

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО "Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)"



Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций

Материалы
международной научной конференции

Таганрог, 6 ноября 2019 г.

(к 65-летию почетного президента
Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России,
профессора А.В. Федорова)»

Ответственный редактор И.В. Чельшева

Ростов-на-Дону – Таганрог
2019

УДК316.77:001.8
ББК74.022
М34

Редакционная коллегия:
И.В. Чельшева (отв. ред.),
Г.В. Михалёва, А.С. Галченков и Г.В. Авдеева

М34 Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций» (к 65-летию почетного президента Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России, профессора А.В. Федорова): мат. междунаро. науч. конф. – Ростов н/Д. – Таганрог: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2019. – электрон., сетевое изд. – Систем. требования: MS Windows XP/Vista/7; VideoCard; SoundCard; DVD R/RW 4x; Mozilla Firefox 8, MS Internet Explorer 8 или более поздние версии, разрешены Java Script, ActiveX; память 512 Мб. – 278 стр. – **ISBN 978-5-7279-2664-2**

В сборнике материалов международной научной конференции «Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций» (к 65-летию почетного президента ассоциации кинообразования и медиапедагогике России, профессора А.В. Федорова)» представлены исследования по проблематике историко-теоретических, методических и практических аспектов медиаобразования и медиакультуры. Авторами очерчен широкий круг проблем отечественной и зарубежной медиапедагогике и медиакритики, обозначен круг наиболее актуальных и перспективных направлений современного медиаобразования. Кроме исследований известных исследователей, в сборник вошли материалы студентов, магистрантов и молодых ученых.

Материалы издания предназначены исследователям, преподавателям высшей школы, работникам образования и культуры, студентам и магистрантам, а также широкому кругу читателей, которые интересуются проблемами образования, культуры, медиапедагогике, медиакритики.

УДК316.77:001.8
ББК74.022

ISBN 978-5-7972-2664-2

© Коллектив авторов, 2019
© РГЭУ (РИНХ), 2019



*Александр
Викторович
Федоров*

Почетный работник высшего профессионального образования.

Член Союза кинематографистов России (с 1984).

Академик Национальной Академии кинематографических искусств и наук России (с 2002).

Награжден Дипломом Министра культуры РФ «За большой вклад в сохранение духовно-культурного наследия России» (2008).

Президент Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России (2003–2014).

Неоднократный лауреат всероссийских конкурсов на лучшую научную книгу (по тематике медиаобразования, медиа, кинематографа).

Лауреат премии «За выдающийся вклад в развитие медиаобразования» (2007).

Лауреат премии Гильдии кинокритиков РФ (2015).

Эксперт Аналитического центра при Правительстве РФ по проектам Комиссии при Президенте Российской Федерации по модернизации и технологическому развитию экономики России), входит в Федеральный реестр экспертов научно-технической сферы Министерства образования и науки России.

Главный редактор журнала «Медиаобразование» (с 2005).

Эксперт МОО ВПП «Информация для всех».

Содержание

| | |
|--|-----------|
| А.Ю. Голобородько. А.В. ФЁДОРОВ – ВЫДАЮЩИЙСЯ РОССИЙСКИЙ УЧЕНЫЙ, МЕДИАПЕДАГОГ, КИНОВЕД, КИНОКРИТИК С МИРОВЫМ ИМЕНЕМ..... | 8 |
| А.П. Короченский. ПРОФЕССОР А.В. ФЕДОРОВ – ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ ЛИДЕР РОССИЙСКОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ..... | 10 |
| СЕКЦИЯ 1 | |
| <i>ИСТОРИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РОССИЙСКОГО И ЗАРУБЕЖНОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ.....</i> | 16 |
| Samarero Calandria, Emma, Varona-Aramburu, David, Herrero-Diz, Paula | |
| MEDIA AND NEWS EDUCATION PROPOSALS FOR YOUNG PEOPLE TO FIGHT FAKE NEWS..... | 16 |
| Ben Bachmair | |
| MULTIMODALITY OF REPRESENTATION, A QUESTION FOR DIGITAL EDUCATION..... | 21 |
| Л.А. Иванова, В.Б. Меркурьева, С.В. Миндеева, И.В. Ямушева АССОЦИАЦИЯ КИНООБРАЗОВАНИЯ И МЕДИАПЕДАГОГИКИ РОССИИ: ОРГАНИЗУЮЩИЙ ЦЕНТР МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ (К 65-ЛЕТИЮ А.В. ФЕДОРОВА)..... | 30 |
| С.И. Колбышева | |
| ЭМОЦИОГЕННЫЙ ФАКТОР В СТРУКТУРЕ КИНОТЕКСТА..... | 36 |
| Е.В. Куценко | |
| ЭКРАННЫЕ ИСКУССТВА КАК КЛЮЧЕВАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ФОР- МИРОВАНИЯ МЕДИАГРАМОТНОСТИ..... | 41 |
| Е.В. Мурюкина | |
| ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ И.В. ВАЙСФЕЛЬДА НА МЕДИАОБРА- ЗОВАНИЕ В СССР ПЕРИОДА ПЕРЕСТРОЙКИ*..... | 48 |
| Е.В. Мурюкина, О.И. Горбаткова | |
| МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕСС- СОВ В МЕДИАОБРАЗОВАНИИ ПЕРИОДА ПЕРЕСТРОЙКИ..... | 54 |
| И.В. Чельшева | |
| ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ СТУ- ДЕНТОВ В МЕДИАСФЕРЕ КАК ФАКТОР МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕ- РАНТНОСТИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ..... | 62 |
| А.М. Шестерина | |
| ТРАНСФОРМАЦИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ТЕЛЕЖУРНАЛИСТА В АСПЕКТЕ ВЛИЯНИЯ СОВРЕМЕННЫХ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ МЕДИА..... | 68 |
| СЕКЦИЯ 2 | |
| <i>ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО И МЕ- ДИАОБРАЗОВАНИЕ.....</i> | 72 |
| Л.Г. Егорова | |
| ТРАНСЛЯЦИЯ КРЫМСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ РЕГИОНАЛЬНЫМИ СМИ..... | 72 |
| О.И. Ефремова | |
| ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПО ПРОБЛЕМАМ МЕ- ДИАБЕЗОПАСНОСТИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ..... | 76 |

| | |
|---|-----|
| И.В. Жилавская НЕЯВНЫЕ ВОЗДЕЙСТВИЯ МЕДИАСРЕДЫ НА ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ ЗАДАЧ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ..... | 81 |
| И.Л. Лукашкова, Е.А. Мурашко РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ «ПЕРЕВЕРНУТОГО ОБУЧЕНИЯ» С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВЕБ-КВЕСТА..... | 86 |
| А.В. Макаров, А.А. Пашенко РАЗВИТИЕ ЮНКОРОВСКОГО ДВИЖЕНИЯ В РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ..... | 91 |
| Т.А. Мейкшане ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ОНЛАЙН-КОММУНИКАЦИИ БЕЛОРУССКОЙ МОЛОДЕЖЬЮ..... | 95 |
| Г.В. Михалева ОТРАЖЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ МЕДИАТЕКСТАХ..... | 99 |
| В.В. Солдатов ПРОЕКТ «100 ЛУЧШИХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ»: УМНЫЙ ОБРАЗ. УМНОЕ СЛОВО..... | 104 |
| Н.Ю. Хлызова КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК СПОСОБ ЗАЩИТЫ ЛИЧНОСТИ ОТ МАНИПУЛЯТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ МЕДИА..... | 111 |
| СЕКЦИЯ 3 МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ И РЕФОРМИРОВАНИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... | 115 |
| А.В. Бондарчук ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ КИНЕМАТОГРАФА..... | 115 |
| Галченков Алексей Сергеевич, Авдеева Галина Викторовна РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ..... | 121 |
| Н.И. Гендина, Е.В. Косолапова ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД В ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТАХ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕДИЙНО-ИНФОРМАЦИОННАЯ ГРАМОТНОСТЬ И ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ..... | 124 |
| С.И. Гудилина НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ ИНТЕГРИРОВАННОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ..... | 129 |
| И.Н. Бутова ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ВУЗЕ..... | 134 |
| Л.А. Лукашкова ИНКОРПОРИРОВАНИЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В ПРОГРАММУ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ 44.02.06 ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ (ПО ОТРАСЛЯМ)..... | 139 |
| О.Ю. Латышев, М.В. Игнатова, Е.С. Захарова ОСОБЕННОСТИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА..... | 146 |

| | |
|---|-----|
| Меркурьева Вера Брониславовна, Шадрина Анна Леонидовна РЕАЛИЗАЦИЯ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ В ЛИНГВИ- СТИЧЕСКОМ ВУЗЕ НА ОСНОВЕ НЕМЕЦКИХ ФИЛЬМОВ-СКАЗОК..... | 150 |
| Л.Н. Селиверстов КИНОФИЛЬМ НА ЗАНЯТИЯХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАН- НОГО..... | 155 |
| И.А. Фатеева МАГИСТЕРСКИЕ ПРОГРАММЫ ИНСТИТУТА ЖУРНАЛИСТИКИ, КОММУНИКАЦИЙ И МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ МПГУ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ..... | 160 |
| Н.Г. Хитцова К ВОПРОСУ О МЕДИАОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ «МУЗЫКАЛЬНОЙ ИНФОРМАТИКИ» В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ... | 164 |
| В.С. Шаповалова КИНОИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТАРШЕКЛАСНИКОВ К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ..... | 167 |
| СЕКЦИЯ 4 <i>ПОЛИТОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕДИАКУЛЬТУРЫ</i> <i>И МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ</i> | 172 |
| С.И. Белов ГОЛЛИВУДСКОЕ ИСТОРИЧЕСКОЕ КИНО О РОССИИ И СССР ПЕРИОДА «ХОЛОДНОЙ ВОЙНЫ»: ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В РАМКАХ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ..... | 172 |
| О. Riabov GENDERING THE INTERNAL ENEMY IN SOVIET EARLY COLD WAR FILMS (1946–1963)..... | 175 |
| Т. Riabova COLD WAR CINEMATIC MASCULINITIES IN THE EYES OF CONTEMPORARY RUSSIANS: A CASE OF U.S. AND SOVIET MILITARY..... | 178 |
| D. Riabov, O. Riabov MASHA AND THE BEAR” IN THE CONTEXT OF THE NEW COLD WAR: THE QUESTION OF THE ROLE OF CINEMA IN SYMBOLIC POLITICS..... | 183 |
| А.А. Казаков МЕДИАГРАМОТНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ИНДИВИДА..... | 188 |
| Т.Д. Скуднова, М.Н. Пашкова МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ И МЕДИАВОСПИТАНИЕ В ИСПАНИИ..... | 193 |
| СЕКЦИЯ 5 <i>КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОСВОЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО</i> <i>МЕДИАПРОСТРАНСТВА</i> | 198 |
| В.А. Барышникова, Т.С. Ризова ФОРМЫ КОММУНИКАЦИИ И РЕСУРСЫ МЕДИА В СОВРЕМЕННОЙ МУ- ЗЕЙНОЙ ПРАКТИКЕ..... | 198 |
| И.Л. Гольдман ИСКУССТВОВЕДЧЕСКИЕ ФОРМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ КОМПЕ- ТЕНЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОММУНИКАТОРА В СИСТЕМЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ..... | 203 |

| | |
|---|-----|
| Г.П. Максимова ЗВУЧАЩАЯ РЕЧЬ МЕДИАПРОСТРАНСТВА | 208 |
| А.А. Маченин КИНЕМАТОГРАФ, ВЗГЛЯД СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЖЕЛЕЗНЫХ ДОРОГ! (ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ)..... | 213 |
| Т.П. Мышева ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕДИАИНСТАЛЛЯЦИЙ ДЛЯ ОБУ- ЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В МУЗЕЙНОЙ СРЕДЕ..... | 224 |
| Р.В. Сальный ВРЕМЯ И ВЕЧНОСТЬ В ФИЛЬМАХ Р. БРЕССОНА И А. ТАРКОВСКОГО... | 228 |
| Н.А. Сидорина ВОЗМОЖНОСТИ СВОБОДНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО И ФОТОГРАФИЧЕСКОГО ИСКУССТВА В ПРО- ЦЕССЕ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО МЕДИАОБРАЗОВА- НИЮ В РОССИЙСКОМ И ГЕРМАНСКОМ ПРАВЕ (СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ)..... | 234 |
| СЕКЦИЯ 6 МЕДИАКУЛЬТУРА СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ | 241 |
| А.Д. Березкина, И.В. Чельшева ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ..... | 241 |
| О.И. Горбаткова ИНТЕГРАЦИЯ ЗАПАДНЫХ ИДЕЙ В МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ ЭПОХИ ПЕРЕСТРОЙКИ..... | 246 |
| А.Е. Забайрачная, С.Ю. Шалова О ПРОБЛЕМЕ РАВЕНСТВА МУЖЧИН И ЖЕНЩИН В СФЕРЕ ОБРАЗО- ВАНИЯ И ЕЕ ОТРАЖЕНИИ В КИНО..... | 251 |
| А.А. Манжилей ВИДЫ НАРУШЕНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ КОНТЕНТА ШКОЛЬНЫХ САЙТОВ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ НОВОСИБИРСКОЙ ОБЛАСТИ)..... | 254 |
| Л.А. Радченко МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МУНИЦИПАЛЬНОЙ ОР- ГАНИЗАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ ПРЕСС-ЦЕНТРА МЭРИИ Г.НОВОСИБИРСКА)..... | 260 |
| О.С. Сорокина, А.М. Пазовский ПРАКТИЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕРИАЛОВ СМИ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ..... | 265 |
| В.И. Сумина ТРЕНИНГИ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ- ЖУРНАЛИСТОВ СОЗДАНИЮ СОВРЕМЕННОГО ВИДЕОКОНТЕНТА)..... | 270 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ А.А. Левицкая | 275 |

Голобородько Андрей Юрьевич
директор Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) «РГЭУ РИНХ»),
доктор политических наук, кандидат филологических наук,
депутат Городской Думы VII созыва

**А.В. ФЁДОРОВ – ВЫДАЮЩИЙСЯ РОССИЙСКИЙ УЧЕНЫЙ,
МЕДИАПЕДАГОГ, КИНОВЕД, КИНОКРИТИК С МИРОВЫМ ИМЕНЕМ...**

*Вся гордость учителя в учениках,
в росте посеянных им семян...*
Д.И. Менделеев

4 ноября 2019 года отмечает свой юбилей российский учёный-педагог, специалист по медиаобразованию, киновед, кинокритик, доктор педагогических наук, профессор Александр Викторович Фёдоров.

Александр Викторович – один из самых авторитетных медиапедагогов и теоретиков медиа, почётный Президент Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России (с 2014), Член Союза кинематографистов России (с 1984), Национальной Академии кинематографических искусств и наук России (с 2002), главный редактор журнала «Медиаобразование» (с 2005).

Трудно переоценить вклад профессора А.В. Фёдорова в развитие народного образования и высшей школы.

С момента окончания Александром Викторовичем киноведческого факультета ВГИКа (1981) наступает точка отсчета его деятельности в области высшего образования в Таганрогском государственном педагогическом институте.

Более 20-ти лет (с 1987 по 2008 гг.) Александр Викторович успешно заведовал кафедрой теории и методики воспитательной работы (с 1994 года – кафедра социокультурного развития личности).

В 2005 г. был назначен проректором ТГПИ по научной работе. С 2014 года по 2018 гг. работал заместителем директора по научной работе Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ).

За годы работы профессора А.В. Фёдорова на административных должностях институт неоднократно занимал ведущие позиции по количеству российских и зарубежных грантовых проектов. Таганрогский институт имени А.П. Чехова входит в число лидирующих региональных вузов по ежегодному количеству проектов, поддержанных грантами, различных научных фондов. Александр Викторович – руководитель более 35-ти российских и зарубежных грантовых проектов. Многие ведущие научные проекты в области медиаобразования в России и за рубежом основаны на его фундаментальных исследованиях.

Александр Викторович является автором более 45 монографий, а также учебных и методических пособий. Свыше 500 научных работ изданы им в ве-

дущих отечественных и зарубежных энциклопедиях, журналах, сборниках, газетах.

Неоднократно научные работы Александра Викторовича становились победителями Всероссийских и Международных конкурсов по медийной тематике.

