прерванный просмотр: паузы и повторения дают возможность классу анализировать и обсуждать то, что они смотрят.

**Заданные и определенные цели:** Учитель использует медиа изображение как стимул для идей, дебатов или эмоционального оклика. Можно показать в качестве примера тему или концепцию или продемонстрировать процесс. Целью может также служить очевидный источник, информация, данные или мнение. В любом из этих случаев, медиаизображение является богатым источником, которое предлагает многие различные способы разрешения обсуждаемого вопроса, также может представлять противоречивое или двойственное значение. Учитель наиболее четко может определить и ограничить цель и намеченные результаты просмотра. Наиболее перспективным является то, что учащиеся вынесут из этого. Компетентным зачастую принято сосредоточиться на двух или трех существенных целях, чем пытаться обрисовать широкий спектр спорных вопросов, и еще худшим является определить их для учащихся.

**Работа в небольших группах:** Медиа тексты эффективно производятся и выразительно «читаются». Поэтому необходимо время, чтобы предоставить время для распределения откликов и обсуждения различных перспектив. Учитель собирает небольшую группу учащихся, концентрируя внимание на специфических деталях в тексте. Учащиеся обсуждают полученные сведения после просмотра, а затем делятся с остальным классом с целью построения ясной картины фильма. Например, одна группа обращает внимание только на работу камеры, другая – на звук, третья – на диалоги или голос за кадром. В качестве альтернативы каждой группе может быть дана различная постановка текста или аргумента, вложенного в медиатекст, или одиночная нить или перспектива для анализа и прослеживания. В некоторых текстах можно легко разделить текста в хронологическом порядке и попросить другую группу учащихся подвести итог и снова разделить на части. Структура и состав небольших групп нуждается во внимательном пересмотре, чтобы обеспечить доступ и присоединение в работу всех учащихся.

**Сопровождение при просмотре:** Если первоначальная цель – использование медиаизображения в качестве мотивационного способа доступа к фактическим данным или поиск знаний об особом предмете или контексте, вероятнее всего использовать некоторые формы поиска информации или немедленного концентрирования на информации. Однако осмысленный тип работы с детальными инструкциями может оказаться непродуктивным. Просмотр при закрытом экране и обширные записи требуют определенных навыков, которые, зачастую, несовместимы. Кроме того, простое использование кинофильма или видеофильма в качестве очевидной информации о медиа отвлекает учащихся от вопроса по технологиям, замыслу и важности кинофильма – всего того, что лежит в основе критического осмысления в процессе медиаобразования. Поэтому преподаватели рассматривают следующие методики в своем планировании:

- «разбиение» экрана на короткие отрывки, каждый из которых предшествует основными вопросами обучения, которые могут быть обсуждены в маленьких группах;
- снабжение учащихся отрывками, записанными на аудио пленку, коротким списком, звуковым материалом или фотоснимками, на которые они могут сослаться после просмотра кинофильма;
- подготовка ключевых слов, определений и избранных моментов для поиска;
- создание структурированных таблиц после просмотра кинофильма, побуждая вернуться к основным проблемам или данным. Использование методики обучающих тестов, в которых некоторые слова заменены пробелами, диаграмм или отрывков.

**Сбалансированность деятельности:** Как и в работе с печатными текстами, учащимся необходимо разнообразные и сбалансированные рационы обучения с использованием медиаизображения. Использование нескольких излюбленных методик, таких как «замораживание кадра», или «раскадровка» может стать утомительным и непродуктивным. Необходимо использовать все основные технологии, описанные выше для обеспечения необходимыми подходами.

Британские педагоги хорошо понимают, что во время медиаобразовательных занятий необходимо:

- ▶ использовать обучающийся материал по медиаизображению и рабочие схемы в классе;
- ▶ применять в работе каталоги с видеофильмами, компакт-диски с четкими системами для использования подходящего доступа.
- ▶ составить и поддерживать улучшенную систему заказа на факультете, включая видеомагнитофоны и мониторы, компьютерные технологии и оборудования для видеопроизводства.

- ▶ разделить и развить материалы из учебного плана, охватывающем работы с медиатекстами. Просмотреть существующие схемы работы для распространения использования медиаизображения.
- ▶ показать работу с использованием медиаизображения, сделанную самими студентами. Соотнести их работу с сценарием, раскадровкой, анализом и т.д.
- ▶ поддерживать связь с другими учреждениями по совместным проектам или основным работам с использованием медиаизображений.
- ▶ проводить регулярные встречи – возможно, периодические – сбор замечаний для пересмотра и оценки недавно приобретенного медиаматериала, навыков и подходов, с той целью, чтобы весь персонал имел возможность дать свои собственную экспертизу и определить профессионально усовершенствованные нужды.

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

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

как понимают тексты и как (и зачем!) они создаются. Установление и обсуждение категорий раскрывает каркас законов и условностей, которые и служат категориям опорой. (...) Ученики могут выбирать, использовать и, вероятно, ломать формальные элементы и условности, которые характеризуют специфические категории. Поэтому термин «категория» служит мощным методом организации мышления, а стало быть – развития идей и в ходе производства, и в ходе анализа» [Бэзэлгэт, 1995, с.23-25]. Например, популярный американский сериал «Звездные войны» (Star Wars) отличается от другого американского сериала «Звездный путь» (Star Track) по сюжету, составу съемочной группы, уровню спецэффектов и т.д., однако оба они относятся к одной и той же категории – игрового кинематографа фантастического жанра. Хотя, безусловно, может наблюдаться и процесс взаимопроникновения, синтеза видов и жанров, нарушающих четкость определения «категории» (к примеру, в знаменитом фильме американского режиссера Роберта Земекиса «Кто подставил кролика Роджера?»/Who Framed Roger Rabbit? (1988) синтезированы игровой и анимационный виды киноискусства).

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

Ключевое понятие «технология» (technology) не менее важно для современной методики медиаобразования, так как всякое технологическое решение сказывается на результате любой работы. К технологии медиа могут относиться любые инструменты и материалы, с помощью которых выражается не только форма, но и смысл, идея медиатекста – от элементарных (карандаш, краски, до сложных – видеокамера, видеомэгаффон, компьютер). При этом даже самый простой практический опыт создания медиатекста открывает учащимся огромную значимость технологии и оборудования. «Технологии медиа могут играть самую важную роль в определении не только значения (смысла) текста, но и того, на кого текст должен быть рассчитан. Технические возможности, ограничения и решения всегда могут выдвинуть перед нами такие вопросы, как «Кому и какая технология доступна?», «Как она используется?», «Какое влияние оказывают данные технологии на конечный результат?» [Бэзэлгэт, 1995, с.28].

Британские медиапедагоги проводят практические занятия, направленные на обучение школьников созданию своими силами

небольшого медиатекста (школьной газеты, передачи для школьного телевидения, короткого видеофильма и т.д.). При этом происходит соответствующее «ролевое» распределение на «режиссеров», «операторов», «актеров», «ведущих», «репортеров», «колумнистов» и т.д. Кстати, такие практические подходы предлагаются и российскими деятелями медиаобразования (О.А.Баранов, Ю.И.Божков, А.В.Спичкин, А.В.Федоров, А.В.Шариков и др.).

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

Ключевое понятие «Язык медиа» (media language) предполагает, что «медиаобразование стремится развивать знания тех способов, с помощью которых медиатексты выражают свою идею, а также развивать эти знания, совершенствуя умения текстуального анализа, которые могут прилагаться к неподвижным или движущимся образам, записанным на носитель звукам или к любой комбинации вышеназванного. В критической работе это, как правило, делается с помощью анализа отдельных образов или коротких фрагментов аудиовизуального текста, предлагая детальный отчет о том, что в действительности видно и слышно – до того, как перейти к интерпретирующим комментариям и выражению своей реакции» [Бэзэлгэт, 1995, с.31]. Здесь культурологические и эстетические подходы в медиаобразовании (как и подход, ориентированный на формирование «критического мышления») перекликаются с «семиотической» теорией и методикой медиаобразования, предполагающей чтение и анализ медиатекста, как синтеза знаков и символов, «кодов».

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

осуществляется плавный переход к интерпретации и оценке медиатекста.

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

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

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

Следует отметить, что подлинный интерес к понятию «аудитория»/audience возник в британском медиаобразовании лишь в 80-е годы. До того сторонники «протекционистской, инъекционной» (inoculatory approach) теории медиаобразования, вообще, думали, что медиа имеет прямое воздействие на поведение и взгляды якобы однородной (в основном детской) аудитории, а другие медиапедагоги

опрометчиво полагали, что проблемы аудитории – это проблемы социологии и психологии, но не тема для учебных занятий на материале медиа.

Сторонники культурологической теории медиаобразования (cultural studies approach), на наш взгляд, совершенно справедливо считают, что «аудитория учится медиаязыкам, применяет те или иные категории, выносит суждение о манере преподнесения информации» [Бэзэлгэт, 1995, с.39]. Школьная аудитория, даже одного возраста, тоже весьма дифференцирована по интересам и степени подготовленности к любой деятельности. Здесь играют роль такие факторы, как наследственность, макро/микросреда, предыдущий опыт воспитания и образования. Следовательно, восприятие одного и того же медиатекста учащимися/студентами одной и той же учебной группы также неоднородно. Кроме того, практический опыт показывает, что аудитория во многих случаях склонна к конформизму восприятия и оценки медиатекста. Отсюда просмотр одного и того же медиатекста в одиночестве, в компании сверстников, с родителями, в классе с преподавателем может вызывать разные реакции у одних и тех же детей и подростков. Вот почему, методика работы с ключевым понятием «аудитория» предполагает начинать занятие именно с обсуждения подобных ситуаций. Рекомендуются также коллективные обсуждения медиаработ самих учащихся – любительских фотографий, видеосюжетов, рекламных плакатов, газет и т.д.