Научным трудам А.В. Фёдорова присуща опора на объективные результаты конкретно-педагогических исследований, их отличает широкий научный кругозор, фундаментальность, практическая направленность, они имеют высокий индекс цитируемости. По своим основным характеристикам они достойно вписываются в мировой научный дискурс по проблемам медиаобразования.

Значительный вклад профессор А.В. Фёдоров внес и продолжает вносить в подготовку будущих педагогов. Существенной заявкой на интеллектуальное лидерство в российской медиапедагогике стала разработанная (впервые в нашей стране) специализация для студентов педагогических вузов (03.13.30 «Медиаобразование»), утвержденная в 2002 г. учебно-методическим управлением по специальностям педагогического образования Министерства образования и науки Российской Федерации.

Еще одним фундаментальным детищем Александра Викторовича является издание научного журнала «Медиаобразование», впервые вышедшего в 2005 году.

Однако личные научные успехи Александра Викторовича – это только лишь одна сторона медали, другой – выступает результативная медиапедагогика.

Слова выдающегося немецкого педагога А. Дистервега как нельзя лучше подходят к разговору об Александре Викторовиче: **«Учитель, образ его мыслей – вот что самое главное во всяком обучении и воспитании»**. Несомненно, самое важное для каждого, кто, так или иначе, причастен к школе профессора А.В. Федорова – возможность учиться у этого человека ежедневно, ежедневно, вбирая по крупицам бесценный опыт отношения к науке, к людям, к окружающему миру.

Александр Викторович обладает филигранным мастерством учителя, талантом организатора научной работы, завоевавшим любовь и уважение ученых и общественности.

С Юбилеем Вас, дорогой Александр Викторович!

Крепкого здоровья Вам и вашим близким, новых творческих успехов, неиссякаемой энергии в достижении поставленных целей и новых свершений на благо российской науки и образования!

*Юбилей лучше всего отмечать делами.
Перед вами – результат одного из таких «дел» –
пытливой работы исследовательской мысли.*

Короченский Александр Петрович
доктор филологических наук,
профессор, профессор кафедры журналистики,
НИУ «Белгородский государственный университет»,
г. Белгород. Россия
E-mail: prensa@yandex.ru

ПРОФЕССОР А.В. ФЁДОРОВ – ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ ЛИДЕР РОССИЙСКОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

Становление массового медиаобразования в России изначально в течение десятилетий происходило по преимуществу усилиями энтузиастов, действовавших в различных городах страны, в основном в рамках киноведческого направления. Эта деятельность сталкивалась с многочисленными проблемами – идеологическими, финансовыми, техническими, организационными [Фёдоров, Чельшева, 2002]. Несмотря на существенные достижения различных представителей медиапедагогики, все эти факторы обусловили недостаточное развитие теоретико-концептуальных и методических основ медиаобразования, определили разногласия в воззрениях на его цели, характер и инструментарий.

В 2001 году вышла в свет монография профессора А.В. Фёдорова, обозначившая радикальный прорыв в развитии отечественного медиаобразования и решительный переход от разрозненных усилий медиапедагогов в различных городах России к системному представлению научных знаний об истории, теории и методике медиаобразовательной деятельности. Охарактеризовав вклад таких пионеров этого направления в советской/российской педагогике, как Ю.Н. Усов, С.Н. Пензин, О.А. Баранов, И.С. Левшина, А.В. Шариков, Л.С. Зазнобина, автор обратился также к опыту развития медиаобразования в зарубежных странах – от Канады, Великобритании и США до Австралии [Фёдоров, 2001].

Пристальный интерес к теории и методике медиаобразовательной деятельности в современном мире, анализ и селективное освоение системных наработок, выполненных зарубежными авторами в русле гуманистической педагогики, позволил А.В. Фёдорову выйти на уровень международного научного дискурса в этой области. Разбор различных теоретических концепций медиаобразования, выполненный в монографии, позволил заложить базовую основу современных российских исследований и преподавательской деятельности в этой области.

Медиаобразование, понимаемое как развитие познавательных способностей и вкусов людей, обогащение их коммуникационных навыков осмысленного, критичного общения с массмедиа, благодаря усилиям А.В. Фёдорова впервые приобрело устойчивый понятийный фундамент и адекватный терминологический аппарат, что поспособствовало дальнейшему развитию в нашей стране этой области педагогики, объявленной ЮНЕСКО одной из приоритетных в XXI веке. Таким образом, была обеспечена возможность для теоретико-

концептуальной консолидации медиаобразовательного направления в российской педагогической науке. В настоящее время ни одна сколько-нибудь серьезная работа отечественных медиапедагогов не может состояться без отсылок к основополагающему теоретическому и методическому вкладу А.В. Федорова.

После выхода в свет новаторской монографии А.В. Фёдорова, вызвавшей оживленные дискуссии в академической среде и повышенное внимание медиапедагогов, вполне закономерным было заключение, что «после начальной «кинообразовательной» стадии, когда педагогический энтузиазм и поиск с неизбежностью сочетались с дилетантизмом, чрезвычайной пестротой подходов и методик, отечественное медиаобразование наконец-то переходит к новому качественному уровню, становится способным ответить на вызовы времени» [Короченский, 2005].

Научному поиску А.В. Фёдорова свойственны углублённое изучение и учёт зарубежного опыта медиаобразовательной теории и практики. Подготовленные им работы достойно представлены в интернациональном научном курсе о медиаобразовании, часть из них издана на английском языке, что облегчает ознакомление с ними зарубежных специалистов. Созвучность предлагаемых А.В. Фёдоровым теоретических и методических подходов передовому мировому опыту медиаобразования подтвердили результаты проведенного международного опроса экспертов в этой области, большинство участников которого признали важнейшими целями медиаобразования формирование способности к критическому мышлению/критической автономии личности, к восприятию, оценке, пониманию, анализу медиатекстов [Фёдоров, 2013].

В дальнейшем А.В. Фёдоров и его коллеги – представители сформированной им таганрогской научной школы медиаобразования продолжили углубленное изучение российского и зарубежного опыта в этой области педагогики [Фёдоров, Чельшева, 2002; Фёдоров, 2003; Фёдоров, Новикова, 2005; Чельшева, 2006, Фёдоров, Новикова, Колесниченко, Каруна, 2007 и др.].

Для всего научного творчества А.В. Фёдорова характерна следующая важная черта: генерируя новые теоретические знания, он подвергает их проверкой педагогической практикой. На этой основе базируются дальнейшие методические построения, что особенно наглядно проявилось в содержании весьма обстоятельной монографии названного автора «Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза» [Фёдоров, 2007]. Характеризуя понятия, связанные с медиакомпетентностью, А.В. Фёдоров переходит к обоснованию её показателей у обучаемых и педагогов, обосновывает свою модель развития медиакомпетентности и критического мышления в процессе медиаобразования студентов педвузов. Значительная часть монографии посвящена описанию различных педагогических методик и приёмов, формирующих развитые способности личности к анализу и критическому осмыслению медиатекстов и функционирования массмедиа в целом.

Монографию сопровождают методические и информационные материалы, весьма полезные для медиапедагогов и студентов, включая список адресов основных российских и зарубежных интернет-сайтов, отражающих тематику

медиаобразования. Следует отметить, что А.В. Фёдоров успешно применяет новые коммуникационные сетевые технологии, обеспечивающие широкий доступ к литературе и материалам по медиаобразованию. Это способствует широкому распространению в нашей стране научных достижений возглавляемой им таганрогской научной школы медиапедагогике.

Названная научная школа стала ведущей в России, что доказано большим объемом и высоким качеством её научной продукции, влиянием на творчество многих медиапедагогов нашей страны, что подтверждает, в частности, большое количество научных цитирований. Дополнительным доказательством научного авторитета школы А.В. Фёдорова являются полученные ею и её главой многочисленные отечественные и зарубежные исследовательские гранты, участие в конференциях ЮНЕСКО, в деятельности Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России.

Благодаря усилиям таганрогских учёных под руководством А.В. Фёдорова был разработан комплекс оригинальных учебных программ для подготовки будущих медиапедагогов в бакалавриате и магистратуре. Это важное подспорье для преподавателей и студентов педвузов. На сегодня проделанная работа по своему масштабу и значимости не имеет прецедентов ни в одном из вузов страны. Таким образом, в Таганроге была создана солидная основа для массовой подготовки в нашей стране учителей-медиапедагогов.

Мощным импульсом к развитию медиаобразования в масштабах всей страны стало проведение в Таганроге в 2009 г. под научным руководством проф. А.В. Фёдорова Всероссийской научной школы для молодёжи «Медиаобразование и медиакомпетентность». С наработками таганрогской медиаобразовательной школы ознакомились молодые исследователи и медиапедагоги-практики из различных городов России. Они получили уникальную возможность для обмена опытом в контакте с А.В. Фёдоровым и другими представителями руководимой им научной школы [Медиаобразование и медиакомпетентность, 2009].

Большую роль в становлении современной медиапедагогике в России, в дискуссионном обсуждении её базовых идей сыграл созданный А.В. Фёдоровым в 2005 году научный журнал «Медиаобразование», который является в настоящее время международным изданием.

Убедительным признанием достижений А.В. Фёдорова и руководимой им научной школы стала проведенная в 2012 г. в ТГПИ совместно с Российским институтом культурологии международная научная конференция «Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций». Её участники подчеркнули большой персональный вклад профессора А.В. Фёдорова в развитие российского медиаобразования.

Важной вехой в теоретической консолидации российского медиаобразования и развитии её методической базы стала коллективная монография, подготовленная коллективом авторов при участии профессора А.В. Фёдорова и вышедшая в свет в 2016 г. [Левицкая, Фёдоров, Мурюкина и др., 2016]. Опираясь на наработки предыдущего периода, авторы рассмотрели в комплексе отноше-

ния медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов. Они обосновали принципиальную необходимость синтеза этих двух областей деятельности при формировании развитой медиакомпетентности студентов педагогических специальностей.

Основной вклад в теоретическое осмысление связанных с этим проблем выпала на долю А.В. Федорова. Ему же принадлежит и заслуга в разработке и апробации методик, сочетающих медиаобразовательные и медиакритические подходы к подготовке будущих педагогов. Целые главы монографии посвящены описанию и анализу экспериментов, нацеленных на синтез этих двух направлений в учебном процессе (пример – глава 3 «Показатели и способы оценивания эффективности модели, синтезирующей задачи медиаобразования и медиакритики», написанная в соавторстве с А.А. Левицкой, а также другие главы экспериментально-методического свойства).

Произведенные наработки в области методики анализа аудиовизуальных медиатекстов¹ привели А.В. Фёдорова к выводу, что и художественные фильмы «...вполне поддаются контент-анализу и могут быть систематизированы согласно доминирующим стереотипам, проблематике, этике, идеологическим посылкам, сюжетным схемам, типам персонажей» [Фёдоров, 2010, с. 35]. Разработанный исследователем герменевтический анализ текстов был применен в масштабной монографии, посвященной трансформации образа России на западном экране: от эпохи идеологической конфронтации до современного этапа (работа вышла двумя изданиями – в 2010 и 2013 гг.). При изучении заявленной научной проблемы были учтены 830 фильмов, вышедших на западные экраны с кинематографическими «портретами» СССР/России и россиян. Монография Фёдорова решительно отличается от большинства отечественных киноведческих работ – и не только масштабностью охвата изучаемого материала, но и принципиальным отказом от сугубой описательности, свойственной большинству исследований о кино.

Заметным явлением как в кругу медиапедагогов, так киноведов стал выход в свет англоязычной книги А.В. Фёдорова о кинокритике [Fedorov, 2015], при создании которой был применен опыт герменевтического анализа фильмов, разработанного автором в рамках медиаобразования. Монография не только знакомит зарубежную аудиторию с историей российской кинокритики, но и демонстрирует научные подходы к анализу произведений кинематографа, разработанные исследователем в процессе научного поиска в рамках теории и методики медиаобразования.

Проделанная профессором А.В. Фёдоровым масштабная, многоаспектная и глубокая работа позволяет характеризовать его как интеллектуального лидера в области медиаобразования и медиапедагогики России.

¹ См.: Фёдоров А.В. Анализ аудиовизуальных медиатекстов. М., 2013. 182 с.

Библиографический список

1. Короченский А.П. «Пятая власть»? Медиакритика в теории и практике журналистики. – Ростов н/Д.: Изд-во РГУ, 2003.
2. Короченский А.П. Важный вклад в медиаобразование // Медиобразование. – 2005. – № 1.
3. Короченский А.П. Ещё раз о монографии А.В. Фёдорова // Медиобразование. – 2005. – № 1.
4. Короченский А.П. Медиобразование: миф или реальность? // Медиобразование. – 2005. – № 2.
5. Короченский А.П. Медиобразование в России: не только внешние трудности и препятствия // Медиобразование. – 2005. – № 3. – С. 37–42.
6. Короченский А.П. Существенный вклад в совершенствование медиакультуры коммуникаторов // Медиобразование. – 2006. – № 4.
7. Короченский А.П. Важный шаг к консолидации российской медиапедагогике // Медиобразование. – 2008. – № 4. – С. 103–109.
8. Короченский А.П. Развитие медиаобразования в современном обществе как общедемократическая задача // Трансформация систем СМИ в современном мире: мат. междунар. науч. конф. «Журналистика – 2009». – М.: Изд-во МГУ, 2010.
9. Короченский А.П. Медиобразование и формирование гражданской ответственности россиян: проблемы и перспективы // Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций: международ. науч. конф. Российский институт культурологии – ТГПИ, 6–7 сентября 2012. Таганрог. 2012.
10. Левицкая А.А., А.В. Федоров, Е.В. Мурюкина и др. Синтез медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов. – Ростов н/Д.: Изд-во ЮФУ, 2016. – 574 с.
11. Мурюкина Е.В. Медиобразование старшеклассников на материале кинопрессы. – Таганрог: Кучма, 2006. – 200 с.
12. Медиобразование и медиакомпетентность. Всероссийская научная школа для молодёжи: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Федорова. – Таганрог: Изд-во ТГПИ, 2009. – 240 с.
13. Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций: сб. тр. международ. научн. конф. Российский институт культурологии – ТГПИ. 6–7 сентября 2012. – Таганрог: Изд-во ТГПИ, 2012. – 240 с.
14. Столбникова Е.А. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы). – Таганрог: Кучма. 2006. – 160 с.
15. Федоров А.В. Медиобразование: история, теория и методика. – Ростов н/Д.: Изд-во ЦВВР, 2001. – 708 с.
16. Фёдоров А.В., Челышева И.В. Медиобразование в России. Краткая история развития. – Таганрог: Познание, 2002. – 266 с.

17. Фёдоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. – Таганрог: Кучма, 2003. – 238 с.
18. Фёдоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в ведущих странах Запада. – Таганрог: Кучма. 2005.
19. Фёдоров А.В., Новикова А.А., Колесниченко В.Л., Каруна И.А. Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007.
20. Фёдоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. – М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с.
21. Фёдоров А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников // Инновации в образовании. – 2006. – № 4. – С. 175–228.
22. Фёдоров А.В. Анализ медийных стереотипов на занятиях в студенческой аудитории. // Инновации в образовании. – 2006. – № 6. – С. 24–38.
23. Фёдоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 43–51.
24. Фёдоров А.В. Анализ аудиовизуальных медиатекстов. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 182 с.
25. Фёдоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 62 с.
26. Фёдоров А.В., Чельшева И.В., Новикова А.А. и др. Проблемы медиаобразования (Научная школа под руководством А.В. Фёдорова). – Таганрог: ТГПИ, 2009. – 212 с.
27. Фёдоров А.В. Трансформации образа России на западном экране: от эпохи идеологической конфронтации до современного этапа. – М.: Изд-во МОО «Информация для всех», 2010, 2013.
28. Фёдоров А.В. Медиаобразование: социологические опросы. – М.: Директ-Медиа, 2013.
29. Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования. – М.: Директ-Медиа, 2013.
30. Fedorov, A. Film Criticism. – М.: ICO “Information for all”, 2015. – 382 p.

СЕКЦИЯ 1

ИСТОРИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РОССИЙСКОГО И ЗАРУБЕЖНОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

Camarero Calandria, Emma

Professor of Universidad Loyola Andalucía,
Seville, Spain

E-mail: ecamarero@uloyola.es

Varona-Aramburu, David

Professor of Universidad Loyola Andalucía,
Seville, Spain,

E-mail: dvarona@uloyola.es

Herrero-Diz, Paula

Professor of Universidad Loyola Andalucía,
Seville, Spain

E-mail: pherrero@uloyola.es

MEDIA AND NEWS EDUCATION PROPOSALS FOR YOUNG PEOPLE TO FIGHT FAKE NEWS

Annotation. In recent years, numerous public and private projects have been launched to deal with fake news with special attention to education of young people and the development of a minimum curriculum to learn to verify information. This research includes the different proposals on which governments, media and researchers are offering to train young people in the face of fake news, clinging to literacy in its media, critical or digital dimension seeks to empower children and young people so that they are less vulnerable and can in turn exert their share of power when faced with media and its influence.

Key words: Fake news, news education, young people, media literacy, digital dimension.

The most recent research on how the phenomenon of fake news and misinformation is affecting young people reveals interesting facts about their vulnerability. The study by Stanford University, a pioneer in this regard, highlights the difficulties these users face when evaluating information as reliable [Wineburg, McGrew, Breakstone & Ortega, 2016]. While the work of Herrero-Diz, Conde-Jiménez, Varona-Aramburu & Tapia-Frade (2019) emphasizes that, in a moment of hybridization of genres and formats that can confuse the average reader, humor and satire contribute to disinformation among university students. This is relevant insofar as the European Union, for example, does not consider these narrative resources disinformation. However, they test the critical capacity of young people. This chapter includes the different proposals on which governments, media and researchers are offering to train young people in the face of fake news, clinging to literacy in its media, critical or digital dimension seeks to empower children and young people so that they are less vulnerable and can in turn exert their share of power when faced with media and its in-

fluence, being themselves capable of influencing those who have an interest in following them [Castells, 2009]. Training these groups of population in digital and media literacy is key to empowerment, when empowering citizens is understood as strengthening freedom, critical autonomy and their future participation in political, social, economic, ecological and intercultural issues based on the proper use of media and communication technology [Gozálvez & Contreras-Pulido, 2014,130; Messias *et al.*, 2010, 175]. Literacy provides the empowerment required for civic life [Camilli-Trujillo & Römer-Pieretti, 2017; Ferguson, 2017, 2].

Is media literacy the solution?

Media literacy is constantly challenged by its effectiveness and adaptability to face the new challenges posed by technological innovation at every moment. When we thought that the scientific community had reached an agreement on the definition of media literacy, its implications and competences, all of this collected in the *International Handbook of Media Literacy Education* [De Abreu *et al.*, 2017] and in *The International Encyclopedia of Media Literacy* [Schmidt, 2019], the appearance of the fake news and its direct attack on our critical capacity as media users, puts the focus on media literacy as an antidote. In a social context in which emotions precede facts (post truth), Professor Buckingham (2017) relativizes in his blog the role of media literacy: “media literacy would obviously be useful, it isn’t enough to address the problem. Media educators need to frame the issue more broadly, and join forces with those calling for media reform”. The expert reflects on the advantages and disadvantages, recognizing the difficulties of both the training to pick up the way in which the problem can be treated in the classroom (evaluation of the reliability and credibility of the information), as well as the interest and willingness of students themselves to stop to check the messages they consume when not even adults, mature readers and even media professionals, we stop at it. He also adds that factors that do not depend on media education, such as the bubble filter and the tendency to believe only that which reaffirms our positioning (confirmation bias), or a "digital capitalist" economy [Mozorov, 2017] which justifies that the lie exists because it is profitable, are involved in this process. Remember that young people are precisely part of those involved in this economy. The cases of the young people from the Macedonian village of Veles from which they produce false news or that of the Mexican students who work disinformation for Victory Lab are well known. Therefore, he concludes that “media literacy needs to be linked to wider campaigns for media reform. This is partly about professional practices”.

News literacy the tool to understand information.

Linked to the idea of media literacy emerges the idea of news literacy. This is a quite new idea on the field of media literacy, but it gains weight in academic research and in journalism teaching. Because of this youthfulness, still there is a notorious discussion about the overlapping with media literacy and information or news literacy. In order to clarify this point, Livingstone, Van Couvering and Thumim (2008) have demarcated the concepts by saying that “Media literacy sees media as a lens or window through which to view the world and express oneself, while information literacy sees information as a tool with which to act upon the world”.

This demarcation drives to empowerment and we agree with Malik, Cortesi, and Gasser (2013) who state that we must think in media literacy as a robust empowerment tool explain that a definition of news literacy. According this idea, news literacy has been defined as the “ability to use critical thinking skills to judge the reliability and credibility of news reports, whether they come via print, TV, or the Internet” [Fleming, 2013]. In this line, Maskl *et al.* (2015) speak about “knowledge and motivations needed to identify and engage with journalism” and, finally, according Reese (2012) it “means the ability to understand, ‘decode’, and create media with particular awareness of one’s social location within an international context”.

Many researchers have worked on this news literacy concept, mainly on the implementation of news literacy teaching in schools and colleges. Most of this works focus on measuring the levels of news literacy among students. This is the case of Ashley *et al.* (2013), Malks *et al.* (2015), Kruger (2017). It is worth emphasizing Ashley *et al.* (2013) who adapted classical Potters (2004) model for media literacy to news literacy measurement’s requirements. Their work proved that “news literate teens are defined by their intrinsic motivations toward news consumption, greater skepticism about the news content they receive, and greater knowledge about current events. They are also likely to be more selective and proactive in choosing what news to consume”.

Others authors have researched on the close connection between news literacy and emotions, as Sivek (2018), who writes about the importance of “Informing students about the role of emotion in the design and spread of fake news and hoaxes is valuable”. Emotion plays a central role in fake news dissemination, so this approach becomes relevant in fighting them. Following this, Pérez-Tornero *et al.* (2018) conclude that media literacy must develop in a public sphere that includes “critical sense before the emotional speeches disconnected from reasoning”.

Attending this background, we believe news literacy concept is more accurate to describe the learning process in media and news consumption, and to build a toolkit to fight fake news. We as well agree with Perez-Tornero and Varis (2010), who think news literacy should be part of a wider frame of values, like Humanism. This is because news literacy itself is not a salvation way against fake news and post truth problems. As, Mihailidis and Viotty (2017) suggest, we need to understand news literacy as another tool within a set of actions and strategies focused on defending public sphere and common interest.

Policy makers and stakeholders’ proposals to face fake news

In recent years, numerous public and private projects have been launched to deal with fake news with special attention to education of young people and the development of a minimum curriculum to learn to verify information (The Trust Project, Maldita, Newtral, PolitiFact, Pagella Politica, CrossCheck, Meedan's Check or Le Décodex). In this way, we have witnessed the birth of "Basta Bufale", an initiative of the Italian Ministry of Education to turn young people and children into lie detectives in the network; the alliance of the Press Association of Madrid (Spain) with a banking institution to offer workshops on information reliability; to the creation of EduCheck Map, a database about critical thinking and media, data, and misinfor-

mation literacy; to the activation of the "Action Plan against Disinformation" of the European Commission; to the publication of *Journalism, 'Fake News' & Disinformation. Handbook for Journalism Education and Training* de la UNESCO [Ireton & Posetti, 2018]; or the origin of the Social Observatory for Disinformation and Social Media Analysis (SOMA) of the European Union.

Our previous investigations allow us to propose as a very useful tool to evaluate the reliability of an information the CRAAP test of Blakeslee's (2010). It is a model created for university students to learn to validate a source when doing an academic work, taking into account the following items: *Currency*: the timeliness of the information; *Relevance*: the importance of the information for the user's needs; *Authority*: the source of the information; *Accuracy*: the reliability, veracity and accuracy of the content; and *Purpose*: the reason the information exists. The research *The credibility of online news: an evaluation of the information by university students* [Herrero-Diz, Conde-Jiménez, Varona-Aramburu & Tapia-Frade, 2019]. It demonstrates the validity of this tool so that young people evaluate not only a documentary source, but also journalistic or news-like information.

Although much remains to be done in the field of news literacy, we believe that verification tools' and self-diagnosis, always obviously used on a voluntary basis, can contribute to the critical awareness of information consumers, while allowing us to stop thinking, rethink, important aspects such as who the information comes from, if it has been updated, or if it could have any intention to influence our decisions.

References

1. Ashley, S., Maksl, A. & Craft, S. (2013) "Developing a News Media Literacy Scale". *Journalism & Mass Communication Educator*. 68–(1), 7–21.
2. Blakeslee, S. (2010). *Evaluating information: Applying the CRAAP test*. Chico, CA: Meriam Library, California State University.
3. Camilli-Trujillo, C., & Römer-Pieretti, M. (2017). Metasíntesis en alfabetización para el empoderamiento de grupos vulnerables. *Comunicar*, 25(53). – <https://doi.org/10.3916/C53-2017-01>
4. Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
5. De Abreu, B. S., Mihailidis, P., Lee, A. Y., Melki, J., & McDougall, J. (Eds.). (2017). *International Handbook of media literacy education*. Taylor & Francis.
6. Ferguson, T. (2017). Women who stay behind: pedagogies of survival in rural transmigrant Mexico. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(4), 1–4. <http://doi.org/10.1080/09518398.2017.1379616>.
7. Fleming, J. (2014). Media literacy, news literacy, or news appreciation? A case study of the news literacy program at Stony Brook University. *Journalism & Mass Communication Educator*, Vol. 69(2), 146–165.
8. Gozálvarez-Pérez, V., & Contreras-Pulido, P. (2014). Empowering media citizenship through educommunication. *Comunicar*, 21(42). – Режим доступа: <https://doi.org/10.3916/C42-2014-12>

9. Herrero-Diz, P., Conde-Jiménez, J., Tapia-Frade, A., & Varona-Aramburu, D. (2019). The credibility of online news: an evaluation of the information by university students. *Cultura y Educación*, 1–29.
10. Ireton, C., & Posetti, J. (2018). Journalism, 'Fake News' & Disinformation.
11. Kruger, A. (2017). The Future of News Literacy in a Connected World. Conferencia:
<https://journalism.utexas.edu/sites/default/files/sites/journalism.utexas.edu/files/attachments/reese/educator-chapter-final.pdf>
12. Livingstone, S., Van Couvering, E., & Thumim, N. (2008). Converging traditions of research on media and information literacies: Disciplinary, critical, and methodological issues. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lackshear & D. J. Leu (Eds.), *Handbook of research on new literacies* (pp. 103-132). New York, NY: Lawrence Erlbaum
13. Maksl, A., Ashley, S., & Craft, S. (2015). "Measuring news media literacy". *Journal of Media Literacy Education*, 6(3), 29–45.
14. Malik, M., Cortesi, S., & Gasser, U. (2013). The challenges of defining "news literacy." Berkman Center for Internet & Society.
15. Messias, D. A. K. H., Jennings, L. B., Elizabeth Fore, M., McLoughlin, K., & Parra-Medina, D. (2010). Societal images of youth: Representations and interpretations by youth actively engaged in their communities. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 21(2), 159–178.
<http://doi.org/10.1080/09518390701217466>
16. Mihailidis, P., y Viotty, S. (2017): "Spreadable Spectacle in Digital Culture: Civic Expression, Fake News, and the Role of Media Literacies in 'Post-Fact' Society". *American Behavioral Scientist*, n. 61(4). – Pp. 441–454. [Consultado el 05/04/2019].
17. Morozov, E. (2017). Moral panic over fake news hides the real enemy – the digital giants. Retrieved from:
18. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/jan/08/blaming-fake-news-not-the-answer-democracy-crisis>
19. Reese, S. D. (2012). Global news literacy: Challenges for the educator. In P. Mihailidis (Ed.), *News literacy: Global perspectives for the newsroom and the classroom* (pp. 63-80). New York: Peter Lang.
20. Pérez Tornero, J. M.; Samy Tayie, S.; Tejedor, S. & Pulido. C. (2018). "How to confront fake news through news literacy? State of the art". *Doxa Comunicación*, 26, 211–235.
21. Pérez Tornero, J.M., y Varis, T. (2010): *Media Literacy and New Humanism*. (UNESCO, Ed.), UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
22. Potter, W. J. (2004). *Theory of media literacy: a cognitive approach*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
23. Sivek, S.C. (2018) "Both Facts and Feelings: Emotion and News Literacy". *Journal of Media Literacy Education* 10 (2), 123–138.
24. Schmidt, H.C. (2019). Media Literacy in Communication Education. *The International Encyclopedia of Media Literacy*, 1–6.
25. Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J., & Ortega, T. (2016). Evaluating information: The cornerstone of civic online reasoning. *Stanford Digital Repository*.

MULTIMODALITY OF REPRESENTATION, A QUESTION FOR DIGITAL EDUCATION

Annotation. I The following keywords try to make visible the transformation through which digitalization became dominant for learning and that is enhanced by digitalization. They are indicators for the transformation of education and formal learning.

Key words: hinting at cultural disruption in learning.

1. Disruption: characteristics of transition processes in our culture with relevance to writing within school practices

Our *digitally-dominated culture* is characterized by elements of disruption in the cultural and societal transformation that belong to the dynamic around global modernity. “Disruption” refers to the German term *Umbrüche*, used by Cornelia Koppetsch to describe and explain global modernity in terms of “unresolved epochal disruption” (“*unbewältigter epochaler Umbruch*”) [Koppetsch, 2019, 14–15].

Firstly, the formation of reality is changing in and by the process of *individualization*. Reality is constructed through individual perception, which is formed, generalized and validated through social processes and peers. At this time, in Western democracies this individualized formation of reality becomes visible as polarization; for example, in the form of belief in the peer group’s access to the world, e.g. the trustworthiness of information in the media [Jakob et al., 2019].

The risks of living are individualized through the building up of small personal lifeworlds, where the individual takes personal responsibility [Beck, 1986]. Cultural products are acquired through the individual’s personal experience of their lifestyle and living environment, in which everything is important that confirms the reality of their own small personal lifeworld. This access to describe and explain the actual mode of agency in the egocentric world of *my* experiences and *my* feelings stems from Gerhard Schulze’s concept of the “*Erlebnisgesellschaft*” or “sensation society” [Schulze, 1992], and correlates with the theoretical access of “reflexive modernity” [Beck et al., 1994] (The translation of *Erlebnisgesellschaft* as “sensation society” is based on Ulrich Beck’s [Beck et al., 1994, 31] and Scott Lash’s [Lash, 1994, 163] explanation of the double meaning of the German word *Erlebnis* as *Erfahrung*, the objective side of experience, and its subjective side, *Erlebnis*. Schulze’s concept and analysis of *Erlebnisgesellschaft* / “sensation society” verbalizes the shift from an objective interpretation of the “world” and reality to a dominant subjective interpretation through the lens of “my personally experienced and constructed lifeworld”, which replaces the idea of the objective reality of the Enlightenment).

Formal education is limited to this appropriation of cultural products within the frame of reference of small personal worlds and through subjective, personal experi-

ence. The principle of an objective, universally valid world is a fundamental part of the educational model on which the school curriculum is based. However, learners who are disengaged from school bring into learning the contradictory personal perspective of their own experience, which guides their appropriation of cultural products. This contradiction between the school curriculum and the small personal life-world as a frame of reference for appropriation is an educational challenge in designing instruction. Disengaged is characterized by becoming “in distance to school”. An example of this can be seen in among eight 13 year-old boys who refuse to write in the traditional linear way with characters, but do this when producing a rap poem in a semi-professional rap studio outside of the school.

The term “disengaged” is used to describe those students who fail in school, not necessarily due to a lack of intellectual capacity, but due to being in an unconscious but active opposition to the school because of the dominant social frame of the school does not fit to the student’s social habitus. Referring to Pierre Bourdieu’s concept of cultural capital [Bourdieu, 2006] the disengaged students do not like or oppose acquiring the cultural capital offered by the school curriculum. This follows and widens the argumentation of Basil Bernstein about the class orientation of school by accepting or excluding language codes, e.g. the restricted code of the working class or the elaborated one of the middle class [Bernstein, 1987]. However, nowadays learners exclude themselves from formal learning in school by opposing the school’s learning.

Secondly, learning is *meaning-making*. Kress’s summary of learning in a society of individualization leads to an understanding of formal learning in schools that contrasts with learning as teacher-guided instruction on objectified learning subjects [Kress, 2010]. The new digital options enhance learning as meaning-making in user-generated contexts, which are defined as comprising the following elements:

A context is a frame for optional combinations of actions, representational resources inclusive media and literacy, virtual and local sites or social sites like socio-cultural milieus [Dourish, 2004].