Прогресс в усвоении материала, связанного с понятием «аудитория», проявится тогда, когда «учащиеся обретут способность обсуждать диапазон и разнообразие реакций аудитории, а также связанные с ними проблемы вкуса, соответствия, законов и кодов практической деятельности, цензуры и правовые вопросы. Всё это можно исследовать посредством практической и критической работы. На более продвинутом уровне учащиеся могут изучать теории о воздействии медиа на аудиторию, а также то, как аудитория принимает, обсуждает или отвергает всё то, что распространяют «агентства». Изучение «аудитории» помогает учащимся тщательно рассматривать предположения о влиянии медиа, которые, как правило, характерны для общественных споров. Изучая опыт восприятия своих собственных и созданных другими текстов, они должны обрести способность с большей уверенностью изучать и вырабатывать свои собственные ценности и отношения» [Бэзэлгэт, 1995, с.41].

Методика изучения ключевого понятия «репрезентация» (representation) предполагает, что медиатексты по-разному соотносятся с действительностью, они не являются ее зеркальным отражением, а создают свои версии «виртуальной реальности». Изучение этого

понятия находится в тесной связи с такими понятиями как «агентство», «аудитория», «язык медиа», «категория» и «технология», так как на каждом уровне производственных решений «агентства» нужно отобрать, включить или исключить материал в связи с «категорией» и «технологией». Это решение оказывает влияние на то, каким языком излагается медиатекст, и как его понимает аудитория. При этом каждый из этих аспектов оказывает влияние на репрезентацию медиатекста.

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

Особый интерес представляет группа методов, направленных на развитие творческого и критического мышления аудитории. К примеру, практические занятия по созданию медиатекстов (с опорой на понятия «агентство», «категория», «язык», «технология», «аудитория», «репрезентация»), проблемный анализ содержания медиатекстов (с опорой на понятия «категория», «язык», «технология»), изучение проблемных ситуаций, связанных с производством («агентство» и др.), распространением и восприятием («аудитория», «репрезентация»), моделирование ситуации или процесса («агентство», «технология», «аудитория» и др.) с помощью, к примеру, ролевой игры и пр. [Burns and Wall, 1990; BFI, 1990; Hart, 1991 и др.].

К примеру, учащимся предлагаются творческие задания [BFI, 1990]:

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



работы других учащихся (к изучению понятий «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);

-придумывание продолжения к той или иной ситуации, содержащейся в медиатексте (к изучению понятий «категория», «язык», «репрезентация»);

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

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

### ***Базовая структура сюжетных стереотипов в медиатексте***

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

### ***Структура сюжетных стереотипов детективного жанра***

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

### ***Структура сюжетных стереотипов мелодраматического жанра***

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

-ознакомление с первым (или финальным) эпизодом медиатекста с последующей попыткой предсказать дальнейшие (предыдущие) события. Разбивка медиатекста на крупные блоки-карточки. Попытка переставить местами эти блоки, а, следовательно, изменить ход

- развития событий (к изучению понятий «язык», «категория», «репрезентация»);
- подготовка серии из десяти-двенадцати кадров, которая могла бы быть взята за основу для съемки сцены драки, например, в вестерне (с опорой на различные виды кадрирования – общий план, крупный план, деталь и т.д.) (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);
  - чтение сценарной строки (к примеру: «он сидит около костра и читает письмо, затем бросает его в огонь»). Подготовка (с использованием покadroвых листов) серии кадров «экранизации» этой сценарной строки (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);
  - съемка короткого видеосюжета (длительность: 1-3 мин.) «Игра в шахматы» или «Перемена в классе» с использованием различных способов съемки (к понятиям «категория», «язык», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
  - прослушивание отрывков из фонограммы к медиатекстам и попытка определения, из какого вида и жанра медиатекстов они взяты (к понятиям «категория», «язык», «репрезентация»);
  - просмотр неозвученного отрывка экранного медиатекста. Разработка своего плана звуковой дорожки для данного фрагмента (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);
  - работа с жанровыми стереотипами (сюжетными схемами, типичными ситуациями, персонажами, мимикой и жестами, одеждой, предметами, местом действия и т.д.): аудитории предлагается заполнить таблицы (к понятиям «категория», «язык», «технология», «агентство», «репрезентация», «аудитория»).

### ***Типичные жанровые стереотипы в медиатексте***

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

### *Конкретное проявление жанровых стереотипов в медиатексте*

<i>Компоненты медиатекста:</i>	<i>название/жанр</i>	<i>название/жанр</i>	<i>Название/жанр</i>	<i>название/жанр</i>
фабула				
ситуации				
персонажи				
язык персонажей				
одежда персонажей				
типичные диалоги				
начальный эпизод				
финальный эпизод				
историческая обстановка				
бытовая обстановка				
стиль				

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

-разработка рекламной кампании медиатекста – составление сценариев теле/радиорекламы, афиш (например, создание рекламных афиш с помощью коллажа из журнальных вырезок) и т.д. (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

-составление программ теле/радиопередач для разного рода каналов с учетом времени выхода в эфир, аудитории, конкурентной способности (к понятиям «категория», «агентство», «аудитория», «репрезентация»);

-составление заявки на медиатекст определенного вида и жанра (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

-подготовка десятиминутного выпуска теле/радионовостей (отбор информации, интервью, написание текстов, соединение, чтение, запись

материала на аудио/видеомагнитофон и т.д.) (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

- подготовка макета газеты (журнала) (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
- монтаж отдельных кусков медиаматериала (фотографий, видеосцен, рисунков и т.д.). Анализ полученных результатов с точки зрения выразительных средств медиа (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
- разработка минисценария медиатекста (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
- изучение списка самых популярных фильмов/телепередач за несколько последних лет/десятилетий. Обоснование своих версий того, почему именно эти медиатексты имели успех у аудитории в то или иное время, в той или иной социокультурной ситуации (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
- заполнение таблицы «*Типичность изображения людей, предметов и явлений в медиатексте Н.*»; Попытка обоснования своих ответов. Пересказ сюжета с изменением женских и мужских ролей, стиля жизни персонажей и т.д. (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация», «аудитория»).

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

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

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

«язык», «репрезентация»).

### *Характеристика актера-звезды в различных ролях и фильмах*

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

### *Характеристика актрисы-звезды в различных ролях и фильмах:*

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

-анализ рекламных афиш медиатекстов (визуальная и письменная информация, самая важная часть данной информации, указания на жанр медиатекста, композиция афиши). Составление прогноза успеха того или иного рекламируемого медиатекста у аудитории (к понятиям

- «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
- анализ объема медиатекста (газеты, телепередачи), выделенного на изображение (фотографии, рисунки и т.д.) или рекламные материалы, и объема для вербальных текстов (статей, диалогов и т.д.) (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»). Последующее определение типа медиатекста (вид, жанр, способ и регион распространения и пр.);
  - анализ медиатекста на историческую тему, основанного на документальных фактах. Изучение страноведческих, политических и исторических материалов, касающихся данной темы и данного периода времени. Сравнение изученных материалов с изображением исторических событий в медиатексте (образ страны, народа, расы, национальности, социального строя, политического управления, системы правосудия, образования, трудовой деятельности и т.д.) (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «аудитория», «репрезентация»);
  - сравнение нескольких точек зрения (к примеру, профессиональных журналистов, искусствоведов) о событиях, отраженных в медиатексте и о самом медиатексте (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);
  - исследование ситуации, связанной с закрытием или запрещением того или иного источника медиаинформации (газеты, журнала, передачи, фильма), с политической медиакомпанией за/против того или иного политического деятеля (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
  - выбор тезиса, с точки зрения учащегося, верно отражающего точку зрения создателей того или иного медиатекста, из нескольких предложенных педагогом (к понятиям «категория», «язык», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
  - расположение предложенных педагогом тезисов в порядке их значимости для понимания и описания конкретного медиатекста (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);
  - описание и анализ конкретного эпизода из медиатекста, включая обоснование поступков и слов персонажей, изобразительный ряд и т.д. (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);
  - выделение «ритмических блоков» в медиатекстах «романного характера» (к примеру, «Лоуренс Аравийский», «Клеопатра») – с учетом того, что ритм в медиатекстах часто проявляется в том, что эпические сцены уравниваются камерными и интимными (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»):

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Реализация идей интегрированного медиаобразования связано с рядом постоянно возникающих в тех или иных странах проблемных вопросов: «Где медиаобразование вписываются в существующий учебный план? Какова главная проблема учебного плана по отношению к медиаобразованию? Что является полем специализированных медиаконцепций и языка? В чем роль практической работы, и как это

касается теории медиаобразования? Как мы можем создавать соответствующие критерии оценки?» [Hart, 1991, p.11].

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

- ясное понимание педагогом целей обучения;
- продуктивное обсуждение этих целей с учащимися, с учетом их собственных комментариев, приоритетов и энтузиазма;
- регулярность проверки, анализа, (а если нужно - и пересмотра) целей занятий [Masterman, 1997, p.19].

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

- способностью учащихся использовать свои знания (критические идеи и принципы) в новых ситуациях;
- уровнем обязательств, интереса и мотивации, которыми обладают учащиеся» [Masterman, 1997, p.43].

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

### **Примечания**

Bazalgette, C. (1999). *Sabre-Tooth Tigers and Polar Bears*. Paper Given to the Association for Media Education in Scotland, Unpublished, pp.13, 20.

Bazalgette, C. (2002a). British Film Institute: Current Education Activities//*Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент*/Отв. ред. А.В.Федоров. М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. С.14-19.