This definition of a user-generated context continues and extends the cultural situatedness of knowledge to recent digital forms of learning. For the model of situated learning in pre-digital times, John Seely Brown et al. claimed: “that knowledge is situated, being in part a product of the activity, context, and culture in which it is developed and used” [Brown et al., 1989, 32].

The affordance of communicative forms of teaching and learning to situated and/or contextual learning is educationally relevant. User-generated contexts are related, and are likely based on constructivist (Scardamelia, Bereiter, 1999), situated [Lave, Wenger, 1991] and conversational [Pask, 1976; Laurillard, 2002] designs for learning and teaching. The conversational affordance of formal learning with the pre-given curriculum can be associated with the term “re-interpretation”; that is, learning is conversational meaning-making and re-interpretation in the society of individualized risks in contexts.

Thirdly, *Multimodality of representation* is now normal in our culture of everyday life, but not in formal education, where linear writing with characters is domi-

nant. Multimodality is seen as a societal, cultural structure, while agency refers to the individual's capacity to act [application; see Pachler et al., 2010; Bachmair, 2018]. In terms of the methodological argument, this looks to the learner's *agency* in our individualized society (i.e., the structure) in respect of the *structural* change from linear representation to multimodal representation and its correlation with the learner's *agency*. The question for learning is how meaning-making and re-interpretation in contexts works from the individual perspective of *my* personally defined and experienced life world.

2. Relevant societal and cultural structures as prerequisites for writing

The keyword *knowledge-based economy* refers and points to the cultural and societal structures that become visible, among others, through the standardization of education. The dynamic comes from the usability of knowledge, the exploitation of knowledge as an objectified result of learning for economic utilization. The utilitarian development of education leads to standardization through, among other things, the metrification of learning. This standardization conflicts with the individualization dynamic characterized by "*my*" personally defined and experienced lifeworld. The personally defined formation of social reality is embedded in the rationale of the delimitation [Beck, Lau, 2004] and provisionality [Kress, 2010] of generally valid and binding structures. Metaphorically speaking, this results in a world in flux and a disparate culture [Bachmair, 2016]. The "mobilities paradigm" comprises the structures of "multiple and intersecting mobility systems" [Urry, 2007, 44], and includes traveling, e.g. migration and "virtual communication" [Urry, 2007, 63], as well as "societies and systems on the move", with their "intertwined social practices" [Urry, 2007: 63, 185, 59]. Zygmunt Bauman's *Liquide Times: Living in an Age of Uncertainty* [Baumann, 2007] focuses on the social side.

With regard to social semiotics, Gunther Kress foregrounds the multimodality of representation. This concept makes overt the issue of writing, which has to deal with the detraditionalization of the linear mode of writing with characters (like the writing of this paper). Multimodal writing, according to the rationale of delimitation and provisionality, will be the leading idea in opening the school to related practical forms of writing: writing for self-expression and investigation of the individual's own identity, writing for reflection on the student's learning process, writing within history studies, writing for investigation of local sites of learning, and writing for investigation of second languages in the new lifeworld of migrants.

Multimodality of texts: The writing of non-linear texts within a provisional culture.

The process of the multimodal transformation of writing does not have an immediately visible conflicting function in the cultural transitional process. Multimodality does, however, represent a conflict in scholastically-defined cultural resources. Writing is a central cultural asset, established as a normal and ubiquitous resource through formal learning in schools. This was, among others, a cultural-historical im-

pace of industrialization and its standardization from the nineteenth century onwards. In later times, new forms of representation appeared through the widening of genres in print media, such as comics, or through forms of media like television and its individualized mode, the video. The question is how the school, as the convenor of the writing and reading of linear forms of text, is reacting to having a variety of forms of texts which have already reached the level of a dominant cultural resource. Social semiotics [Kress, van Leeuwen, 1996; 2001; Kress, 2010] explains and defines the multimodality of texts: “Modes are semiotic resources which allow the simultaneous realisation of discourses and types of (inter)action. Designs then use these resources, combining semiotic modes, and selecting from the options which they make available according to the interests of a particular communication situation. Modes can be realised in more than one production *medium*. Narrative is a mode because it allows discourses to be formulated in particular ways (ways which 'personify' and 'dramatise' discourses, among other things), because it constitutes a particular kind of interaction, and because it can be realised in a range of different media. It follows that media become modes once their principles of semiosis begin to be conceived of in more abstract ways (as 'grammars' of some kind). This in turn will make it possible to realise them in a range of media. They lose their tie to a specific form of material realisation” [Kress, van Leeuwen, 2001, 21].

The educational task for formal and institutionalized learning – that is, learning in the school is to determine the school’s relation to multimodality, not least to avoid disruption for learners who are disengaged, and for formal education more widely. Within the triangular model of structuration, the educational task is to look at how to introduce multimodality in writing as a cultural resource into the school’s practice, and to look at successful examples of how this has been achieved. This intention is based on the motive to reduce inequality in education. John Rawl’s “Justice as Fairness” refers to institutional tasks as part of the fair options for citizens [Rawl, 1971, 3], which must include the task of a school to open its view on multimodality and, further, to see the rather new cultural phenomenon of multimodality as part of the personal life course within lifestyle milieus and individualized value systems. Amartya Sen emphasizes that “Justice is ultimately connected with the way people’s lives go” [Sen, 2009].

Multimodality within cultural development is driven and enhanced by the internet and its social platforms, by websites and communication apps, and by ubiquitous mobile smartphones and tablets. Obviously, the educational task is to integrate multimodality into writing with the intention of widening the representational options of the traditional linear text. This corresponds clearly with the mobile devices of everyday life, which provide a wide range of options for writing, from typing SMS and phone calls to photos and videos, established media platforms like YouTube, plus a large variety of multimodal communication apps like WhatsApp [Adami, 2017; Jewitt, 2008; Lotherington, Jenson, 2011].

Writing as a narrative collage: affordance of workshops to school practice

Workshops are a learning and teaching design focused on constructivist, situated and conversational learning and teaching. Mobile learning was applied in the sense of opening learning to contexts and generating context by means of mobile digital devices. The workshops were aimed at a variety of learning subjects, including self-representation as part of social learning, war as a historical and actual issue and as part of the school curriculum, finding options for situated learning outside of the school precinct, and German as a second language. The design for the workshops was orientated to the narrative collage, which uses not only simple, narrative or summary text forms, but also photographs and images or texts from the internet. In the traditional school environment, only written text essays are available.

Text-image collages were the focus of the "text and image workshops", in which PowerPoint slides or posters acted as a medium for narration. In the workshops in 2011 and 2012, rap was added as spoken song based on linear, hand-written or typed text oriented to self-composed or uploaded sound and rhythm. In later versions, the rap was the means of narration. The narrative text-image-sound collages are based on the idea of using the multimedia and multimodality that is taken for granted by young people today. Multimedia and multimodality are a combination of different forms of presentation, such as typed text, images, sound, video and current texts as the basis of narrative writing. Korina M. Jocson discusses the production of text by youth who are disengaged from formal education and in non-dominant racial and ethnic backgrounds in terms of how literacy changes when the separation between the school world and the world outside of school begins to dissolve, referring to a "proliferation of space" [Jocson, 2012, 298]. This idea of proliferation corresponds with the approach of situated learning [Lave, Wenger, 1991] and Gordon Pask's proposal for a conversational, communicative relationship between digital technology and humans based on humans having developed the rationale of technology and software [Pask, 1976]. The educational option is to open the school, with its formal learning, to the multimodality of the lifeworld and the range of resources of digital and other media.

Explicitly referring to art, Jocson sees the assembling of the ready-made, pre-made material of youth culture as an "assemblage" based on "do-it-yourself" forms of action [Jocson, 2012, 299]. She adds another form of action to do-it-yourself: narration. Narration is an established concept of interpreting collages/assemblages as communicatively condensed experiences of a chain of events. From this perspective, narration and collage are a form of appropriation that also appears in printouts of internet clips, with photos or pictures on posters, or in linearly designed PowerPoint slides, as well as in the complex, self-composed chant of rap. The forms of representation (printouts on paper, photos or videos on a mobile phone display, texts on a computer screen or digital blackboard, posters and drawings on paper, chanting, etc.) are diverse, multimodal and use several traditional and new digital media.

The appropriation of narration and collage means that students bring their own world of media and everyday life with them into school. For example, one of the participating students is a rapper who writes, composes and publishes his raps as videos on the video platform YouTube. On the second workshop afternoon, he presented

two of his rap compositions on his mobile phone; while another student brought in a "cover" for the rap song, which he drew himself at home.

In some categories of multimodality, one can see modes for writing designed as a two-dimensional expanse, such as the paper poster with linear handwriting and self-taken photos stuck on, or posters on a computer screen. Using PowerPoint software results in a sequential modality, while video is a kind of spatial modality. The collage as a mode of writing retains and joins the diversity of modes together, supported by a narration, e.g. the narration of self-representation, the narration about family's profession, or the diverse narrations about animals in war, etc.

3. Consequences for the practice of formal learning

From 2010 on selected schools tried to integrate multimodal writing in their curriculum. Their leading intention was to enable their students' autonomy for learning, not explicitly the widening of writing resources. This included the creativity of writing as expression within autonomy of learning, and opened the school precinct to everyday life and youth culture with its multimodality of representation. The instructional design was explicitly connected to constructivist learning, with the teacher mainly in a consultancy and supporting function. It also aimed to find situations outside and inside of the school for stimulating the students' creative and autonomous learning.

Peer learning was welcomed and enhanced. Such a design for formal learning was accepted by the school curriculum, but in some schools this was considered as an exceptional event within a restricted time-setting. Some of the school projects were rather far away from curricular guidelines; for example, the workshops using PowerPoint slides or video for self-representation, or video about the family's professional background. Some projects were closer to the curriculum, including the internship report, German as a second language, and the projects about war. The target groups ranged from children in primary school, adolescents, learners with special educational needs, newly-arrived migrant students, and students in families of second- or third-generation migrants.

This breadth of variance does not allow for generalizations on what could be the best learning design for multimodality, but shows the multimodality of writing, how this works within the complexity of pre-given changing cultural structures, and how it can further the learners' agency and the school practice. As such, this study aims to provide case-based models for discussing optional school innovation within the changing culture of writing, from standardization to provisionality.

Rather than generalizing the results of different learning and teaching designs in multimodal representation, the intention is to look for successful and practical examples of the interrelation of writing modes with features of the agency of the students. Further, it is to discover designs for learning and teaching in an innovative way, using new digital, mobile tools, which can be realized within established school practice. Keywords for innovative designs, beside constructivist and conversational, are the orientation to user-generated context in the sense of situated learning and virtual contexts. Argued by means of the cultural disruption that transforms learning to

conversational meaning-making in context, the focus is on the learner's capacity to integrate their experiences of everyday life and the modes of representation that they appropriate in everyday life. The agency of the "sensation society" ("*Erlebnisgesellschaft*") [Schulze, 1992], and its changing subjectivity in defining reality from the personally experienced and constructed lifeworld, is also a relevant issue.

There are two evident examples around the dynamic of the learner's agency for learning in school driven by the personally experienced and constructed lifeworld. One example comes from a school for special educational needs and its workshop around writing an internship report, which should be linked to the family narration about profession. In practice, the students were invited to use their smartphones to record interviews with family members, and to write and compose a rap. All but one of the students insisted vehemently that they would not go beyond writing the internship report in its pre-given form of a linear text. However, they welcomed cooperative forms of learning and added familiar images from the internet to their reports. It is probable that the students disliked widening the referential context of work placement and dealing with unknown modes of representation, especially of self-reflection by generating a context, as this context would transgress the secure context of school. This example points to the students' agency not to leave the familiar and controlled world of formal learning liked by them. Only one boy accepted and used the school's offer to compose a rap. He wrote a linear typed text about family, which adopted the rhythm and sound of a rap.

The alternative becomes visible in the project involving boys who refused to write in the traditional scholastic way, where linear and typographic writing was replaced by copying and pasting from the internet. When being presented with the offer to produce a rap video in a semi-professional studio, they accepted working with linear handwriting without any complaint. The target of composing their video, inclusive of paper posters, outside of their school was attractive, and they therefore activated the writing and working competences they had appropriated in school. Comparing these examples under the guideline of the groups' agency, one similarity becomes visible: the formative power of the personal "small lifeworld" as reality, which leads to diverse cultural resources for writing.

For the students not in training or a profession but starting with professional training in a school, the project to investigate the new school context shows how writing with photos, practically (printing photos and words on t-shirts) generates a context for reflexivity. For example, a girl generates a context between home, family, friends and the new school by using photos from a private photo album.

New modes of writing within the multimodality of digital representations include options to challenge the learner's agency for reaching a higher level of reflection, for example through a photo portfolio in which different incidences of agency appear.

Remarkable is the development of apps like Book Creator, which was used in a primary school for discovering the new second language in the lifeworld, and applying the new language using digital and multimodal writing within peer learning. This is a new offer that deals with diverse modes of representation in an integrative way.

References

1. Adami, 2017 – Adami, E. (2017). Multimodality. In: García, O., Flores, N., Spotti, M. (Ed.). *The Oxford Handbook of Language and Society*. Oxford: Oxford University Press: 451–472.
2. Bachmair, 2016 – Bachmair, B. (2016). Disparate culture, disparate education – a discussion on school workshops about re-interpretations of war. *Media Education*, 1: 21–46.
3. Bachmair, 2018 – Bachmair, B. (2018). Kulturökologie als Bezugsrahmen für mobiles Lernen in unserer disparaten Kultur. Ein Blick auf Kontexte, Kulturressourcen und deren Nachhaltigkeit im Kontext von Schule. In: de Witt, C., Gloerfeld, C. (Ed.). *Handbuch Mobile Learning*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 673–695.
4. Bauman, 2007 – Bauman, Z. (2007). *Liquide Times. Living in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
5. Beck, 1986 – Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.
6. Beck, 1994 – Beck, U. (1994). The reinvention of politics: towards a theory of reflexive modernization. In: Beck, U, Giddens, A, Lash, S. *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Cambridge: Polity Press: 1–55.
7. Beck et al., 1994 – Beck, U., Giddens, A., Lash, S. (1994). *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Cambridge: Polity Press.
8. Beck, Lau, 2004 – Beck, U., Lau, C. (Ed.). (2004). *Entgrenzung und Entscheidung: Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung?* Frankfurt: Suhrkamp.
9. Bernstein, 1987 – Bernstein, B. (1987). *Elaborated and Restricted Codes: An overview, 1958–1986*. Occasional papers No. 2. Amsterdam: Amsterdam University, Centre for Race & Ethnic Studies.
10. Brown et al., 1989 – Brown, J.S., Collins, A., Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1): 32–42.
11. Bourdieu, 2006 – Bourdieu, P. (2006). The forms of capital. In: Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J-A., Halsey, A.H. (Eds.) (2006): *Education, Globalization, and Social Change*. Oxford, Oxford University Press: 105–118.
12. Dourish, 2004 – Dourish, P. (2004). What we talk about when we talk about context. *Personal and Ubiquitous Computing*, 8 (1): 19-30. [Electronic resource]. URL: <http://www.ics.uci.edu/~jpd/publications/2004/PUC2004-context.pdf>
13. Foucault, 1978 – Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
14. Jakob et al., 2019 – Jakob, N., Schultz, T., Jakobs, I., Ziegele, M., Quiring, O., Schemer, C. (2019). Medienvertrauen im Zeitalter der Polarisierung. *Mainzer Langzeitstudie Medienvertrauen 2018. Media Perspektiven*, 5: 210–220. [Electronic resource]. URL: https://www.researchgate.net/publication/333843357_Medienvertrauen_im_Zeitalter_der_Polarisierung
15. Jewitt, 2008 – Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32: 241–267. [Electronic resource]. – URL: <https://doi.org/10.3102/0091732X07310586>

16. Jocson, 2012 – Jocson, K.M. (2012). Youth media as narrative assemblage: examining new literacies at an urban high school. *Pedagogies: An International Journal*, 7(4): 298–316.
17. Koppetsch, 2019 – Koppetsch, C. (2019). *Die Gesellschaft des Zorns. Rechtspopulismus im globalen Zeitalter*. Bielefeld: Transcript Verlag.
18. Kress, 2010 – Kress, G. (2010). Learning and environments of learning in conditions of provisionality. In: Bachmair, B. (Ed.). *Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 171–182.
19. Kress, 2010 – Kress, G. (2010). *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London, New York: Routledge.
20. Kress, van Leeuwen, 1996 – Kress, G., van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images. The Grammar of the Visual Design*. – London: Routledge.
21. Kress, van Leeuwen, 2001 – Kress, G., van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourses. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
22. Lash, 1994 – Lash, S. (1994). Reflexivity and its doubles: structure, aesthetics, community. In: Beck, U, Giddens, A, Lash, S. *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. – Cambridge: Polity Press: 110–173.
23. Laurillard, 2002 – Laurillard, D. (2002). *Rethinking University Teaching: A Framework for the Effective Use of Learning Technologies*. 2nd ed. – London: Routledge Falmer.
24. Lave, Wenger, 1991 – Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
25. Lotherington, Jenson, 2011 – Lotherington, H., Jenson, J. (2011). Teaching multimodal and digital literacy in L2 settings: new literacies, new basics, new pedagogies. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31: 226–246. [Electronic resource]. – URL: <https://doi.org/10.1017/S0267190511000110>
26. Pachler et al., 2010 – Pachler, N., Bachmair, B., Cook, J. (2010). *Mobile Learning: Structures, Agency, Practices*. – New York: Springer.
27. Pask, 1975 – Pask, G. (1975). *The Cybernetics of Human Learning and Performance*. – London: Hutchinson.
28. Pask, 1976 – Pask, G. (1976). *Conversation Theory: Applications in Education and Epistemology*. – Amsterdam, Oxford, New York: Elsevier.
29. Rawls, 1971 – Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. – Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.
30. Scardamalia, Bereiter, 1999 – Scardamalia, M., Bereiter, C. (1999). Schools as knowledge-building organizations. In: Keating D., Hertzman, C. (Ed.). *Today's Children, Tomorrow's Society: The Developmental Health and Wealth of Nations*. – New York: Guilford: 274–289.
31. Schulze, 1992 – Schulze, G. (1992): *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. 2. Auflage. – Frankfurt a. M.: Campus.
32. Sen, 2009 – Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. Cambridge, Mass: Harvard University Press; London: Allen Lane.
33. Urry, 2007 – Urry, J. (2007). *Mobilities*. Cambridge: Polity Press.