Bazalgette, C. (2002b). *Open Letter to Len Masterman*. Circular e-mail. May 16, 2002.

Bazalgette, C. (Ed.) (1989). *Primary Media Education: A Curriculum Statement*. London: BFI.

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

Bazalgette, C., Bevort, E., Savino, J. (Eds.) (1992) *Media Education Worldwide*. Paris: UNESCO, 256 p.

BFI Department for Education (1995). *English in the National Curriculum*. London: BFI. Par. 1f.

BFI Department for Education (1999). *Making Movies Matter*. Report of the Film Education Working Group. London: BFI. 94 p.



- BFI Department for Education (2003). *Look Again! The Teaching Guide to Using Film & Television with Three-to Eleven-year Olds*. London: British Film Institute, 60 p.
- Bowker, J. (Ed.) (1991). *Secondary Media Education: A Curriculum Statement*. London: BFI.
- Buckingham, D. (1990). Media Education: From Pedagogy to Practice. In: Buckingham, D. (Ed.). *Watching Media Learning. Making Sense of Media Education*. London – New York – Philadelphia: The Falmer Press, pp.3-15.
- Buckingham, D. (1999). Changing Childhoods, Changing Media: New Challenges for Media Education. *Inter Media Education*. N 3, pp.4-11.
- Buckingham, D. (2000). *The Making of Citizens*. London – New York: Routledge, 235 p.
- Buckingham, D. (2002). *Media Education: A Global Strategy for Development*. Policy Paper for UNESCO.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity, 219 p.
- Buckingham, D. and Sefton-Green, J. (1997). Multimedia Education: Media Literacy in the Age of Digital Culture. In: *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, pp.199-211.
- Considine, D.M. and Haley, G.E. (1999). *Visual Messages*. Englewood, Colorado: Teachers Ideas Press, 371 p.
- Council of Europe (2000). *Recommendation. Media Education*. In: <http://assembly.coe.int/Documents/AdoptedText/TA00/EREC1466.htm>
- Fedorov, A. (1995). Film & TV – The Features of Mass Culture. *Audience (USA)*, 184, pp.40-41.
- Fedorov, A. (1997). The UN's New Media Movement. *Audience (USA)*, 196, p.40.
- Fedorov, A. (1998). Screening Images. *Media I Skolen (Norway)*, 5, pp.58-59.
- Fedorov, A. (1999). Media Education in Russia. In: *Educating for the Media and Digital Age*. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, pp.93-95.
- Fedorov, A. (2000). The Digital Media Challenge & Russian Media Education. In: *Pedagogy and Media: The Digital Shift*. Geneva: ICEM-CIME, p.21.
- Fedorov, A. (2001). A Russian Perspective. *Educommunication (Belgium)*, 55, pp.92-95.
- Fedorov, A. (2001). Von der Filmpadagogic zur Mediaenpadagogik. *MERZ: Mediaen + Merziehung (Germany)*, 4, pp.256-261.
- Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.
- Fedorov, A. (2005). Russia//Media Education in Europe. *Media Education Journal (Scotland)*. N 37, pp.20-21.
- Fedorov, A., Chelysheva, I. (2004). Models of Media Education in Russia. In: Strykowski, W. and Skrzydlewski, W. (Eds.) *Media Competences in the society of Knowledge*. Poznan: EMPI2, pp.364-367.
- Feilitzen, C. von & Carlsson, U. (Eds.) (2002). *Children, Young People and Media Globalisation*. Goteborg: NORDICOM, Goteborg University, 262 p.
- Feilitzen, C. von. (1999). A Rational for Media Education. In: *Educating for the Media and the Digital Age*. Vienna: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, pp.4-11.
- Ferguson, R. (1997). Moyen de communication de mass, education et democratie. *Revue Educations*. 1997. N 14, pp.16-20.

- Gilbert, L., Fedorov, A. (2004). A Model for Media Education Research in Russia and the US. *Educational Media International*, Vol. 41, N 2, pp.157-162.
- Hall, S. & Whannel, P. (1964). *The Popular Arts*. London: Hutchinson.
- Hart, A, & Suss, D. (Eds.) (2002) *Media Education in 12 European Countries*. Zurich: The Swiss Federal Institute of Technology. <http://e-collection.ethbib.ethz.ch/show?type=bericht&nr=246>
- Hart, A. (1988). *Making 'The Real World'*. Cambridge: CUP.
- Hart, A. (1991). *Understanding Media: a Practical Guide*. London: Routledge, 268 p.
- Hart, A. (1997). Textual Pleasures and moral Dilemmas: Teaching Media Literacy in England. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.199-211.
- Hart, A. (1998). Introduction: Media Education in the Global Village. In: Hart, A. (Ed.). *Teaching the Media. International Perspectives*. Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, pp.1-21.
- Hart, A. (2000). Probing the New Literature: A Meta-language for Media. *Telemedium. Journal of Media literacy*. Vol. 46. N 1, p.21.
- Hart, A. (2000). Innovation and Inertia. In: Media Teaching in English, *Communications*, p.25.
- Hart, A. (Ed.) (1998b). *Teaching the Media. International Perspectives*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 208 p.
- Hodgkinson, A.W. (1964). A Specimen Screen Education Syllabus. In: Hodgkinson, A.W. (Ed.) *Screen Education*. Paris: UNESCO, pp.26-27.
- Lasswell, H.D. (1948). The Structure and Function of Communication in Society. In: Bryson (Ed.). *The Communication of Ideas*. New York: Harper.
- Leavis, F.R., & Thompson, D. (1933). *Culture and Environment*. London: Chatto & Windus.
- MacCabe C. (2000). The Institute and the Rising Tide. An Interview with Colin MacCabe. *Screen*. Vol. 41. № 1, Spring 2000, p.5.
- Marcussen, E.B. (1964). Teaching Screen Education to the Teachers. In: Hodgkinson, A.W. (Ed.) *Screen Education*. Paris: UNESCO, pp.72-76.
- Masterman, L. (2002) *Down Cemetery Road: Why the BFI's Proposals for Moving Image Education are no Good*. London, 106 p.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group, 341 p.
- Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, pp.15-68.
- Masterman, L. (1998a). *18 Principles of Media Education*. In: <http://www.screen.com/mnet/eng/med/class/support/mediacy/edec/masterman.htm>
- Masterman, L. (1998b). Media Education Revolution. In: Hart, A. (Ed.). *Teaching the Media. International Perspectives*. Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, p.x.
- Masterman, L. (2000). New Paradigms and Directions. *Telemedium. Journal of Media Literacy*. Vol. 46. N 1, p.7.
- Masterman, L., Mariet, F. (1994). *Media Education in 1990s' Europe*. Strasbourg: Council of Europe, pp.6-59.
- McLoone, M. (1983) *Media Studies in Irish Education*. Dublin: Irish Film Institute.
- O'Neill, B (2000) Media Education in Ireland. *Irish Communications Review*, Vol. 8, pp.57-64.

- O'Neill, B. & Howley, H. (2002). Teaching the Media in Ireland . In: Hart, A. / Suss, D. (Eds.) *Media Education in 12 European Countries*. Zurich: Swiss Federal Institute of Technology.
- Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: *Outlooks on Children and Media*. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, p. 152.
- Recommendations of the International Meeting on film and Television Teaching (Oslo, Norway, 7-13 October 1962. In: Hodgkinson, A.W. (Ed.) (1964). *Screen Education*. Paris: UNESCO, pp.72-79.
- Ruminski, H. and Hanks, W. (1997). Critical Thinking. In: Christ, W.G. (Ed.). *Media Education Assessment Handbook*. Mahwan, New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, pp.143-164.
- The National Curriculum Handbook for Secondary Teachers in England*. London: DfEE 1999, p.40
- The New Encyclopaedia Britannica*, Vol. VI, 1984, p.751.
- Tufte, B. (1999). Media Education in Europe. In: *Educating for the Media and the Digital Age*. Vienna: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, pp.162-176.
- Баранов О.А. *Медиаобразование в школе и вузе*. Тверь: Изд-во Тверского гос. пед. ун-та, 2002. 87 с.
- Брейтман А.С. *Основы киноискусства*. Хабаровск: Изд-во Дальневосточного гос. ун-та путей сообщения, 1999. 112 с.
- Бээлгэт К. *Ключевые аспекты медиаобразования*//Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. М., 1995. 51 с.
- Гура В.В. *Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения*: Дис. ... канд. пед. наук. Ростов, 1994.
- Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами//*Стандарты и мониторинг в образовании*. 1998. N 3. С.26-34.
- Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//*Специалист*. 1993 (а). № 4. С.22-23.
- Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//*Специалист*. 1993 (b). № 5. С.31-32.
- Спичкин А.В. *Что такое медиаобразование*. Курган: Изд-во Курган. ин-та повышения квалификации и переподготовки работников образования, 1999. 114 с.
- Усов Ю.Н. *Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников*: Дис. ... д-ра. пед. наук. М., 1989.
- Федоров А.В. и др. *Медиаобразование. Медианедагогика. Медиажурналистика*. CD. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005.
- Федоров А.В. Киноискусство и художественное образование//*Педагогика*. 2002. № 2. С.21-26.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Канаде//*Высшее образование в России*. 2002. № 1. С. 116-118.
- Федоров А.В. Медиаобразование в контексте «диалога культур»//*Школьные технологии*. 2003. № 3. С.122-126.
- Федоров А.В. Медиаобразование в России//*Alma Mater. Вестник высшей школы*. 2002. № 7. С.29-32.

- Федоров А.В. Медиаобразование в современной России//*Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент*/Ред. А.В.Федоров. М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. С. 50-56.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность в обществах знаний//*ЮНЕСКО между этапами Всемирного саммита по информационному обществу*. М.: Изд-во Ин-та развития информационного общества, 2005. С.329-339.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиакритика в современном российском обществе//*Журналистика 2003: Обретения и потери, стратегии развития*. М.: Изд-во МГУ, 2004. С.38-39.
- Федоров А.В. Медиаобразование, медиаграмотность, медиакритика и медиакультура//*Высшее образование в России*. 2005. № 6. С.134-138.
- Федоров А.В. *Медиаобразование: история, теория и методика*. Ростов: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.
- Федоров А.В. Основные тенденции развития медиаобразования за рубежом в 70-80-х годах XX века//*Вестник Российского гуманитарного научного фонда*. 2005. № 1. С.180-191.
- Федоров А.В. От чтения книг – к чтению медиатекстов//*Школьная библиотека*. 2005. № 4. С.30-33.
- Федоров А.В. Отношение учителей к проблеме медиаобразования школьников//*Образование в пространстве культуры*. Вып.2./Отв.ред. И.М.Быховская. М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2005. С.259-277.
- Федоров А.В. Подготовка студентов педвузов к эстетическому воспитанию учащейся молодежи//*Специалист*. 1994. № 1. С.15-19.
- Федоров А.В. Проблемы медиавосприятия и развития аудитории в области медиакультуры//*Прикладная психология*. 2002. № 2. С.84-89.
- Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//*Педагогика*. 2004. № 4. С.43-51.
- Федоров А.В. Терминология медиаобразования//*Искусство и образование*. 2000. № 2. С. 33-38.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиа и медиаобразование//*Alma Mater. Вестник высшей школы*. 2001. № 11. С.15-23.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в США и Канаде//*США и Канада: Экономика, политика, культура*. 2004. № 9. С.96-104.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Основные теоретические концепции медиаобразования//*Вестник Российского гуманитарного научного фонда*. 2002. № 1. С.149-158.
- Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в современной России: основные модели//*Высшее образование в России*. 2004. № 8. С.34-39.
- Хилько Н.Ф. *Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности*. Омск: Изд-во Сиб. фил. Рос. ин-та культурологии, 2001. 446 с.
- Чельшева И.В. *Основные этапы развития медиаобразования в России*: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2002. 23 с.
- Шариков А.В. *Медиаобразование: мировой и отечественный опыт*. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. 66 с.

## *Приложения*

### *Приложение 1. Список книг, брошюр, диссертаций и статей по проблемам медиаобразования в США, Канаде и Великобритании, опубликованных российскими авторами*

- Fedorov, A. (2006). Media Education Must Become Part and Parcel of the Curriculum. In: *Thinking Classroom*. Vol.7. N 3, pp.25-30.
- Бакулев Г.П. *Конвергенция медиа и журналистики*. М., 2002.
- Бакулев Г.П. *Массовая коммуникация. Западные теории и концепции*. М.: Аспект-пресс, 2005. 176 с.
- Бакулев Г.П. *Основные концепции массовой коммуникации*. М., 2002.
- Березин В.М. *Массовая коммуникация: сущность, каналы, действия*. М.: Изд-во РИП-Холдинг, 2004. 174 с.
- Бондаренко Е.А., Журин, А.А. Состояние медиаобразования в мире//*Педагогика*. 2002. № 3. С. 88-98.
- Буданцев Ю.П. *Парадигма массовой коммуникации*. М., 2001.
- Каруна (Донец) И.А. Британский опыт в области медиаобразования: проблемы, инновации//*Социальные технологии в сфере культуры и досуга. Опыт. Проблемы. Инновации*. Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. университета, 2001. С.203-206.
- Каруна (Донец) И.А. *Медиа и медиаобразование: российский и британский опыт*// *Человек и общество: На рубеже тысячелетий*. Вып. 9-10. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2001. С.171-173.
- Каруна (Донец) И.А. Педагогические технологии в сфере медиаобразования//*Школьные технологии*. 2002. № 1. С.47-50.
- Каруна (Донец) И.А. Социальная ситуация в Великобритании и медиаобразование//*Человек и общество: на рубеже тысячелетий*. Вып. 11 /Науч. ред. О.И.Кириков. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. пед. ун-та, 2002. С.243 – 248.
- Каруна (Донец) И.А. Сравнение российских и британских подходов к медиаобразованию на современном этапе//*Проблемы образования студентов гуманитарных вузов в свете развития современных информационных технологий*. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001. С.63-64.
- Каруна И.А. Британский опыт в области медиаобразования: опыт, проблемы, инновации//*Искусство и образование*. 2003. № 2. С.66-79.
- Макаров М.М. *Массовая коммуникация в современном мире*. М., 2000.
- Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент*/Под ред. А.В.Федорова. М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. 80 с.
- Мельник Г.С. *Mass-media: психологические процессы и эффекты*. СПб, 1996.
- Назаров М.М. *Массовая коммуникация в современном мире: Методология анализа и практика исследований*. М., 2003.
- Новикова А.А. Медиаобразование в англоязычных странах//*Педагогика*. 2001. N 5. С. 87-91.
- Новикова А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции//*Педагогика*. 2000. N 3. С.68-75.
- Новикова А.А. Медиаобразование в США//*Искусство и образование*. 1999. № 4. С.68-81. 2000. № 4. С.35-49.

- Новикова А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции//*Дистанционное и виртуальное обучение*. 2000. № 9. С.40-43.
- Новикова А.А. *Теория и история развития медиаобразования в США (1960-2000)*: Дис. ... канд. пед. наук. Таганрог, 2000.
- Озеров К.Г. *Информационно-образовательная деятельность библиотечных медиацентров в школах США*: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1996.
- Романовский И.И. *Масс-медиа. Словарь терминов и понятий*. М.: Изд-во Союза журналистов России, 2004. 480 с.
- Рыжих Н.П. Изучение англоязычных экранных искусств студентами неязыковых специальностей//*Наука и образование Зауралья*. 2000. № 3. С. 233-237.
- Сапунов Б.М. *Культурология телевидения. Основы истории мировой и российской культуры*. М., 2001.
- Спичкин А.В. *Что такое медиаобразование*. Курган: Изд-во Ин-та пов. квалификации и переподготовки работников образования, 1999. 114 с.
- Терин В.П. *Массовая коммуникация. Исследование опыта Запада*. М.: Изд-во МГИМО, 2000.
- Усов Ю.Н. Международная консультативная встреча «Вопросы преподавания основ киноискусства в средней школе и некинематографических вузах»//*Информационный бюллетень Комиссии по международным связям Союза кинематографистов*. М., 1975. С.66-71.
- Федоров А.В. и др. *Медиаобразование. Медианедагогика. Медиажурналистика*. CD. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005.
- Федоров А.В. *Медиаобразование будущих педагогов*. Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. 314 с.
- Федоров А.В. *Медиаобразование в зарубежных странах*. Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. 238 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Канаде//*Высшее образование в России*. 2002. № 1. С. 116-118.
- Федоров А.В. Медиаобразование в контексте «диалога культур»//*Школьные технологии*. 2003. № 3. С.122-126.
- Федоров А.В. *Медиаобразование и медиаграмотность. Учебное пособие для вузов*. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 340 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность: мнения экспертов. Актуальность, цели, методика опроса//*Медиаотека*. 2006. N 1. С.40-41.
- Федоров А.В. Медиаобразование, медиаграмотность, медиакритика и медиакультура//*Высшее образование в России*. 2005. № 6. С.134-138.
- Федоров А.В. *Медиаобразование: история, теория и методика*. Ростов: Изд-во ЦВВР. 708 с.
- Федоров А.В. Молодежь и медиа: Проблемы и перспективы//*Встреча: Культурно-просветительная работа*. 1997. № 11. С.44.
- Федоров А.В. Молодым везде у нас дорога//*Видео-Асс Премьер*. 1995. №25. С.90-91. № 26. С. 58. № 27. С.104-105.
- Федоров А.В. Основные тенденции развития медиаобразования за рубежом в 70-80-х годах XX века//*Вестник Российского гуманитарного научного фонда*. 2005. № 1. С.180-191.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиа и медиаобразование//*Alma Mater. Вестник высшей школы*. 2001. № 11. С.15-23.

- Федоров А.В., Новикова А.А. *Медиаобразование в ведущих странах Запада*. Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. 270 с.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в США и Канаде//*США и Канада: Экономика, политика, культура*. 2004. № 9. С.96-104.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в США: методические подходы//*США и Канада: Экономика-Политика-Культура*. 2006. N 1. С.110-119.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Основные теоретические концепции медиаобразования//*Вестник Российского гуманитарного научного фонда*. 2002. № 1. С.149-158.
- Федотова Л.Н. *Массовая информация: стратегия производства и тактика потребления*. М., 1996.
- Федотова Л.Н. *Социология массовой коммуникации*. М., 2003.
- Федотова Л.Н. *Социология массовой коммуникации: теория и практика*. М., 1993.
- Шариков А.В. *Медиаобразование: мировой и отечественный опыт*. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. 66 с.
- Шариков А.В. О движении «визуальной грамотности» в современной педагогике США//*Эстетическое воспитание учащейся молодежи – задачи, теория, практика, перспективы*. М., 1988. С.120-121.
- Шариков А.В. Проблемы изучения средств массовой коммуникации в школах Запада//*Сов. Педагогика*. 1988. №5. С.125-130.
- Шариков А.В. Проблемы медиаобразования в современной западной педагогике//*Телевидение и школа*. М.: Академия педагогических наук СССР, 1989. С.104-124.
- Шарков Ф.И. *Теория массовой коммуникации*. М., 2004.