Иванова Людмила Анатольевна
кандидат педагогических наук,
доцент, начальник ЦДПО,
Иркутский филиал Московского технического университета
гражданской авиации,
г. Иркутск, Россия
E-mail: media-lai@mail.ru;

Меркурьева Вера Брониславовна
доктор филологических наук,
профессор, профессор кафедры романо-германской филологии,
Иркутский государственный университет
г. Иркутск, Россия,
E-mail: vbmerk@yandex.ru;

Миндеева Светлана Вильсуровна
старший преподаватель кафедры математики,
Иркутский государственный университет путей сообщения,
г. Иркутск, Россия
E-mail: pasha15032007@yandex.ru;

Ямушева Ирина Валерьевна
кандидат педагогических наук,
начальник отдела мультимедийных и информационных технологий
Центра новых информационных технологий,
Иркутский государственный университет,
г. Иркутск, Россия
E-mail: grigorjn@mail.ru

**АССОЦИАЦИЯ КИНООБРАЗОВАНИЯ И МЕДИАПЕДАГОГИКИ
РОССИИ: ОРГАНИЗУЮЩИЙ ЦЕНТР МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ
(К 65-ЛЕТИЮ А.В. ФЕДОРОВА)**

Аннотация. Ассоциация кинообразования и медиапедагогики России (АКиМР) рассматривается в статье как яркий, до сих пор не описанный феномен культуры и науки. До настоящего времени деятельность АКиМР не исследовалась и не была оценена по достоинству.

Ключевые слова: ассоциация кинообразования и медиапедагогики, киноискусство, медиакультура, медиаобразование, медиаграмотность.

**THE ASSOCIATION FOR CINEMA EDUCATION AND MEDIA
PEDAGOGICS OF RUSSIA: THE FRAMEWORK OF MEDIA
LITERACY (TO THE 65TH ANNIVERSARY OF A.V. FYODOROV)**

**Ivanova L.A.,
Merkurjewa V.B.,
Mindeeva S.V.,
Yamusheva I.V.**

Annotation. The Russian Association for Film and Media Education is considered in the article to be a striking phenomenon of culture and science that is still not described. To date, the activity of the Russian Association for Film and Media Education has not been examined and has not been fully appreciated.

Key words: Russian Association for Film and Media Education, film art, media culture, media education, media literacy.

Любые явления, события только тогда становятся достоянием широкой общественности, когда они востребованы временем и отвечают на актуальные вопросы общества. Исследования, проведенные в рамках Ассоциация кинообразования и медиапедагогики России, соотносятся с наиболее знаменательными вехами плодотворного развития медиаобразования в России. Наступает пора подвести некоторые итоги.

Ассоциация кинообразования и медиапедагогики России, созданная в 1988 году (до этого существовала (с 1967 года) как Совет по кинообразованию при Союзе кинематографистов), имеет многолетний опыт активного взаимодействия деятелей кино и педагогов, преподававших на курсах киноискусства, медиакультуры, медиаобразования/медиаграмотности в различных типах образовательных организаций [Соглашение о сотрудничестве между российской коммуникативной ассоциацией и ассоциацией кинообразования и медиапедагогики России, 2007]. Десятилетия совместных побед и свершений, надежд и достижений, постоянного поиска и стремления к интенсивному развитию кинообразования и медиапедагогики в России.

Одним из вдохновителей, организаторов и президентов Ассоциации с 2003 по 2014 год был А.В. Федоров, учёный с мировым именем, доктор педагогических наук, профессор, автор нескольких сот публикаций по проблемам медиаобразования, медиакультуры и кинематографа, 6072 цитирований, Индекс Хирша 29 по данным РИНЦ на 17.07.2019 года. Долгие годы председателем Правления Ассоциации оставался кандидат педагогических наук, профессор Г.А. Поличко (1947–2013).

Основная цель АКИМР – поддержка и продвижение массового кинообразования и медиаобразования в школах, вузах, организациях дополнительного образования и культуры [Справочник..., 2014], в том числе и через журнал "Медиаобразование" (с 2005 года), выходящий 4 раза в год [Справочник..., 2014].

В состав Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России входят свыше 300 медиапедагогов практически из всех федеральных округов России – от Владивостока до Москвы и Санкт-Петербурга [Справочник по состоянию на 23.01.2014 года Москва, 2014; Ассоциация кинообразования и медиапедагогики России, 2012]. В работе АКИМР принимают участие маститые и начинающие ученые, учителя-практики, люди заинтересованные, творческие, пытающиеся найти пути решения одной из сложнейших проблем – проблемы медиаобразования.

Члены Ассоциации, встречая заинтересованность А.В. Федорова в разрешении проблем, стоящих перед практикой медиаобразования подрастающего

поколения, активно включались в работу Ассоциации, находили здесь коллектив единомышленников. Из года в год увеличивалось число медиапедагогов России, членов Ассоциации, стоит лишь полистать энциклопедический справочник «Медиапедагоги России» [Федоров, 2011]. И как приятно было найти информацию о себе, своих коллегах. Как часто медиапедагоги России, благодаря этому справочнику, несмотря на тысячи километров, часовые пояса, которые их разделяли, включались в профессиональное взаимодействие. Ассоциация - основа обобщения и организации положительного педагогического опыта в области медиаобразования, «давала возможность расширить круг профессионального и делового общения по проблемам медиаобразования в научно исследовательском пространстве» [Иванова, 2009] не только России, но и ближнего и дальнего зарубежья.

Кроме того, происходили качественные изменения начинающих ученых, учителей-практиков, членов Ассоциации делающих первые шаги в науку, развивалось их педагогическое мастерство, повышалась их исследовательская компетентность, взгляд на практику с теоретических позиций.

Ведущие формы организации работы АКИМР – деятельность российских научно-образовательных центров (НОЦ) в области медиаобразования; совместная подготовка монографий и сборников медиапедагогической тематики; организация научно-практических и теоретических конференций, научной школы для молодежи «Медиаобразование и медиакомпетентность» и симпозиумов; взаимообсуждения и взаиморецензирования исследовательских работ различного уровня; изучение и анализ отечественного и зарубежного медиаобразовательного опыта и др.

В коллектив научно-образовательных и медиаобразовательных центров входят профессорско-преподавательский состав, аспиранты, преподаватели-стажеры, учителя и студенты. Для исследовательских коллективов НОЦ созданы условия для профессионального роста через совместную исследовательскую работу Ассоциации: практика на местах дает материал для исследовательской работы всех членов АКИМР. И именно в исследовательском пространстве Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России, при глубокой связи науки и практики, развитии партнерских отношений между субъектами этого пространства, члены АКИМР, участники НОЦ приобретают бесценный опыт медиаобразовательной экспериментальной, инновационной деятельности.

Совмещение, взаимоадаптация и взаимообогащение этих научно-образовательных центров, объединенных Ассоциацией и единой целевой направленностью, связанной с повышением эффективности многоаспектной медиаобразовательной деятельности, задача очень сложная, но она успешно решалась под руководством А.В. Федорова.

Устанавливалось сотрудничество с зарубежными коллегами. Распространение деятельности Ассоциации можно проследить по представительству НОЦ. К 2010 году научно-образовательные центры в области медиаобразования работали в Таганроге, Москве, Омске, Томске, Челябинске, Воронеже, Екатеринбурге, Твери, Тольятти [Левицкая, 2010; Федоров, 2010]. В начале XXI века

с АКИМР активно сотрудничали следующие НОЦ на общественных началах: «Медиаобразование и медиакомпетентность», Таганрогский государственный педагогический институт; Факультет журналистики Московского государственного университета; кафедра кино/фото/видеотворчества, Омский государственный университет; лаборатория экранных искусств, Институт художественного образования Российской Академии образования; Межрегиональный центр «Томск-Медиа»; Южно-уральский Центр медиаобразования (Челябинск); Киновидеоцентр им. В.М. Шукшина (Воронеж); Лаборатория медиаобразования и технических средств обучения, Институт содержания и методов обучения Российской Академии образования; «Медиаобразовательные технологии и новые формы обучения в современном образовательном учреждении» при московской городской площадке лаборатории координации экспериментальных исследований Центра общих проблем среднего образования Российской Академии образования; «Пермская синематека»; Региональный центр медиаобразования (Екатеринбург); Тверская школа кинообразования; Уральский научно-методический центр медиакультуры и медиаобразования (Екатеринбург); Центр медиаобразования (Тольятти); ЮНПРЕСС (Москва) и др. [Федоров, 2010; Федоров и др., 2012]. К сожалению, в настоящее время некоторые из приведенных выше структур прекратили свое существование.

Деятельность НОЦ в области медиапедагогике охватывала также и Восточную Сибирь [Федоров, 2010]. «Секция «Проблемы медиаобразования в школьной и вузовской педагогике», была создана в рамках Восточно-Сибирского Центра развития педагогической науки и образования Международной Академии наук педагогического образования, основателем и руководителем которого была доктор педагогических наук, профессор Т.А. Стефановская, она задавала стратегическое направление в работе исследовательской группы» [Иванова, 2010].

НОЦ «Проблемы медиаобразования в школьной и вузовской педагогике» объединял около 50 преподавателей и аспирантов, 40 практических работников и 20 школ Иркутской области. Совместно разрабатывались проблемы медиаобразования обучающихся, особенности медиаобразования, интегрированного в процессе обучения, формирование медиаобразованности будущих учителей, формирование медиакомпетентности вторичной языковой личности. Исследования в НОЦ на общественных началах велись путём опытно-экспериментальной работы, изучения и обобщения опыта медиапедагогов, использования новейших достижений науки. «Большую помощь в укреплении позиций медиаобразования в Восточной Сибири оказывает доктор педагогических наук, профессор Александр Викторович Федоров, президент Ассоциации» [Иванова, 2011]. Об этом Л.А.Иванова, руководитель НОЦ, подробно писала в многочисленных статьях тех лет [Иванова, 2009, 2010, 2011].

НОЦ была исследовательской базой аспирантов, источником пополнения рядов аспирантов из числа преподавателей вузов и учителей-практиков – членов НОЦ. Результатом активного участия членов НОЦ в медиапедагогических исследованиях, в работе секции «Проблемы медиаобразования в школьной и

вузовской педагогике» явились защиты кандидатских диссертаций Ивановой Л.А., Змановской Н.В., Ковшаровой Т.В., Хлызовой Н.Ю., Григорьевой И.В. Ассоциация и лично Александр Викторович поддержали молодых ученых в это сложное время.

В статье «Проблемы медиаобразования в исследовательском пространстве Восточно-Сибирского Центра развития педагогической науки и образования МАНПО» автор представил роль Ассоциации и Александра Викторовича Фёдорова в развитии медиаобразования в своем регионе [Иванова, 2011].

Как отмечали многочисленные участники НОЦ, особый интерес для участников коллективных исследований имела печатная продукция, широко тиражируемая Ассоциацией. Систематически рассылались информационные материалы профессионального и новостного характера АКИМР, а также новейшие публикации по медиаобразовательной тематике, к тому же вся эта разнообразная продукция была представлена на веб-сайтах АКИМР. Ценность целенаправленных рассылок материалов, информации, касающейся медиаобразования, которые ежедневно осуществлял Александр Викторович для медиапедагогов Восточной Сибири и студентов Сибирских вузов, трудно переоценить.

А.В. Федоров модерировал русскоязычные сайты, посвященные проблемам медиаобразования «Медиаобразование и медиакультура» и «Информационная грамотность и медиаобразование для всех», что предоставило неоценимую возможность для нас и наших коллег, начинающих исследования в области медиаобразования, быть в курсе всего нового. «Можно с полной уверенностью сказать, что судьба медиаобразования в Восточной Сибири в большой степени определялась активной работой Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России, её активностью в установлении и поддержании контактов с медиапедагогами и популяризации исследований сибирских коллег» [Иванова, 2009, 2010, 2011].

В процессе научно-исследовательской работы медиапедагога Восточной Сибири, в силу своей удаленности от центра, нуждались в постоянном сотрудничестве с педагогами-носителями педагогической теории, в научном педагогическом общении. Эту роль выполняла АКИМР.

Лонгитюдное наблюдение за участием медиапедагогов России и Ближнего зарубежья, деятельности различных форм Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России и контент-анализ теоретической и практической продукции, позволяют судить о значительности, перспективности, осязаемости результатов совместного научного поиска.

Главное, была создана чрезвычайно продуктивная атмосфера научного общения, она позволяла ставить и достигать сложные исследовательские цели, призванные обеспечить продвижение массового кинообразования и медиаобразования в России в разных образовательных условиях. Участники АКИМР активно включились в разработку новейших подходов, принципов, форм, методов, приемов, средств медиаобразования.

Библиографический список

1. Ассоциация кинообразования и медиапедагогике России // [Электронный ресурс], 2012. – URL: <http://connectuniver-sum.tsu.ru/page/part-ners/ru2012/ki-poobr> (дата посещения: 10.03.2019).
2. Иванова Л.А. Исследование проблемы развития медиакомпетентности школьников и студентов в рамках деятельности Восточно-Сибирского Центра развития педагогической науки и образования МАНПО // Личность в изменяющихся социальных условиях. Красноярск, 21–23 апреля 2010 года / отв. ред. Е.В. Гордиенко. – Красноярск: Изд-во Краснояр. гос. пед. ун-та им. В.П. Астафьева. 2010. – С. 92–94.
3. Иванова Л.А. Исследование проблемы развития медиакомпетентности школьников и студентов в рамках деятельности Восточно-Сибирского Центра развития педагогической науки и образования МАНПО // Личность в изменяющихся социальных условиях. Красноярск, 21 – 23 апреля 2010 года / отв. ред. Е.В. Гордиенко. – Красноярск: Изд-во Краснояр. гос. пед. ун-та им. В.П. Астафьева. 2010. – С. 92–94.
4. Иванова Л.А. Проблемы медиаобразования в исследовательском пространстве Восточно-Сибирского Центра развития педагогической науки и образования Международной Академии наук педагогического образования // Медиаобразование и медиакомпетентность: слово экспертам / под ред. А.В. Федорова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. – С. 32–41.
5. Иванова Л.А. Проблемы медиаобразования в исследовательском пространстве Восточно-Сибирского Центра развития педагогической науки и образования МАНПО [Текст] / Л.А. Иванова // Культура. Наука. Образование. Иркутск. – 2011. – № 1 (18). – С. 134–148.
6. Иванова Л.А. Ретроспективный анализ и перспективы развития секции "Проблемы медиаобразования в школьной и вузовской педагогике" восточносибирского центра развития педагогической науки и образования МАНПО // Культура. Наука. Образование. – 2011. – № 1(18). – С. 134–148.
7. Левицкая А.А. Региональные научно-образовательные центры европейской части России в области медиапедагогике: сравнительный анализ // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2010. – № 7. – С. 60–81.
8. Соглашение о сотрудничестве между российской коммуникативной ассоциацией и ассоциацией кинообразования и медиапедагогике России // [Электронный ресурс]. – 2007.
URL: http://www.russcomm.ru/rca_news/2007/2007_08_03.shtml (дата посещения: 10.03.2019).
9. Справочник по состоянию на 23.01.2014 года Москва, 2014 // [Электронный ресурс]. – 2014. – URL: <http://lib.knigi-x.ru/23yuridicheskie/11909-1-spravochnik-sostoyaniyu-23012014-goda-moskva-2014-associaciyakinoobrazovaniya-mediapedagogiki-rossii-ass.php> (дата посещения: 10.03.2019).