**Приложение 2. Краткий список книг, брошюр и статей по  
проблемам медиаобразования, опубликованных англоязычными  
авторами**

- Adams, D. and Hamm, M. (2001). *Literacy in a Multimedia Age*. Norwood, Massachusetts: Christopher-Gordon Publishers, 199 p.
- Alvarado, M., Boyd-Barrett, O. (Eds.) (1992). *Media Education. An Introduction*. London: BFI, The Open University, 450 p.
- Alvarado, M., Buscombe, E. and Collins, R. (Eds.) (1993). *The Screen Education Reader*. New York: Columbia University Press, 361 p.
- Baran, S. J. (2002). *Introduction to Mass Communication*. Boston-New York: McGraw Hill, 535 p.
- Bazalgette, C., Bevort, E. & Savino, J. (1992). *L'Education aux medias dans le monde: Nouvelles orientations*. Paris - London: BFI, CLEMI, UNESCO, 120 p.
- Blanchard, R.O., Christ, W.G. (1993). *Media Education and the Liberal Arts*. Hillsdale, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc., Publishers, 187 p.
- Branston, G. and Stafford, R. (1999). *The Media Student's Book*. London and New York: Routledge, 468 p.
- Brown, J.A. (1991). *Television "Critical viewing Skills" Education: Major Media Literacy Projects in the United States and Selected Countries*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associated, Publishers, 371 p.
- Brunner, C. and Tally, W. (1999). *The New Media Literacy Handbook*. New York: Anchor Books, 229 p.
- Buckingham, D. (2000). *The Making of Citizens*. London – New York: Routledge, 235 p.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.
- Buckingham, D. (Ed.) (1990). *Watching Media Learning. Making Sense of Media Education*. London – New York – Philadelphia: The Falmer Press, 234 p.
- Burton, G. (1997). *More Than Meets the Eye. An Introduction to Media Studies*. London – New York: Arnold, 240 p.
- Christ, W.G. (Ed.) (1997). *Media Education Assessment Handbook*. Mahwan, New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, 364 p.
- Considine, D.M. and Haley, G.E. (1999). *Visual Messages*. Englewood, Colorado: Teachers Ideas Press, 371 p.
- Costanzo, W.V. (1992). *Reading the Movie*. Urbana, Illinois: National council of Teachers of English, 201 p.
- Craggs, C.E. (1992). *Media Education in the Primary School*. London – New York: Routledge, 185 p.
- DeGaetano, G. & Bander, K. (1996). *Screen Smart. Family Guide to Media Literacy*. Boston-New York: Houghton Mifflin Company, 206 p.
- Dickson, T. *Mass Media Education in Transition*. Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc., Publishers, 283 p.
- Duncan, B. (Ed.) (1989). *Media Literacy Resource Guide*. Toronto: Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, the Queen's Printer, 232 p.



- Feilitzen, S. von, Carlsson, U. (Eds.) (1999). *Children and Media. Image .Education. Participation*. Geteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom, 483 p.
- Fourie, P.J. (ed.) (2001). *Media Studies*. Vol.1. Lansdowne: Juta Education, 638 p.
- Fourie, P.J. (ed.) (2001). *Media Studies*. Vol.2. Lansdowne: Juta Education, 588 p.
- Fransecky, R. and Debes, J.L. (1972). *Visual Literacy: a Way to Learn – a Way to Teach*. Washington D.C.: Association for Educational Communications and Technology, 33 p.
- French, D., Richards, M. (Eds.) (1994). *Media Education Across Europe*. London – New York: Routledge, 217 p.
- Golden, J. (2001). *Reading in the Dark. Using film as a Tool in the English Classroom*. Urbana, Illinois: National council of Teachers of English, 175 p.
- Goodman, S. (2003). *Teaching Youth Media*. New York and London: Teacher College Press, 129 p.
- Goodwyn, A. (1992). *English Teaching and Media Education*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press, 128 p.
- Hart, A. (1991). *Understanding Media: a Practical Guide*. London: Routledge, 268 p.
- Hart, A. (Ed.) (1998). *Teaching the Media. International Perspectives*. Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, 208 p.
- Houk, A. and Bogart, C. (1974). *Media Literacy: Thinking About*. Pflaum/Standard, 116 p.
- Johnson, L.L. (2001). *Media Education and Change*. New York – Washington: Peter Lang Publishing, 182 p.
- Krucsay, S. (Ed.) (1999). *Educating for the Media and the Digital Age*. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education and UNESCO, 1999, 276 p.
- Kubey, R. (Ed.) (1997). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.), 484 p.
- Limburg, V.E. (1988). *Mass Media Literacy*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company, 486 p.
- Lloyd-Kolkin, D. and Tyner, K. (1991). *Media & You*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 171 p.
- Lusted, D. (ed.) (1991). *The Media Studies Book*. London – New York: Routledge, 234 p.
- Marris, P. and Thornham, S. (Eds.) (2000). *Media Studies. A Reader*. New York: New York University Press, 869 p.
- Massey, K.B. (1999). *Readings in Mass Communication. Media Literacy and Culture*. Mountain View, CA – London – Toronto: Mayfield Publishing Company, 295 p.
- Masterman, L. & Mariet, F. (1994). *L'Education aux medias dans l'Europe des annees 90*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 180 p.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group, 341 p.
- McLaren, P., Hammer, R., Sholle, D., Reilly, S. (1995). *Rethinking Media Literacy. A Critical Pedagogy of Representation*. New York: Peter Lang, 259 p.
- McLuhan, M, Hutchon, K. And McLuhan, E. (1977). *City as Classroom : Understanding Language and Media*. Richmond Hill, Ontario : Irwin Publishing.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media*. New York : McCraw-Hill.
- Media Studies in Education* (1977). Paris: UNESCO, 94 pp.
- Phillips, P. (2000). *Understanding Film Texts*. London: British Film Institute Publishing, 158 p.
- Potter, W.J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.

- Pungente, J.J. and O'Malley, M. (1999). *More Than Meets the Eye: Watching Television Watching Us*. Toronto: McClelland & Stewart Inc., 255 p.
- Quin, R. and McMahon, B. (1999). Theory and Practice of Media Education. In: *Educating for the Media and the Digital Age*. Vienna: Federal Ministry of Education, UNESCO, pp.31-35.
- Rosen, E.Y., Quesada, A.P., Summers, S.L. (1998). *Changing the World Through Media Education*. Golden, Colorado: Fulcrum Publishing, 194 p.
- Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.
- Semali, L.M., Watts Pailliotet, A. (Eds.) (1999). *Intermediality. The Teachers' Handbook of Critical Media Literacy*. Boulder, Colorado: Westview Press, 238 p.
- Sholle, D. and Denski, S. (1994). *Media Education and the (Re)Production of Culture*. Westport, Connecticut & London: Bergin & Garvey, 185 p.
- Silverblatt, A and Enright Eliceiri, E.M. (1997). *Dictionary of Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Greenwood Press, 234 p.
- Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.
- Silverblatt, A., Ferry, J., Finan, B. (1999). *Approaches to Media Literacy*. Armonk, New York – London: M.E.Sharpe, 281 p.
- Stevenson, N. (2002). *Understanding Media Cultures. Social Theory and Mass Communication*. London - Thousand Oaks – New Delhi: Sage Publications, 255 p.
- Taylor, L. and Willis, A. (1999). *Media Studies*. Oxford: Blackwell Publishers, 262 p.
- Tyner, K. (1998). *Literacy in a Digital World*. Mahwah, NJ – London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 291 p.
- Worsnop, C. (1996). *Assessing Media Work*. Mississauga: Wright Communication.
- Worsnop, C. (1999). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Mississauga: Wright Communication.
- Брайант Дж., Томпсон, С. *Основы воздействия СМИ*. М.: Вильямс, 2004. 432 с.
- Бээлгэт К. *Ключевые аспекты медиаобразования*//Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. Москва, 1995. 51 с.
- Маклюэн М. *Понимание медиа: внешние расширения человека*. М., 2003.
- Медиа. Введение*/Под ред. А.Бриггза и П.Кобли. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. 550 с.
- Рашкофф Д. *Медиавирус*. М. Ультра культура, 2003.

### *Приложение 3.. Адреса основных интернетных медиаобразовательных сайтов в США, Канаде и Великобритании*

#### **Canada**

Association for Media Literacy:

<http://interact.uoregon.edu/MediaLit/>

Barry Duncan: Barry's Bulletin from the Media Awareness Net work:

<http://www.media-awareness.ca/eng/med/class/multilib/>

Canadian Association for Media Education (CAME):

<http://www.mediastudies.com>

Canadian Association of Media Education Organizations (CAMEO):

<http://interact.uoregon.edu/MediaLit/CAMEO/index.html>

Center for Youth and Media Studies (CYMS):

<http://www.fas.umontreal.ca/com/imagination/>

Christopher Worsnop:

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

Group de Recherche sur les Jenes et les Medias (GRJM):

<http://www.fas.umontral.ca/com/imagination>

Jesuit Communication Project (JCP):

<http://interact.uoregon.edu/MediaLit/JCP/index.html>

Media Awareness Network:

<http://www.media-awareness.ca>

<http://www.reseau-media.ca>

Positive Entertainment Alternative for Children Everywhere (P.E.A.C.E):

<http://www.club-optimiste.qc.ca/trop/trop.html>

#### **United Kingdom**

British Film Institute:

<http://www.bfi.org.uk>

British Film Institute & British Media Educators:

<http://www.mediaed.org.uk>

Center for the Study of Children, Youth and Media  
(Institute of Education, University of London):

<http://www.ccsoline.org.uk/mediacentre/home.html>

Media Education Centre (MEC):

<http://www.soton.ac.uk/~mec/>

Media Education Wales:

<http://www.mairtom.demon.co.uk/mediaed>

Media Education:

[www.ruralmedia.co.uk](http://www.ruralmedia.co.uk)

Press Wise Trust

<http://www.presswise.org.uk>

#### **USA**

Alliance for a Media Literate America

<http://www.AMLAinfo.org>

Catholic Communications Campaign:

<http://www.nccbuscc.org>

Center for Media Education (CME):

<http://epn.org/cme>

<http://www.cme.org>

Center for Media Literacy:

<http://www.medialit.org>

Citizens for Media Literacy:

<http://www.main.nc.us/cml>

Kidsnet:

<http://kidsnet.org>

Media Education Foundation:

<http://www.igc.org/mef/enter.html>

Media Literacy Online Project:

<http://interact.uoregon.edu/MediaLit/HomePage>

Media Literacy:

<http://www.medialiteracy.com>

<http://www.medialiteracy.org>

[www.medialiteracy.net](http://www.medialiteracy.net)

<http://www.ci.appstate.edu/programs/edmedia/medialit>

<http://sirius.com/~medialit/warwick.htm>

<http://med.sc.edu:81/medialit>

<http://www.tea.state.tx.us/teks/>

## Краткий список работ научной школы А.В.Федорова по тематике медиаобразования

### Монографии, учебные пособия, научные сборники

- Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Под ред. А.В.Федорова. М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. 79 с.
- Мурюкина Е.В.** Медиаобразование старшеклассников на материале прессы. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 200 с.
- Рыжих Н.П.** Медиаобразование студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 187 с.
- Столбникова Е.А.** Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 160 с.
- Федоров А.В., Новикова А.А., Колесниченко В.Л., Каруна И.А.** Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 256 с.
- Федоров А.В.** и др. Медиаобразование, медиаграмотность, медиажурналистика. CD. М.: Программа ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. 1400 с.
- Федоров А.В.** Медиаобразование будущих педагогов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2005.
- Федоров А.В.** Медиаобразование в зарубежных странах. Таганрог: Кучма, 2003. 238 с.
- Федоров А.В.** Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог, 2004. 340 с.
- Федоров А.В.** Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: ЦВВР. 708 с.
- Федоров А.В.** Медиаобразование: социологические опросы. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 228 с.
- Федоров А.В.** Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007.
- Федоров А.В., Новикова А.А.** Медиаобразование в ведущих странах Запада. Таганрог: Изд-во Кучма, 2005.
- Федоров А.В., Чельшева И.В.** Медиаобразование в России: Краткая история развития. Таганрог, 2002. 266 с.
- Федоров А.В., Чельшева И.В., Мурюкина Е.В., Новикова А.А., Федорцова С.С.** Эстетическая концепция в российском медиаобразовании и творческое наследие Ю.Н.Усова. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 198 с.
- Федоров А.В., Чельшева И.В., Новикова А.А. и др.** Проблемы медиаобразования. Таганрог: изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007.
- Чельшева И.В.** Теория и история российского медиаобразования. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 206 с.

### Статьи в российских и зарубежных научных сборниках и журналах

- Fedorov, A.** (1995). Film & TV – The Features of Mass Culture. *Audience* (USA), N 184, pp.40-41.
- Fedorov, A.** (1995). Film Clubs Yesterday & Today. *Audience* (USA), N 183, pp.15-17.
- Fedorov, A.** (1999). Cinema Art in the Structure of Russian Modern Media Education. *Educating for the Media and Digital Age*. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, pp.100-105.
- Fedorov, A.** (1999). Media Education in Russia. *Educating for the Media and Digital Age*. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, pp.93-95.
- Fedorov, A.** (1999). The Cinema Market: What about Russia? *Canadian Journal of Communication*, N 24, pp.141-142.
- Fedorov, A.** (2000). En Sammenlignende Analyse Mellom Tyskland og Russland. *Media I Skole og Samfunn* (Norway), N 4, pp.38-41.
- Fedorov, A.** (2000). Media Education in Russia: Past and Present. *International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen* (UNESCO), N 2, p.7.
- Fedorov, A.** (2000). The Digital Media Challenge & Russian Media Education. *Pedagogy and Media: The Digital Shift*. Geneva: ICEM-CIME, p.21.
- Fedorov, A.** (2001). A Russian Perspective. *Educommunication* (Belgium), N 55, pp.92-95.
- Fedorov, A.** (2001). Russiask Medieundervising I Informasjons-Alderen. *Media I Skole og Samfunn* (Norway), N 1, pp.36-37.
- Fedorov, A.** (2001). Von der Filmpadagogie zur Mediaenpadagogik. *MERZ: Medien + Merziehung* (Germany), N 4, pp.256-261.

- Fedorov, A.** (2002). Media Education in Secondary School in Russia. In: Hart, A, & Suss, D. (Eds.) *Media Education in 12 European Countries*. Zurich: The Swiss Federal Institute of Technology, pp.100-110.
- Fedorov, A.** (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.
- Fedorov, A.** (2005). Russia/Media Education in Europe. *Media Education Journal* (Scotland). N 37, pp.20-21.
- Fedorov, A.** (2005). Russian Teachers' Attitude to the Problem of Media Education of Pupils and University Students. *AAN Quaterly*. 2005. N 2, pp.3, 11-14. <http://www.aeroforum.org>
- Fedorov, A.** (2006). Media Education Must Become Part and Parcel of the Curriculum. In: *Thinking Classroom*. Vol.7. N 3, pp.25-30.
- Novikova, A.** Literacy in the digital World. *Media I Skolen* (Norway). 1999. N 5, p.42-43.
- Novikova, A.** Medieundervisning I USA. *Media I Skolen* (Norway). 1999. N 3, p.10-13.
- Novikova, A.** Ny CD-ROM om Medieundervisning. *Media I Skole og Samfunn* (Norway). 2000. N 2, p.43.
- Novikova, A.** Media Education Seminar//*Bradley Herald* (USA). Winter 2002. Vol. 27, p.12.
- Григорова Д.Е.** Медиаобразование и проблема информационно-психологической безопасности личности (на материале реалити-шоу)//*Медиаобразование*. 2006. N 3. С.21-29.
- Колесниченко В.Л.** Интернет-грамотность в Канаде: проблемы и решения//*Медиаобразование*. 2006. N 3. С.62-68.
- Колесниченко В.Л.** Канада – лидер медиаобразования.//*Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы*. 2005. С.67-71.
- Колесниченко В.Л.** Медиаобразование на материале телевидения (канадский опыт)//*Преподаватель высшей школы в XXI веке*. Сб.4. Таганрог: Изд-во Таганрог. радиотех. ун-та, 2006. С.141–145.
- Колесниченко В.Л.** Оракул электронного века//*Медиаобразование*. 2006. N 1. С.46-49.
- Мурюкина Е.В.** Роль медиаобразования в развитии психологии мышления и творчества старшеклассников//*Динамика процессов в природе, обществе, технике: информационные аспекты*. Таганрог, 2003. С.58-61.
- Мурюкина Е.В.** Диалогическая концепция культуры как методологическая основа медиаобразования//*Медиаобразование*. 2005. № 3. С.42-55.
- Мурюкина Е.В.** Диалоговая концепция культуры как методологическая основа медиаобразования//*Человек и общество: на рубеже тысячелетий*/Под ред. О.И.Кирикова. Вып. 14-15. Воронеж, 2002.С.57-60.
- Мурюкина Е.В.** Классификация показателей развития аудитории в области медиакультуры//*Дополнительное образование*. 2006. № 6. С.39-42.
- Мурюкина Е.В.** Медиаобразование старшеклассников на материале кинопрессы: теоретические аспекты//*Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент*. М.,2002. С.32-33.
- Мурюкина Е.В.** Медиаобразование старшеклассников на материале кинопрессы (практический аспект)//*Образовательные технологии XXI века*/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.59-62.
- Мурюкина Е.В.** Медиаобразование студентов педагогических вузов для работы в школе с целью формирования информационной культуры у учащихся//*Образовательная среда сегодня и завтра*. М., 2006.
- Мурюкина Е.В.** Медиаобразование: проблемы и тенденции//*Проблемы образования студентов гуманитарных вузов в свете развития современных информационных технологий*. Таганрог, 2001. С.68.
- Мурюкина Е.В.** Медиаобразовательные занятия с учащимися старших классов на материале кинопрессы//*Медиаобразование*. 2005. № 4. С. 23-39.
- Мурюкина Е.В.** Модель медиаобразования учащихся старших классов на материале кинопрессы//*Медиаобразование*. 2005. № 2. С.52-61.
- Мурюкина Е.В.** Модель медиаобразования старшеклассников на материале кинопрессы//*Медиаобразование как часть воспитания гражданина*. Львов, 2002. С.44-46.
- Мурюкина Е.В.** Проблемы медиаобразования в России//*Проблемы регионального управления, экономики, права и инновационных процессов в образовании*. Таганрог, 2001. С.161-162.
- Мурюкина Е.В.** Психологическая характеристика показателей развития аудитории в области медиакультуры//*Дополнительное образование*. 2005. № 3. С. 6-11.
- Мурюкина Е.В.** Роль кинопрессы в формировании медиакультуры/медиакомпетентности аудитории//*Медиаобразование*. 2006. N 3. С.30-33.
- Мурюкина Е.В.** Российская кинопресса: современное состояние, тенденции развития//*Журналистика и медиаобразование в XXI веке*/Отв. ред. А.П.Короченский. Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. С.225-229.
- Мурюкина Е.В.** Современная российская кинопресса и медиаобразование//*Журналистика 2004: СМИ в многополярном мире*. М.: Изд-во МГУ, 2005. С.138-140.