10. Федоров А.В. Критерии и способы оценивания эффективности научно-образовательных центров в области медиапедагогики анализ // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2010. – № 11. – С. 4–16.
11. Федоров А.В. Медиапедагоги России: энциклопедический справочник. – М.: Изд-во МОО «Информация для всех», 2011. – 158 с.
12. Федоров А.В. Московские научно-образовательные центры в области медиапедагогики: сравнительный анализ // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2010. – № 6. – С. 51–75.
13. Федоров А.В. Научно-образовательные центры Урала и Сибири в области медиапедагогики: сравнительный анализ // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2010. – № 8. – С. 15–42.
14. Федоров А.В., Левицкая А.А. Актуальность медиаобразовательных центров в современном обществе // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2010. – № 4. – С. 72–83.
15. Федоров А.В., Левицкая А.А., Челышева И.В., Мурюкина Е.В., Колисниченко В.Л., Михалева Г.В., Сердюков Р.В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность». – М.: МОО «Информация для всех», 2012. – 614 с.

Колбышева Светлана Ивановна

кандидат педагогических наук,
ведущий научный сотрудник лаборатории гуманитарного образования
НМУ «Национальный институт образования»,
г. Минск, Республика Беларусь
E-mail: kolba68@mail.ru

ЭМОЦИОГЕННЫЙ ФАКТОР В СТРУКТУРЕ КИНОТЕКСТА

Аннотация. В статье анализируется специфика киновосприятия; выделяется эмоционально-чувственная сфера личности как основа киновосприятия; исследуется эмоциогенное содержание кинотекста и направления его фиксации в системе художественного образования.

Ключевые слова: рецептивная эстетика, искусство кино, кинотекст, киновосприятие, эмоциональная сфера личности, эмоциогенность.

Kolbysheva S.I.

EMOTIOGENIC FACTOR IN THE STRUCTURE OF THE FILM TEXT

Annotation. The paper deals with the specificity of film perception is analyzed; the emotional and sensual sphere of personality as the basis of film perception is singled out; the emotional content of film text and its role in the system of art education is investigated.

Key words: receptive aesthetics, film art, film text, film perception, emotional sphere of personality, emotionality.

Постоянно повышающийся интерес к кино как самостоятельному виду искусства обусловлен рядом причин. Одной из них является отчетливо выделенная в современной культурной ситуации тенденция к повышению роли зрителя в целостном процессе киновосприятия. Взаимоотношения «автор кинотекста и реципиент» расширяются и усложняются, прежде всего, в связи со стремлением художественных форм кинотворчества к диффузии и диверсификации. Эти системные изменения позволяют исследователям сфокусировать научное внимание на художественных ожиданиях зрителя, уровне его восприятия и, соответственно, на его интенции к пониманию интерферентных смыслов кинотекста. Тенденция к обозначению новой роли реципиента прослеживается и в современной кинокритике: «... авторы от исследования языка кино, то есть той образной структуры, которая создается в кинематографе, перешли к изучению способов восприятия кино» [Тищенко, 2014, с. 90]. Иными словами, сознание реципиента уловило новую ситуацию, в которой он «существует уже не в мире, ограниченном субъектно-объектными отношениями, и на этой основе в мире культурных ценностей требует общения с собой на равных» [Соколов, 1997, с. 182].

Попытки постижения зрителем специфической природы искусства кино актуализировали в исследовании кинотекстов социально-психологическое направление, получившее статус одного из наиболее динамично развивающихся не только в теории кино, но и в системе гуманитарного знания в целом. Преимущество данного направления заключается в том, что в нем аккумулированы и раскрыты два важнейших аспекта: психологические сведения о зрительской рецепции и социологическая составляющая анализа кинотекста, в рамках которой сам кинотекст является частью социальных отношений.

С точки зрения ученых, научные изыскания которых располагаются в рамках социально-психологического направления, основой киновосприятия являются эмоции. Любое движение сопровождается эмоциями, утверждают психологи, а кино есть движение по своей сути. «Кино ... превращает движение в непосредственную данность образа. Это образ, движущийся сам и “в себе”. Художественная сущность образа реализуется лишь в тех случаях, когда движение делается автоматическим, мысль претерпевает шок, в коре мозга начинаются вибрации, нервная и церебральная система задеваются непосредственно» – так сущность психического в искусстве охарактеризовал известный теоретик кино Жиль Делёз [Делёз, 2004, с. 472–473]. При этом автор указывал на диалектическую природу киновосприятия: «Полный круг охватывает чувственный шок, возвышающий в нас образы до уровня сознательной мысли, – а затем ... мышление вновь подводит нас к образам и возвращает нам эмоциональный шок» [Делёз, 2004, с. 473].

Действенная природа искусства кино глубоко и последовательно отражена в трудах Ю. М. Лотмана: «неподвижное делается подвижным, а рамка, вырезающая ограниченный текст из безграничного мира, становится значительно более мобильной» [Лотман, 1994, с. 158]. При этом автор отмечал, что восприятие экранного образа через эмоцию к мысли существенно отличается от вос-

приятия, например, литературного произведения, прежде всего визуализацией («визуальным шоком»). При этом визуальная природа кинотекста рассматривается с двух сторон. Она либо подключает воображение зрителя (неизменный компонент процесса восприятия) и позволяет ему представить (или доразвить) образ фильма вплоть до разрыва с реальностью. Либо наоборот, ограничивает зрительское восприятие яркой авторской позицией, а в некоторых случаях устоявшимися киношаблонами, например, образами литературных героев.

То есть весь процесс киновосприятия (в который вовлечены режиссер, кинотекст и зритель) имеет эмоциональный характер, поскольку именно эмоция дает толчок к появлению мысли-образа и в конечном результате утверждается в мысли-действии. Эмоциональный всплеск (то есть некое эмоциональное напряжение, высвобождаемое в творческом акте восприятия) переживается реципиентом как индивидуальное личностное событие и преобразуется в специфическую художественно-творческую энергию. Воспринимающий, так или иначе, включаясь в эмоционально-чувственное действие, выстраивает одновременно свой субъективный творческий мир, который является частью и жизненного цикла личности, и частью общественной жизни. Энергия, возникающая в результате эстетического переживания и эмоционального всплеска как его кульминационной точки, пронизывает организм человека и стимулирует его на преодоление ригидных неадекватных реакций и социально-психологических культурных стереотипов [Рождественская, 2006], на поиск новых решений и, соответственно, новых творческих действий.

На энергетическую природу искусства обращал внимание С.М. Эйзенштейн. Увлекаясь точными науками, стремясь познать с их помощью специфику художественного творчества, в своих теоретических работах он указывал на фактор внутренней «раздвоенности» [Эйзенштейн, 2002, с. 42], возникающей в связи с противоборством разных позиций, точек зрения и др. как в процессе создания произведения художником, так и в процессе восприятия. Отдельно отметим, что эмоциональное состояние реципиента, безусловно, соотносится с эмоциональной тональностью кинотекста, однако не совпадает с ним. Нередки случаи проявления реинтерпретации, то есть «тотального переосмысления первоисточника, в рамках которого прежние представления о произведении искусства претерпевают неизбежную трансформацию, несмотря на то, что сам первоисточник остается без изменения» [Волкова, 2013, с. 266].

Во всех случаях ключом для понимания кинопроизведения является его эмоциональный код, в котором зашифрован ряд характеристик, имеющих значение в психологических исследованиях по проблемам трактовки кинообраза:

а) пространственно-временная организация эмоционального воздействия кинотекста (то есть средства выразительности) и, соответственно, выделение параметров эмоциональной интенсивности;

б) эмоциогенность кинопродукта в целом, понимаемая нами как способность кинообраза вызывать у реципиента эмоциональную реакцию. При выделении эмоциогенного содержания кинофильма кардинально меняются сложившиеся традиции восприятия: линейное восприятие чередуется с нелинейным, открывая зрителю широчайший спектр новых факторов, модальностей и коннотаций;

в) процессы интериоризации и экстериоризации эмоциогенного содержания кинопродукта, стимулирующие у зрителя перцептивную память и формирующие киномышление.

Эмоциогенность искусства кино, таким образом, позволяет расширить личностное пространство зрителя благодаря его эмоциональной рефлексии, содействуя, с одной стороны, развитию способности эмоционально откликаться на вызовы кинообраза, с другой, сознательно управлять своим эмоциональным состоянием, фиксируя те средства киновыразительности, которые используются в качестве эмотивов (то есть средств и способов выражения эмоционального состояния). Процесс киновосприятия, а именно дальнейшее постижение смыслового объема текста и его логического содержания, продолжается уже с имеющимся эмоциональным запасом.

Нерешенным является вопрос о выборе кинопроизведений с высоким уровнем эмоциогенности в системе художественного образования. На наш взгляд, интересен в этом направлении подход, получивший практический выход в школах Германии. В одной из работ преподавателя Фрайбургского педагогического университета Натальи Хан произведен анализ опыта немецких кинопедагогов, специализирующихся на вопросах «школьной кинодидактики». В рамках реализации государственного проекта в учебные планы учреждений образования Германии был внедрен т.н. кинематографический канон – база для «обязательной педагогической работы с художественными фильмами, определения роли кино в искусстве и современном обществе, освоения истории кино и киноэстетики в школе» [Хан, 2012, с. 80–81]. В рамках канона компетентными специалистами был предложен список фильмов, рекомендуемых к просмотру в немецких школах. В качестве одного из критериев отбора использовался эмоциогенный фактор, учитывающий степень эмоционального воздействия на растущую личность. Это позволило специалистам Германии обратить свое внимание не только на сюжетно-образный контекст фильма, смысловое поле искусства кино, формы организации деятельности учащихся в процессе киновосприятия, но и на глубокое изучение языка кино – кинематографической грамматики, семиотических и феноменологических аспектов данного вида искусства.

Несмотря на то, что кинематографический канон по ряду критериев (несоответствие возрастным особенностям обучающихся, тематическое и жанровое однообразие и др.) вызвал у педагогической общественности Германии

серьезную критику, сама идея канона представляется нам весьма привлекательной и перспективной. В первую очередь потому, что очевидной становится направленность канона на расширение функционального назначения кинопедагогики от узконаправленного использования кино как «незамысловатого сопроводительного материала», «развлекательного средства, заполняющего пустоты уроков» до самостоятельного комплексного предмета изучения «в ходе продуманного и увлекательного кинообразовательного путешествия» [Хан, 2012].

Предложения разработать кинематографический канон возникали в тот или иной период у ученых разных стран. Возможность разработки канона представилась и белорусским ученым. При создании учебно-методического комплекса для учебных предметов образовательной области «Искусство» авторы реализовали идею немецких специалистов, внося в рекомендуемый для изучения в учреждениях общего среднего образования список фильмов и мировые киношедевры, и киноработы белорусских авторов. В учебных пособиях и рабочих тетрадях анализируются фильмы; выделяются особенности киноповествования; раскрывается специфика кинообраза, сюжета, персонажей, средств выразительности; предлагаются возможности творческой работы (составление кинодневников, аннотаций, критических отзывов; создание эскизов образов для анимационного кино, раскадровок, музыкально-звуковых эффектов и др.). Эмоциогенный фактор при отборе произведений киноискусства имел приоритетное значение, открывая в системе кинообразования новое направление для теоретических исследований и культурных практик.

Библиографический список

1. Волкова, П.С. Эмотивность как метод постижения смысла художественного текста: вербальное и невербальное / П.С. Волкова // Человек в коммуникации: от категоризации эмоций к эмотивной лингвистике: сб. науч. тр., посвященный 75-летию профессора В.И. Шаховского. – Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2013. – С. 263–281.
2. Делёз, Ж. Кино / Ж. Делёз. – М.: Ад Маргинем, 2004. – 624 с.
3. Лотман, Ю. Диалог со зрителем / Ю. Лотман, Ю. Цивьян. – Таллин: Александра, 1994. – 215 с.
4. Рождественская, Н.В. Креативность: пути развития и тренинги / Н.В. Рождественская, А.В. Толщин. – СПб.: Речь, 2006. – 320 с.
5. Соколов, М.Н. Выход из трансa / М.Н. Соколов // Октябрь. – М., 1997. – № 1. – С. 182–185.
6. Тищенко, Н.В. Развитие исследований кинематографа: от «языка кино» к «языку социума» / Н.В. Тищенко // Теория и практика общественного развития. – М., 2014. – № 15. – С. 89–91.

7. Хан, Н. Кинодидактика и кинематографический канон в системе среднего школьного образования: опыт Германии / Н. Хан // Universum: Вестник Герценовского университета. – СПб., 2012. – № 3. – С. 79–91.
8. Эйзенштейн, С.М. Психологические вопросы искусства / С.М. Эйзенштейн. – М.: Смысл, 2002. – 335 с.

Куценко Елена Вильеновна
заместитель директора Государственного бюджетного учреждения
Республики Крым «Крымский киномедиацентр»,
координатор развития кинообразования и медиапедагогики в Республике Крым,
Заслуженный работник культуры Республики Крым
E-mail: lena.krim@mail.ru

ЭКРАННЫЕ ИСКУССТВА КАК КЛЮЧЕВАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАГРАМОТНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальность и необходимость формирования у школьников аудиовизуальной (экранной) грамотности. Преподавание основ аудиовизуальной культуры может стать базой для выработки у детей и подростков новых форм познания, развития и совершенствования мышления, коррекции эстетического восприятия, реализации творческого потенциала, освоения новых форм взаимодействия с миром, ценностного и профессионального ориентирования.

Ключевые слова: медиаобразование, медиаграмотность, аудиовизуальная культура, медиатекст, кинематограф, фильм, телевидение, изобразительные средства, анимация.

Kuzenko E.

SCREEN ARTS AS A KEY COMPONENT OF MEDIA LITERACY

Annotation. Article is dedicated to importance and urgency of audiovisual education for school-children. Teaching of bases of audiovisual culture can become a base for making at children and teenagers of new forms of cognition, development and perfection of thinking, corrections of aesthetic perception, realization of creative potential, mastering of new forms of co-operation with a world, valued and professional orientation.

Key words: media education, media literacy, audiovisual culture, media text, cinema, film, television, image making facilities, media language, animation.

Сегодня уже не вызывает сомнения, что ключевыми средствами формирования основ медиаграмотности, являются аудиовизуальные средства массовой коммуникации. Вот почему такие экранные искусства как кинематограф, телевидение, видео в наше время обретают особое значение в решении задач медиавоспитания и медиаобразования. Именно на примере экранных искусств мы можем наиболее ярко проследить, как происходит «перевод» в художественно-образную форму всего многообразия форм бытия человеческой культуры. Становится своеобразной нормой знакомство с фольклором, музыкой, живописью, архитектурой через посредничество экрана; документальные теле(видео) фильмы о выдающихся личностях, музейных коллекциях, националь-

ных праздниках, памятниках культуры и истории, городах и странах, воспринимаются как источник информации об искусстве, «виртуальные путешествия», реализуемые через медиатехнологии, предоставляют вроде бы невиданные ранее возможности – перемещаться куда угодно, путешествовать по «виртуальному миру» в регулируемом режиме просмотра.