- Мурюкина Е.В.** Типология современной российской кинопрессы//*Досуг: творчество. Медиакультура: социально-экологические проблемы.* Омск. 2005. С.23-25.
- Мурюкина Е.В.** Характеристика уровней развития медиакультуры старшеклассников//*Медиаобразование.* 2005. № 6. С.48-77.
- Новикова А.А.** Made in the USA: Провинциальные кинопечатления//*Видео-Асс Экспресс.* 1995. N 31. С. 60-61.
- Новикова А.А.** Интеграция обучения медиаграмотности в систему образования//*Журналистика 2004: СМИ в многополярном мире.* М.: Изд-во МГУ, 2005. С.338-339.
- Новикова А.А.** Кинопродукция американских тинейджеров//*Видео-Асс Экспресс.* 1995. N 30. С.59.
- Новикова А.А.** Медиа на уроке английского языка: техническое средство обучения или медиаобразование? // *Медиаобразование.* 2005. N 1. С.107-112.
- Новикова А.А.** Медиаобразование в англоязычных странах//*Педагогика.* 2001. N 5. С. 87-91.
- Новикова А.А.** Медиаобразование в США//*Искусство и образование.* 1999. N 4. С.68-81. 2000. № 4. С.35-49.
- Новикова А.А.** Медиаобразование в США: проблемы и тенденции//*Педагогика.* 2000. N 3. С.68-75.
- Новикова А.А.** Методика проведения медиаобразовательных занятий, интегрированных в курс английского языка//*Образовательные технологии XXI века*/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.82-85.
- Новикова А.А.** Современные тенденции развития медиаобразования в США//*Медиаобразование.* 2006. N 3. С.54-61.
- Новикова А.А.** Технология веб-квестов как средство развития медиаграмотности учащихся//*Журналистика в 2005 году: трансформация моделей СМИ в постсоветском пространстве.* М.: Изд-во МГУ, 2006. С.537-539.
- Новикова А.А.** Технология веб-квестов как средство развития медиаграмотности учащихся//*Инновационные образовательные технологии.* 2006. N 1. С.108-111.
- Рыжих Н.П.** Изучение англоязычных экранных искусств студентами неязыковых специальностей//*Наука и образование Зауралья.* 2000. N 3.
- Рыжих Н.П.** Изучение аудиовизуальной медиаграмотности школьников на материале экранных искусств//*Медиаобразование.* 2005. N 1. С.93-102.
- Рыжих Н.П.** Изучение медиаграмотности школьников на материале экранных искусств. *Теория и практика проведения соц.-пед. исследований*/ Под ред. Т.Д.Молодцовой. Таганрог, 2004.
- Рыжих Н.П.** Интегрированные занятия по медиаобразованию на материале англоязычных экранных искусств в вузе//*Гуманитарная культура специалиста.* Изд-во ТИУиЭ, 2001.
- Рыжих Н.П.** К вопросу об актуальности медиаобразования в современном мире//*Проблемы регионального управления экономики, права и инновационных процессов в образовании.* Таганрог: Изд-во ТИУиЭ, 2001.
- Рыжих Н.П.** Медиаобразование в свете диалога культур//*Вестник Таганрогского государственного педагогического института.* 2006. N 2. С.136-139.
- Рыжих Н.П.** Медиаобразование и проблема насилия на экране. *Современный человек в пространстве образования и науки.* Вып. 4 / Под ред. Е.П. Александрова, А.В. Федорова. Таганрог: Изд. ТИУиЭ, 2004.
- Рыжих Н.П.** Подготовка студентов ТГПИ факультета социальной педагогики к организации досуговой деятельности на материале экранных искусств//*Проблемы образования студентов гуманитарных вузов в свете развития современных информационных технологий*//Под ред. А.К. Юрова. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001.
- Рыжих Н.П.** Обучение студентов в рамках курсов педагогической специализации «Медиаобразование»//*Гуманитарные и социально-экономические науки.* 2006. N 7.
- Рыжих Н.П.** Обучение студентов в рамках курсов педагогической специализации «Медиаобразование» // *Медиаобразование.* 2006. N 4. С.
- Рыжих Н.П.** Роль медиаобразования в подготовке социальных педагогов//*Теоретические и практические проблемы социальной педагогики.* Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001.
- Рыжих Н.П.** Роль художественного образования студентов факультета социальной педагогики на материале англоязычных экранных искусств в подготовке к организации досуговой деятельности старшеклассников // *Мир образования.* 1999. N 4.
- Рыжих Н.П.** Художественное воспитание на материале экранных искусств//*Педагогика искусства в творческих поисках.* М., 1996.
- Рыжих Н.П.** Художественное воспитание учащихся общеобразовательных учреждений на материале англоязычных экранных искусств//*Развитие личности в общеобразовательных системах Южно-российского региона.* Под ред. А.А. Грекова. Волгоград: Изд-во Южного отделения РАО, 1997.
- Рыжих Н.П.** Эстетически ориентированное медиаобразование подростков//*Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент*//Под ред. А.В.Федорова. М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002.

- Рыжих Н.П.** Эстетически ориентированное медиаобразование подростков на материале экранных искусств. Teenagers' Aesthetical Media Education on the Screen Arts' Material//*Медиа-атака*/ Ред. Н.Габор. Львов: Медиациентр: Новая журналистика, 2002.
- Сальный Р.В.** Развитие восприятия аудиовизуального медиатекста у старшеклассников//*Материалы XIII международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов»*/Ред. А.И.Андреев, И.А.Алешковский. Т.2. М.: Изд-во МГУ, 2006. С.418-419.
- Столбникова Е.А.** Информационная безопасность личности в содержании медиаобразования//*Здоровье детей как ценность культуры*. СПб., 2003. С. 321-322.
- Столбникова Е.А.** К вопросу медиаобразования в вузе на материале рекламы//*Ребенок в современном мире. Государство и дети*. СПб: Изд-во СПб гос. пед. ун-та, 2005.
- Столбникова Е.А.** К вопросу о медиаобразовании будущих педагогов. Проблемы поликультурного образования: государство и школа//*Ребенок в современном мире. Государство и дети*. СПб.: Изд-во СПб гос. пед. ун-та 2004. С.578-581.
- Столбникова Е.А.** Медиаграмотность современных педагогов как профессиональная компетентность//*Медиаобразование*. 2006. № 2. С.55-61.
- Столбникова Е.А.** Медиаобразование: проблема воспитания критического мышления//*Проблемы научной и учебно-методической работы в вузе*. Волгодонск, 2001. С.150-155.
- Столбникова Е.А.** Модель медиаобразования студентов педагогического вуза на материале рекламных медиатекстов//*Медиаобразование*. 2005. № 1. С.66-77.
- Столбникова Е.А.** О некоторых аспектах исследования проблемы медиаобразования студентов//*Повышение качества профессионального образования на основе его духовно-этической ориентации*. Волгодонск, 2003. С. 92-95.
- Столбникова Е.А.** Об аспектах исследования проблемы медиаобразования студентов//*Проблемы экономики, науки и образования*. Ростов: РИНХ, 2004. С.268-271.
- Столбникова Е.А.** Особенности медиаобразования в области рекламы//*Наука и практика*, 2002. № 3-4.С. 86-87.
- Столбникова Е.А.** Особенности социально-психологического воздействия рекламы на студенческую аудиторию//*Медиаобразование*. 2005. № 3. С.69-95.
- Столбникова Е.А.** Проблемы информационной безопасности личности//*Проблемы научной и учебно-методической работы в вузе*. Волгодонск, 2002. С.86-89.
- Столбникова Е.А.** Реклама и дети: психология взаимодействия//*Психология бизнеса*. СПб: ИМАТОН, 2002. С.128-129.
- Столбникова Е.А.** Рекламный текст в технологиях медиаобразования//*Проблемы модернизации высшего профессионального образования*. Волгодонск, 2004. С.23-28.
- Федоров А.В.** А.В.Шариков – пионер российского медиаобразования//*Искусство и образование*. 2005. № 6. С.67-79.
- Федоров А.В.** Аудиовизуальные медиа и защита прав ребенка (медиаобразование как один из путей противостояния негативному воздействию экранного насилия на несовершеннолетнюю аудиторию)//*Инновационные образовательные технологии*. 2005. № 4. С.46-51.
- Федоров А.В.** Влияние телеэкранного насилия на детскую аудиторию в США//*США-Канада: Экономика, политика, культура*. 2004. № 1. С.77-93.
- Федоров А.В.** Возможности ограничения и контроля показа насилия на экране//*Журналистика 2004: СМИ в многополярном мире*. М.: Изд-во МГУ, 2005. С.61-63.
- Федоров А.В.** И.С.Левшина: кинокритик и кинопедагог//*Искусство и образование*. 2004. № 6. С.75-79.
- Федоров А.В.** Интегрированное медиаобразование в российской школе: анализ обязательного минимума содержания//*Инновации в образовании*. 2006. № 2. С.5-13.
- Федоров А.В.** Киноискусство и художественное образование//*Педагогика*. 2002. № 2. С.21-26.
- Федоров А.В.** Классификация показателей развития медиаграмотности аудитории//*Образовательные технологии XXI века*/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.18-26.
- Федоров А.В.** Классификация показателей развития медиаграмотности студентов педагогических вузов//*Журналистика в 2005 году: трансформация моделей СМИ в постсоветском пространстве*. М.: Изд-во МГУ, 2006. С.549-551.
- Федоров А.В.** Классификация показателей развития профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности//*Журналистика и медиаобразование в XXI веке*/Отв. ред. А.П.Короченский. Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. С.214-221.