Одновременно существуют самые различные гипотезы и прогнозы по поводу будущего; согласно одним предположениям, эпоха «визуальных образов» завершается, в соответствии с другими нам предстоит пережить эпоху тотальной визуализации через экран. Кроме того, мы наблюдаем резкое снижение порогов восприятия аудиовизуальной информации. При этом мозаика впечатлений определяет одноплановость уровней восприятия и освоения информации в сознании ребенка. Если же говорить об эстетическом воспитании, о восприятии и освоении художественной информации, то здесь ситуация осложняется тем, что искусства экрана изначально реализуются через каналы массовой коммуникации. Каждый уровень информации существует сам по себе, их пересечения и взаимовлияния случайны и непреднамеренны; у ребенка может и не возникать потребности складывать из этой мозаики единую, целостную картину мира.

Обратим внимание на другое – восприятие информации через экран, начиная с 20-х годов 20 века, формировалось через «искусство кино», то есть в нашем восприятии *любая* экранная информация немислима вне эстетических, художественно-образных аспектов. К тому же, аудиовизуальные искусства апеллируют сразу к зрению и слуху, то есть говорят «на нескольких языках». Отсюда богатство возможностей художественного освоения ими мира, разнообразие присущих им способов образного отражения реальности.

В России проблемы аудиовизуального образования интересовали не только педагогов, но и кинематографистов, с 20-х годов прошлого века. В разные годы этому направлению были посвящены исследования известных российских кинопедагогов Ю. Лотмана, Ю. Усова, И. Вайсфельда, А. Федорова, А. Баранова, С. Пензина, Г. Поличко, Е. Бондаренко, Л. Баженовой, И. Чельшевой, Л. Зазнобиной, А. Шарикова, Е. Мурюкиной и многих других.

Система аудиовизуальных средств – кино и телевидение, функционирует, в основном, на сочетании художественных и внехудожественных текстов, которые также в значительной степени эстетизируются. Такое сочетание формирует долговременную память человека, его мировоззрение, развивает его эстетически, стимулирует креативность [Нечай, 1990, с. 16].

Медиаграмотный ребенок или подросток может активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернета. Он понимает язык экранных искусств, и, таким образом, более критически, осознанно, относится к выбору медийной продукции и не позволяет манипулировать своим сознанием. Более того, экранная (аудиовизуальная) грамотность формирует эстетический вкус и формирует предпочтения выбора медиапродукции художественно-эстетически ориентированной.

Таким образом, преподавание основ экранной (аудиовизуальной) культуры может стать базой для выработки у детей и подростков новых форм позна-

ния, развития и совершенствования мышления, коррекции эстетического восприятия, реализации творческого потенциала, освоения новых форм взаимодействия с миром, ценностного и профессионального ориентирования.

Реализация системы аудиовизуального образования школьников возможна при использовании деятельностных подходов, базирующихся на игровых и моделирующих процессах исследования, методиках педагогики диалога и сотрудничества.

Для эффективности как эмоционального, так и интеллектуального развития личности и формирования индивидуальности детей и подростков необходима сбалансированная система деятельности. Поэтому оптимальным для данной системы представляется сочетание таких типов деятельности, как эстетическое восприятие (с акцентом на переживание и рефлексии), интерпретация результатов восприятия и художественно-творческая деятельность, а также освоение знаний, стимулирующих остальные виды деятельности. [Усов, 2000, с. 50].

Экранные искусства стали неотъемлемой частью нашей жизни. Они обладают большой силой эмоционального, нравственного, эстетического воздействия на подрастающее поколение. Они не только являются для них средством времяпрепровождения, но и формируют личность. Именно поэтому их можно использовать как эффективное средство воспитания и обучения, что подтвердил многолетний практический опыт внедрения учебных курсов по основам формирования аудиовизуальной культуры в образовательные организации.

На всех ступенях обучения – от начальной до старшей школы – процесс обучения необходимо выстраивать таким образом, чтобы соблюдалась логичность и последовательность в накоплении знаний, умений и навыков с переходом в креативную деятельность. Так была выстроена поэтапность подачи материала на разных уровнях обучения.

На первом этапе идет процесс накопления некой суммы знаний о предмете – история, структура, язык и технологии, виды и жанры. Это скорее «накопительный» этап, когда закладываются основные понятия и понимания.

На втором этапе происходит процесс приобретения навыков – развитие восприятия различных медиатекстов, «чтения» их языка, активизация воображения, зрительной памяти, развитие различных видов мышления. На этом этапе предпринимается попытка применить полученные знания для критического осмысления, продуктивного анализа. Здесь мы учим логически мыслить, рассуждать, формируем активность и гражданскую позицию, расширяем лексические возможности, формируем речевые навыки и мыслительную деятельность.

Именно на этих двух первых этапах материал курса подается с опорой на 6 ключевых аспектов медиаобразования, сформулированных известными британскими медиапедагогами К. Бэзелгет, Э. Хартом и Дж. Баукером [Bazalgette, 1992, p. 202], которые являются универсальными составляющими для изучения любого медиа:

- **«категория медиа»** (изучение типологии: видов и жанров медиатекстов – кино, телевидение, печать, Интернет и т.п., специфику их воздействия на аудиторию);

- **«агентство медиа»** (изучение работы, функций и целей создателей медиатекстов – кто производит, стадии производства, сроки, стоимость);
- **«язык медиа»** (изучение медийных языков, то есть вербального, аудиовизуального, монтажного языков медиатекстов, систему художественно-изобразительных средств, с помощью которых авторы создают свои произведения);
- **«технологии медиа»** – (изучение способов/технологий создания медиатекстов в сравнении друг с другом);
- **«аудитория медиа»** (изучение типологии аудитории, типологии медиавосприятия: как аудитории находят, отбирают, потребляют и отвечают на содержание СМК, изучение типологии аудитории, типологии медиавосприятия);
- **«восприятие изображения/репрезентация медиа»** (изучение способов представления, переосмысления действительности в медиатекстах, авторских концепций и т.д. Определение отношения между содержанием медиа и реальными событиями, людьми, идеями, стереотипизация и ее последствия, составление впечатления и сравнение продукции).

На третьем этапе знания и навыки переходят в стадию умений. Наша основная задача теперь – развитие креативных практических умений на материале медиа. Это и создание собственной творческой продукции: фотографий, фильмов, телепередач, эссе, статей, блогов, сайтов и прочее. Это и участие в различных конкурсах и фестивалях с авторскими работами.

В Республике Крым активное и системное внедрение процесса кинообразования и медиапедагогики берет свой отсчет с 2011 года, когда на базе Государственного бюджетного учреждения Республики Крым «Крымский киномедиацентр» заработал постоянно действующий семинар-тренинг для педагогов и работников культуры. Медиаобразовательные технологии на занятиях по разным школьным предметам, факультативы, спецкурсы, видео- и анимационные кружки, школьное телевидение и радио, школьные печатные СМИ – стали постоянной практикой для 35 образовательных организаций в разных регионах республики. Для каждого этапа формирования медиаграмотности, для каждой возрастной группы были разработаны учебные программы. В первом сборнике авторских разработок по медиаобразованию, выпущенном в Киеве в 2013 году, – из 39 работ 13 принадлежали крымским педагогам.

Опираясь на многолетний опыт, мы предлагаем начинать обучение основам аудиовизуальной грамотности с детского сада и начальной школы. Наши программы «Основы экранной грамотности. Анимационное кино» и «Основы медиаграмотности для 1 – 4 классов» уже прошли апробацию, в течение 7 лет крымские медиапедагоги используют их в начальных классах и как интегрированный курс в разные школьные предметы, и как программы для внеурочной деятельности.

Учитывая тот факт, что дети младшего школьного возраста воспринимают мир наивно-реалистически, и, в первую очередь, это относится к экранным

искусствам, обучение их экранной грамотности приобретает определенную важность.

Во-первых, в процессе занятий происходит знакомство с тем, как создаются и функционируют аудиовизуальные медиатексты (в данном случае это анимационные фильмы, комиксы, сказки). Во-вторых, осуществляется творческое развитие детей, и обобщение тех знаний, которые они получают в ходе изучения предметов художественно-эстетического цикла (изобразительное искусство, музыка, литература).

Обучение основам экранной или аудиовизуальной грамотности – это воспитание гармонически развитой личности, формирование его эстетической и духовной культуры, развитие креативного мышления, творческой активности.

Для достижения этих целей мы определили следующие задачи:

- освоение выразительных средств экрана;
- рассмотрение экранных искусств в контексте других видов искусств;
- работа по анализу и обсуждению анимационных фильмов, комиксов;
- расширение зрительского опыта;
- совместная творческая деятельность;

В результате изучения курса дети должны *знать*:

- виды и жанры анимационных и художественных фильмов, телепередач;
 - выразительные средства экрана;
 - различие между фильмом и литературным произведением, картиной;
 - историю анимации и наиболее известных режиссеров-аниматоров;
- уметь*:
- работать в коллективе;
 - выполнять несложные творческие работы;
 - активно смотреть и слушать;
 - выражать свои эмоции;
 - анализировать использование выразительных средств кино для создания настроения в анимационном фильме;
 - воспроизводить визуальный образ по его словесному описанию;
 - создавать собственные видеоработы.

Обучающиеся начальной школы очень любознательны, подвижны, эмоциональны, любят фантазировать. Вот почему работа с ними должна строиться, в первую очередь, на основе эмоционального освоения произведений экрана, формирования навыков выражения своего настроения, впечатления от просмотренного фильма. Основные формы работы на занятиях – беседа, творческие задания, игры. Работа должна быть спланирована так, чтобы активизировать развитие речи и мышления, представления и фантазии.

Занятия по изучению искусства кино направлены на формирование у детей навыков восприятия экранных произведений, на развитие способности адекватно понимать экранный «текст», сопереживать и эмоционально откликаться на элементы формы и содержания, уметь оценивать эти произведения и аргументировать свою оценку. [Баженова, 1992, с. 20].

В процессе обучения детям даются самые первые представления о возможностях разных видов искусства:

- чтение сказки – сравнение ее с фильмом – создание авторского визуального образа на основе литературного произведения;
- прослушивание музыки и определение ее эмоционального настроения;
- рисование, лепка, аппликация дают представление о композиции, колористике, развивают пространственное мышление.

Необходимо обращать внимание на пластическое и цветовое решение фильма; мимику, жесты, пластику героя как способ создания характера персонажа; авторское отношение к нему. Выполнение творческих работ развивает умение работать в коллективе; работа по анализу, обсуждению фильмов, воспитывает самостоятельность суждений; словесный пересказ учит концентрировать внимание. Так стимулируется глубокое проникновение в образно-творческий строй фильма и делает учащихся соучастниками творческого процесса. Использование различных игровых форм (конкурсы, викторины, игры-драматизации) воспитывает эмоциональную сферу ребенка, развивает интеллект, быстроту реакции. Обязательной частью занятий являются также просмотры с анализом, которые расширяют зрительский опыт и помогают полнее понять изучаемый материал.

Очень важно, уже на этом этапе, начать знакомство детей с основными элементами киноязыка, отличных от средств других видов искусства – это кадр, план, ракурс, монтаж, звук, цвет, движение и т. д. Эти знания помогут сделать ребенку шаг к освоению «аудиовизуальной речи», что является первой ступенькой освоения медиакультуры. Так мы не только развиваем детей, но и формируем их зрительскую культуру, закладывая первую ступеньку к их эстетическому развитию.

В средней школе процесс формирования аудиовизуальной культуры переходит в более сложную форму, учитывая накопленные первичные знания и навыки. Здесь занятия строятся по принципу сочетания теоретических и практических заданий. У обучающихся сформирован навык анализа, критического осмысления видеоматериала, накоплен багаж терминов и специальной лексики, они знакомы с изобразительными средствами экранных средств массовой коммуникации, изучили некоторые несложные технологии создания медиатекстов, умеют их презентовать. На занятиях интегрированного курса и во внеурочной деятельности идет совершенствование этих навыков и умений, с усложнением и расширением уже накопленного материала курса, что переходит в практическую творческую деятельность. Как правило, это участие обучающихся в работе кино клубов, видео- и анимационных кружков и студий.

В старшей школе можно посоветовать вариант профессиональной специализации: организация профильных курсов киноведческой направленности – литература и кино, сценарное мастерство; тележурналистика; видеостудия, где молодые люди будут постигать азы режиссуры, операторского мастерства, видеомонтажа.

Особое место в этом периоде занимает кино клубная деятельность. Пройдя всю цепочку кинообразования от начальной школы до старшего звена, обучающиеся поэтапно знакомились с разными видами кинопродукции – анимация, фильм-сказка, фильмы для детей и юношества, классические отечественные и зарубежные кинопроизведения. На каждом этапе медиапедагоги ставили перед ними разные задачи, развивающие и воспитательные цели. Но главными все же является неизменно следующее: развитие критического мышления – научиться самовыражению через анализ кинопроизведения; развитие эмоциональной сферы; формирование навыков зрительской культуры – научить смотреть фильмы, требующие мыслительных усилий и внимания, размышления и осознания. Через кино клубную работу осуществляется еще одна важная задача: популяризация кинопроизведений отечественной киноклассики. Мы часто сегодня говорим о необходимости патриотического воспитания, имея в виду, что это формирования военно-исторической памяти молодежи и подростков, но при этом забывая, что знакомство с культурой своей страны, а кинематограф – это огромный культурный пласт, начинается и со знакомства с лучшими кинематографическими произведениями, которые несут в себе знаковый код своего времени, запросы социальной и общественной формации, моральных и духовных законов, на которых основано наше общество.

В кино клубе гармонично взаимодействуют журналистика, педагогика, психология, информатика, культурология, искусствоведение, политология и социология. Системная кино клубная работа научит делать осознанный выбор между качественным кино и откровенным, так называемым, «ширпотребом»; выполнит задачи по формированию активной социальной и гражданской позиции, поможет в освоении азов правового просвещения, научит правилам дискуссии, сформирует критическое мышление, заставит задуматься о ценности и неповторимости каждой человеческой личности, человеческом достоинстве, индивидуальности. Главное, чтобы фильмы в программе кино клуба содержали важные для подростков и молодежи проблемы, которые им хотелось бы обсуждать, анализировать.

Сегодня молодежи и подросткам средствами аудиовизуальных искусств навязываются определенные поведенческие и мыслительские стереотипы, которые нивелируют традиционную систему художественно-эстетического воспитания, обедняют духовную и эмоциональную сферу.

Обучение подрастающего поколения специфике восприятия экранных искусств, их языку, их средствам выразительности, вооружение их способами и методами художественного анализа, критического осмысления аудиовизуальных «текстов», с целью выявления законов восприятия экранных образов и эстетической информации, что содержится в них – очень важный и необходимый сегодня процесс.

Библиографический список

1. Bazalgette, C., Bevort, E., Savino, J. (Eds.) (1992) *Media Education Worldwide*. Paris: UNESCO. – 256 p.
2. Баженова Л.М. В мире экранных искусств: Книга для учителей начальных классов, воспитателей и родителей. – М., 1992.
3. Нечай О.Ф. Ракурсы. – М., 1990. – 118 с.
4. Усов Ю.Н. Экранные искусства – новый вид мышления // Искусство и образование. – 2000 (b). – № 3. – С. 48–69.

Мурюкина Елена Валентиновна

кандидат педагогических наук, доцент,
Ростовский государственный экономический университет,
Ростов-на-Дону, Россия
E-mail: murjukina@ya.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ И.В. ВАЙСФЕЛЬДА НА МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В СССР ПЕРИОДА ПЕРЕСТРОЙКИ*

Аннотация. Мы изучили теоретические воззрения И.В. Вайсфельда периода перестройки, отражающие необходимость трансформации медиаобразования в СССР. В ходе анализа мы выявили, что И.В. Вайсфельд отмечал следующие специфические особенности медиаобразовательной деятельности, которые требовали осмысления, трансформации в соответствии с требованиями времени. Среди них мы выделили три группы: 1. отставание теоретических и методологических основ отечественного медиаобразования от «вызовов» времени, тенденций мирового опыта; 2. «несовместимость» некоторых теоретических основ с современным (на рассматриваемый период перестройки в СССР) практическим опытом, например, используемыми методиками анализа фильма; 3. обращение к западным концепциям медиаобразования, которые способны расширить границы понимания медиатекста, его контекстов.

Ключевые слова: И.В. Вайсфельд, медиапедагог, кинематограф, теоретические основы, методология, специфика, трансформация, СССР, медиаобразование, период «перестройки».

Murjukina E.