- Федоров А.В.** Классификация показателей развития профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности//*Социальная значимость педагогических кафедр в подготовке специалистов системы образования изменяющейся России*/Ред. сов.: А.П.Тряпицына, Н.А.Лабунская, И.В.Гладкая. СПб: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та, 2006. С.323-332.
- Федоров А.В.** Кто есть кто в зарубежной медиапедагогике//*Медиаобразование*. 2006. N 3. С.72-89.
- Федоров А.В.** Курганская школа: от кинообразования – к медиаобразованию//*Искусство и образование*. 2004. N 4. С.52 – 70.
- Федоров А.В.** Медиаобразование в Австралии//*Медиаобразование*. 2005. N 1. С.103-106.
- Федоров А.В.** Медиаобразование в Бельгии//*Педагогика*. 2002. N1. С.97-99.
- Федоров А.В.** Медиаобразование в Восточной Европе//*Медиаобразование*. 2005. N 4. С.49-55.
- Федоров А.В.** Медиаобразование в Германии, Австрии и Швейцарии//*Медиаобразование*. 2005. N 2. С.97-106.
- Федоров А.В.** Медиаобразование в Канаде//*Высшее образование в России*. 2002. N 1. С.116-118.
- Федоров А.В.** Медиаобразование в контексте «диалога культур»//*Школьные технологии*. 2003. N 3. С.122-126.
- Федоров А.В.** Медиаобразование в России//*Alma Mater. Вестник высшей школы*. 2002. N 7. С.29-32.
- Федоров А.В.** Медиаобразование в Скандинавии//*Медиаобразование*. 2005. N 3. С.96-101.
- Федоров А.В.** Медиаобразование в современной России//*Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент*. М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. С. 50-56.
- Федоров А.В.** Медиаобразование в Соединенном Королевстве и Ирландии//*Медиаобразование*. 2006. N 4. С.61-91.
- Федоров А.В.** Медиаобразование во Франции//*Alma Mater. Вестник высшей школы*. 2001. N 3. С. 46-47.
- Федоров А.В.** Медиаобразование должно стать частью учебных программ//*Перемена*. 2006. N 3. С.25-30.
- Федоров А.В.** Медиаобразование и медиаграмотность в обществах знаний//*ЮНЕСКО между этапами Всемирного саммита по информационному обществу*. М.: Изд-во Ин-та развития информационного общества, 2005. С.329-339.
- Федоров А.В.** Медиаобразование и медиаграмотность: мнения экспертов//*Образовательные технологии XXI века*/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. С.51-71.
- Федоров А.В.** Медиаобразование и медиаграмотность: мнения экспертов. Актуальность, цели, методика опроса//*Медиаотека*. 2006. N 1. С.40-41.
- Федоров А.В.** Медиаобразование и медиакритика в современном российском обществе//*Журналистика 2003: Обретения и потери, стратегии развития*. М.: Изд-во МГУ, 2004. С.38-39.
- Федоров А.В.** Медиаобразование школьников и студентов: как относятся учителя к этой проблеме?//*Инновационные образовательные технологии*. 2006. N 3. С.3-12.
- Федоров А.В.** Медиаобразование, медиаграмотность, медиакритика и медиакультура//*Высшее образование в России*. 2005. N 6. С.134-138.
- Федоров А.В.** Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников//*Инновации в образовании*. 2006. N 4. С.175-228.
- Федоров А.В.** Медиапедагогика Ю.Н.Усова//*Искусство и образование*. 2003. N 3. С.65-74. № 4. С.78-95.
- Федоров А.В.** Международные конференции по медиаобразованию//*Медиаобразование*. 2006. N 1. С.50-72.
- Федоров А.В.** Молодежь и медиа: Проблемы и перспективы//*Встреча: Культурно-просветительная работа*. 1997. N 11. С.44.
- Федоров А.В.** Насилие на экране и российская молодежь//*Вестник Российского гуманитарного научного фонда*. 2001. N 1. С.131- 145.
- Федоров А.В.** Насилие на экране//*Человек*. 2004. N 5. С.142-151.
- Федоров А.В.** Насильство на екрані//*MediaКритика*. 2004. N 6. С.28-32.
- Федоров А.В.** Неповнолітня аудиторія і проблема «екранного насильства»//*Кино-коло*. 2003. N 20. С.86-103.
- Федоров А.В.** О.А.Баранов: от киноклуба – к университету//*Искусство и образование*. 2004. N 2. С.58-66.
- Федоров А.В.** Обоснование модели медиаобразования будущих педагогов//*Образовательная среда сегодня и завтра*. М.: Федеральное агентство по образованию, 2006. С.586-588.
- Федоров А.В.** Основные модели медиаобразования в США//*Человек в системе коммуникации*/Ред. В.Г.Тихонов, Е.П.Савруцкая. Н.Новгород: Изд-во Нижегородского гос. лингвист. ун-та, 2006. С.278-281.
- Федоров А.В.** Основные тенденции развития медиаобразования за рубежом в 70-80-х годах XX века//*Вестник Российского гуманитарного научного фонда*. 2005. № 1. С.180-191.
- Федоров А.В.** От чтения книг – к чтению медиатекстов//*Школьная библиотека*. 2005. № 4. С.30-33.



- Федоров А.В.** Отношение учителей к проблеме медиаобразования школьников//*Образовательные технологии XXI века*/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2005. С.84-97.
- Федоров А.В.** Подготовка студентов педвузов к эстетическому воспитанию учащейся молодежи//*Специалист*. 1994. N 1. С.15-19.
- Федоров А.В.** Права ребенка и насилие на экране//*Мониторинг*. 2004. N 2. С.87-93.
- Федоров А.В.** Практика обмеження показу насильства на американському екрані»//*Кіно-коло* 2003. N 20. С.103-105.
- Федоров А.В.** Проблема эстетического воспитания студенческой молодежи на материале экранных искусств//*Психолого-педагогические проблемы формирования личности в воспитательно-образовательных системах*. М.: Международная педагогическая академия, 1998. С.129-138.
- Федоров А.В.** Проблемы аудиовизуального восприятия//*Искусство и образование*. 2001. N 2. С.57-64.
- Федоров А.В.** Проблемы медиавосприятия и развития аудитории в области медиакультуры//*Прикладная психология*. 2002. N 2. С.84-89.
- Федоров А.В.** Революційно-класове насильство на екрані//*Kino-kolo*. 2004. N 22. С.40-45.
- Федоров А.В.** Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//*Педагогика*. 2004. N 4. С.43-51.
- Федоров А.В.** Терминология медиаобразования//*Искусство и образование*. 2000. N 2. С.33-38.
- Федоров А.В.** Школьные учителя и проблема «экранного насилия»//*Инновационные образовательные технологии*. 2006. N 1. С.35-47.
- Федоров А.В.** Экранные искусства и молодые зрители//*Средства массовой коммуникации и проблемы развития личности ребенка*/ Под ред. А.В.Шарикова. М.: ЮНПРЕСС, 1994. С.55-57.
- Федоров А.В.** Экранные искусства и студенческая молодежь//*Проблемы современной кинопедагогике*/Ред. И.С.Левшина, П.А.Черняев. М.: Ассоциация деятелей кинообразования, 1993. С. 100-104.
- Федоров А.В., Новикова А.А.** Интерактивное развитие медиакомпетентности в Web Quest и деловой интернет-игре//*Медиаобразование*. 2006. N 4. С.49-60.
- Федоров А.В., Новикова А.А.** Ключевые теории медиаобразования//*Преподаем журналистику: взгляды и опыт*/Ред.-сост. С.Г.Корконосенко. СПб.: Изд-во СПб. гос. ун-та, 2006. С.51-84.
- Федоров А.В., Новикова А.А.** Медиа и медиаобразование//*Alma Mater. Вестник высшей школы*. 2001. N 11. С.15-23.
- Федоров А.В., Новикова А.А.** Медиаобразование в США и Канаде//*США – Канада: Экономика. Политика. Культура*. 2004. N 9. С.96-104.
- Федоров А.В., Новикова А.А.** Медиаобразование в США: методические подходы//*США и Канада: Экономика-Политика-Культура*. 2006. N 1. С.110-119.
- Федоров А.В., Новикова А.А.** Основные теоретические концепции медиаобразования//*Вестник Российского гуманитарного научного фонда*. 2002. N 1. С.149-158.
- Федоров А.В., Новикова А.А.** Становление медиаобразования в зарубежных странах в 20-х – 40-х годах XX века//*Медиаобразование*. 2006. N 3. С.18-20.
- Федоров А.В., Чельшева, И.В.** Медиаобразование в современной России: основные модели//*Высшее образование в России*. 2004. N 8. С.34-39.
- Чельшева И.В.** Анализ и интерпретация медиатекста в отечественном медиаобразовании//*Журналистика в 2005 году: трансформация моделей СМИ в постсоветском пространстве*. М.: Изд-во МГУ, 2006. С.553-554.
- Чельшева И.В.** Генезис проблемы анализа медиатекста в российском кинообразовании: основные подходы и тенденции//*Медиаобразование*. 2006. N 2. С.4-15.
- Чельшева И.В.** Генезис теоретических и терминологических подходов к российскому медиаобразованию//*Вестник Таганрогского государственного педагогического института*. 2006. N 2. С.147-151.
- Чельшева И.В.** Зарождение и начало развития медиаобразования в России (1900-1934)//*Медиаобразование*. 2005. N 1. С.7-25.
- Чельшева И.В.** Из истории кружковой работы на материале киноискусства//*Дополнительное образование*. 2004. N 3. С.62-63.
- Чельшева И.В.** Истоки и перспективы развития эстетически ориентированного медиаобразования в России//*Досуг. Творчество. Медиакультура: духовно-экологические аспекты и технологии*/Отв. ред. Н.Ф.Хилько. Омск: изд-во Сибир. филиала Российского института культурологии, 2005.С.5-8.
- Чельшева И.В.** Медиаобразование в России: от тоталитарной эпохи к «оттепели» (1935-1968)//*Медиаобразование*. 2005. N 2. С.4-28.