THEORETICAL VIEWS OF I.V. WEISFELD ON MEDIA EDUCATION IN THE USSR DURING PERESTROIKA

Annotation. We have studied theoretical views I.V. Weisfeld the adjustment period, reflecting the necessity of transformation of media education in the USSR. In the course of the analysis, we found that I. V. Weisfeld noted the following specific features of media education, which required understanding, transformation in accordance with the requirements of the time. Among them we have identified three groups: 1. lagging behind the theoretical and methodological foundations of domestic media education from the "challenges" of the time, the trends of world experience; 2. "incompatibility" of some theoretical foundations with modern (for the period of perestroika in the USSR) practical experience, for example, used methods of film analysis; 3. appeal to Western concepts of media education, which are able to expand the boundaries of understanding the media text, its contexts.

Key words: I.V. Weisfeld, media teacher, cinema, theoretical bases, methodology, specificity, transformation, USSR, media education, period of "perestroika".

**Статья написана в рамках исследования при финансовой поддержке гранта Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ). Проект № 19-013-00597 «Трансформационные процессы в отечественном медиаобразовании периода "перестройки"», выполняемый в Ростовском государственном экономическом университете. Руководитель проекта – Е.В. Мурюкина.*

В данной статье мы хотим рассмотреть воззрения одного из теоретиков кинопедагогики – И.В. Вайсфельда. Он был выдающимся российским и советским кинокритиком, киноведом, председателем Совета по кинообразованию при Союзе кинематографистов.

Среди одной из особенностей киноведения перестроечного периода И.В. Вайсфельд выделял следующую: к «старому» отряду киноведов, сосредоточенному в свое время во ВГИКе и Институте истории искусств, в 1960 – 1970-е годы присоединилось известное количество журналистов, критиков и ученых из смежных областей искусства и науки. Поэтому появилось немало работ о кино, в которых проблематика экрана рассматривается в контексте других наук. В тоже время, те, кто многие годы занимался критикой и теорией кино приступили к изучению философии, социологии, психологии, стремясь через опору на достижения этих наук, обогатить теорию кинематографии.

Нам представляется, что, выделенная И.В. Вайсфельдом особенность, заключающаяся в объединении критиков и ученых разных областей науки, был высшей степени плодотворен, поскольку отражал перемены, происходящие в самом кинематографе. «Кино в целом стало более емким, стало охватывать все более широкие области действительности, и то, что в свое время казалось мечтой (например, мысль Эйзенштейна об интеллектуальном кино), сейчас превращается в реальность не только в творчестве специалистов научно-популярного кино, но и в работах игрового, художественного кинематографа. Само кино – это и искусство, и социология, и публицистика, и способ научного исследования, это сложный, многогранный мир» [Вайсфельд, 1988, с. 9].

Таким образом, для понимания, для анализа искусства киноперестроечного периода стало уже недостаточно тех методик, которые выработало «традиционное» киноведение; развиваясь вместе с киноискусством, неизбежно обогащается, движется вперед, ищет новые методики анализа и его теории. Отсюда – необходимость синтеза, поиска интеграционных связей, которые позволили бы медиапедагогам включить в свой методологический арсенал технологии, формы, приемы, взятые из других наук, при этом, сохраняя четкую методологическую направленность в познании сложностей кинематографического процесса.

Среди сложностей, с которыми сталкиваются медиапедагоги, – понимание связей образной природы кинематографа как искусства с характером научного творчества. Медиапедагоги призывали, расширяя кругозор теории кино, не терять представления о самом предмете изучения именно кинематографиче-

скими средствами. Такая опасность выявилась, в частности, в ходе обсуждения проблем методологии, которое велось на страницах журнала «Искусство кино» в 1970-е годы. Дискуссия развернулась после статьи М.С. Кагана «Художественная деятельность как информационная система» [Каган, 1975]. В ней характеризуется структура художественной деятельности вообще и в частности в области кинематографии; она намечает новый уровень, новый подход, который может способствовать разработке усовершенствованных методик анализа кинопроизведения и кинопроцесса в целом.

Переоценка идей и теоретических воззрений позволила И.В. Вайсфельду вернуться к критическому анализу данной статьи спустя десятилетие. Он отмечал [Вайсфельд, 1988], что в ней заключены дискуссионные моменты, о которых необходимо поразмышлять. Например, М.С. Каган выделяет пять уровней творческого процесса и в соответствии с этим дает структурное определение характера таланта и творчества художника. Пока автор находится в сфере общих определений, предложенная им структура выглядит убедительной. Но как только он переносит принцип структурного анализа процесса на производство искусства, то сразу у читателей возникают вопросы. Так, уровень моделирующей, духовно-преобразовательной деятельности выражен в «произведении киноискусства в его внутренней образной форме, к которой относятся характеры персонажей и их действенное взаимоотношение (сюжет). Уровни конструктивный и знаково-коммуникативный воплощаются во внешней форме произведения, в его «теле» и в его тексте, то есть в материальной конструкции – зримой и слышимой, – которая опредмечивает художественную информацию, и в знаковой системе, которая с помощью этой конструкции кодирует духовный смысл произведения для передачи его зрителям» [Каган, 1975, с. 26].

И.В. Вайсфельд, «примерив» структуру на конкретное произведение, выявил противоречия, которые разрешить в ее рамках невозможно. Так, он не согласен, что познавательный уровень проявляется в теме, поскольку не только тема, но и характеры, сюжет несут познавательное начало.

Далее в статье говорится, что оценочный уровень предстает как идея фильма. Но оценочный момент содержится и в пластике, и в выражении глаз, и в движениях актеров, и в характере персонажа, то есть во всем том, что относится к другим уровням структуры, предложенной М.С. Каганом. Медиапедагог И.В. Вайсфельд отмечает, что поспешно «художественное (или поэтическое) содержание» выводит из сочетания темы и идеи: художественное содержание охватывает и другие структурные элементы произведения, прежде всего характеры и сюжет. Я бы не обращал внимания на эти тонкости, на логические противоречия схемы, если бы эта схема, наверное, совершенно неожиданно для М.С. Кагана, не перекликалась с некоторыми тревожными сторонами в практике тематического планирования в киноискусстве, когда кинопроизводственники исходят из главного положения, будто тема сепаратна, будто она может существовать вне образности, вне характеров и сюжета. Ничто в наших теоретических изысканиях не должно давать повод для оправдания такого рода облег-

ченного представления о процессе творчества, для упрощения неупрощаемого» [Вайсфельд, 1988, с. 11].

Таким образом, разбор структуры художественного произведения, который не учитывает в необходимом качестве индивидуальность художника, диалектику взаимопереходов отдельных составных частей образного целого, – ненадежный союзник и кинокритики и киножурналистики; такой разбор может поощрять логизированную интерпретацию художественного произведения.

Но в целом, предложенная М.С. Каганом методика дает определенные ориентиры и критике и самому процессу создания фильмов, и эти ориентиры должны быть плодотворны.

Другой вопрос, который поднимался теоретиком медиаобразования в период перестройки И.В. Вайсфельдом, – о предмете киноведения. Его суть в том, что кинообразование не должно замыкаться на искусстве кино, а интегрироваться с литературоведением, театроведением, эстетикой, социологией. При этом, важно опираться на научную основу киноисследований, не размывая или подменяя их. Например, в статье Л. Козлова «О некоторых вопросах методологии современного киноведения», автор дает характеристику новых тенденций периода перестройки в киноведении. В этой статье он сформулировал важную мысль: «...Должны ли мы рассматривать нынешнее расширение знаний об искусстве как процесс, происходящий вне границ искусствознания, и должны ли мы соответственно уповать (как это подчас говорится) на социологов и психологов, которые и скажут необходимое нам новое слово о кинематографе? Или же нужно также заботиться и о том, чтобы расширение горизонтов исследования стало внутренним делом искусствознания, а не только добавлением к нему извне?.. Для искусствознания это означает, что оно призвано включать в свой предмет социально-психологические контексты произведения искусства, определив четкие границы своим упованиям на социологов, включающих эти контексты в предмет своих наук» [Козлов, 1985, 158].

Анализируя статью Л. Козлова, И.В. Вайсфельд отмечает, что автор верно формулирует целевые установки, которые заключаются в том, что «современные задачи искусствознания может решить лишь само искусствознание, ставшее на уровень этих задач, заново осознающее свой предмет и свой метод, по-новому развивающее свои традиции и мобилизующее свой опыт» [Козлов, 1985, с. 158]. Безусловно, к кинематографу как искусству обращаются все науки, где кино выступает как объект исследования. Но и кинообразование, обращаясь к смежным областям науки, всегда должно помнить о своей специфической задаче и ответственности, о специфическом содержании своего исследования. Другими словами, союз кинообразования, философии и социологии только тогда будет плодотворным, когда каждая из наук будет опираться на свои цели и «предметность».

На этом основании И.В. Вайсфельд выделяет следующую особенность теоретических воззрений медиапедагогов перестроечного периода: акцентуализация внимания на проблему «размывания» границ исследования. Так, И.В. Вайсфельд отмечал, что «мы и впредь должны изучать явления искусства,

опираясь на те методики, которые были испытаны нашей наукой. И вместе с тем нужны поиски новых решений, новых подходов к исследованию истории и теории экрана, нужна постановка вопросов сегодня, подсказанных жизнью, связанных с развитием искусства кинематографа» [Вайсфельд, 1988, с. 15].

Методологи и теоретики медиаобразования периода перестройки отмечали, что изучение сущности кино в процессе кинообразования включает в себя изучение его развития, исследование его общественное, социальное значение.

Следующая особенность теоретических воззрений периода перестройки заключается в обосновании тех или иных методик и форм работы с медиатекстами (преимущественно, кинопроизведениями). Так, И.В. Вайсфельд отмечал, что нельзя на медиаобразовательных занятиях подменять анализ фильмов пересказом их содержания. Поскольку такая методика работы молодежи с медиатекстами не подразумевает пространство для идей аудитории, оставляет без внимания эстетические проблемы, реалии действительности. Пересказы часто в научно-педагогической литературе периода перестройки называют тематическими обзорами. В действительности они имеют очень мало общего с самим понятием «тема», поскольку тема в искусстве – это не просто формула; в ней непременно должна быть отражена личность художника.

К другому методологическому просчету И.В. Вайсфельд относил то, что в процессе кино/медиаобразования чаще всего изучается не кинематографический процесс как единое целое, а берется во внимание один или несколько его элементов. Больше всего «везет» актеру и режиссуре (зачастую в усеченной трактовке). В тоже время из изучения и анализа фильма в ходе медиаобразовательного занятия частично или полностью исчезают изобразительный строй фильма, его драматургия, музыкально-звуковая выразительность и пр.

Следующая структурная слабость медиаобразовательной теории выражается в том, что в изучение фильма и критических статей о нем на медиаобразовательных занятиях недостаточно «вписываются» контексты смежных искусств и литературы, эстетического климата общества.

Еще одной особенностью развития методологии и теории медиаобразования в период перестройки можно считать обращение к эволюции эстетических ценностей, накопленных кино. И.В. Вайсфельд отмечал, что «кинематограф следует изучать по трем основным социально-экономическим направлениям и соответствующим им дифференциациям культуры, духовной действительности: киноискусство социалистических стран, киноискусство развивающихся государств и киноискусство капиталистического мира. Внутри каждого из этих единств понадобится проанализировать специфические для каждого из них противоречия. Например, в кино социалистических стран – борьбу с догматическим мышлением, с тенденциями к «денационализации», то есть к ослаблению передовой национальной традиции культуры, искусств и литературы данного народа, с тенденциями к эстетическому импорту – скажем, стереотипов Голливуда, «УФА» или кинематографических схем деидеологизации и, в про-

тивоположность этому, схем «идеологизации» в духе неоэкстремизма, политических спекуляций, реакционного содержания» [Вайсфельд, 1988, с. 16].

Медиапедагоги предлагали проводить анализ кинопроизведений и по типу собственности (частная; государственная; есть ли и в чем проявляется влияние иностранных киномонополий и пр.). То есть, по сути, в период перестройки в нашей стране предлагалось проводить анализ фильмов не только на основе художественной, эстетической теорий медиа, но и опираясь на критический подход. Например, рассматриваемую особенность мы связываем с теорией британских медиапедагогов, которые предлагали анализ медиатекстов, опираясь на шесть ключевых понятий медиа: категория, агентства, аудитория, язык, репрезентация и технология.

Таким образом, опираясь на теоретические воззрения И.В. Вайсфельда периода перестройки, отражающие необходимость трансформации медиаобразования в СССР, мы выявили в ходе анализа, что И.В. Вайсфельд отмечал:

1. Отставание теоретических и методологических основ отечественного медиаобразования от «вызовов» времени, тенденций мирового опыта. Представим основные специфические особенности медиаобразования, выделенные И.В. Вайсфельдом, которые нуждались в трансформации:

- проблематику экрана на медиаобразовательных занятиях важно рассматривать в контексте других наук. Это обосновано обстоятельством присоединения к кинопедагогике журналистов, критиков и др.;
- кинообразование не должно оставаться замкнутым на искусстве кино, необходимо методологическое обоснование интеграции с литературоведением, театроведением, эстетикой, социологией;
- акцентуализация внимания на проблему «размывания» границ исследования.

2. «Несовместимость» некоторых теоретических основ с современным (на рассматриваемый период перестройки в СССР) практическим опытом, например, используемыми методиками анализа фильма. Специфические особенности:

- обоснование новых методик и форм работы с кинопроизведениями. Необходимость на медиаобразовательных занятиях анализировать фильмы, а ограничиваться пересказом их содержания;
- обращение внимания на методику анализа фильма. В процессе кино/медиаобразования чаще всего изучается не кинематографический процесс как единое целое, а берется во внимание один или несколько его элементов.

3. Обращение к западным концепциям медиаобразования, которые способны расширить границы понимания медиатекста, его контекстов. Специфическая особенность:

- слабость медиаобразовательной теории выражается в том, что в изучение фильма и критических статей о нем на медиаобразовательных занятиях недостаточно «вписываются» в эстетический климат общества. Здесь есть пересечение с теорией британских медиапедагогов (К. Бэзэлгэт, Д. Букингем), которые разработали анализ медиатекстов с опорой на шесть ключевых понятий медиа: категория, агентства, аудитория, язык, репрезентация и технология.

Библиографический список

1. Вайсфельд И.В. Развитие кинообразования в условиях перестройки. – М.: Изд-во Общества друзей кино, 1988. – 21 с.
2. Каган М.С. Художественная деятельность как информационная система // Искусство кино. – 1975. – № 12. – С. 115–124.
3. Козлов Л.О некоторых вопросах методологии современного киноведения // Вопросы киноискусства, 1975. – № 16. – С. 158–164.

Мурюкина Елена Валентиновна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Ростовский государственный экономический университет,
Ростов-на-Дону, Россия
E-mail: murjukina@ya.ru;

Горбаткова Ольга Ивановна
кандидат педагогических наук, доцент,
Ростовский государственный экономический университет,
Ростов-на-Дону, Россия
E-mail: gorbatkova1987@bk.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В МЕДИАОБРАЗОВАНИИ ПЕРИОДА ПЕРЕСТРОЙКИ*

Аннотация. В статье рассмотрена трансформация методологических основ отечественного медиаобразования в период перестройки. Изучение литературы привело нас к выводу, что трансформация опиралась на ряд причин: изменение общего курса образовательной системы, в котором важная роль отводилась гуманитаризации и эстетическому воспитанию подрастающего поколения; формирование принципиально новых потребностей у субъектов медиаобразовательной деятельности; знакомство с зарубежными медиапедагогическими теориями и опытом. Методологическую базу медиаобразования в изучаемый период составили ряд теорий: диалектико-материалистическая доктрина, носившей статус официальной; теория Л.С. Выготского «искусство как познание»; теория диалога культур (М.М. Бахтин, В.С. Библер); семиотическая теория Ю. М. Лотмана; теории «педагогике сотрудничества».

Ключевые слова: реформы, история, теоретические основы, методология, СССР, медиаобразование, медиапедагоги, период «перестройки».

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF MEDIA EDUCATION TRANSFORMATION DURING PERESTROIKA

Annotation. The article deals with the transformation of the methodological foundations of domestic media education in the period of perestroika. The study of the literature led us to the conclusion that the transformation was based on a number of reasons: the change in the General course of the educational system, in which an important role was given to the humanitarization and aesthetic education of the younger generation; the formation of fundamentally new needs among the subjects of media education; familiarity with foreign media-pedagogical theories and experience. The methodological basis of media education in the study period amounted to a number of theories: dialectic-materialistic doctrine, which bore the status of an official; the theory of L. S. Vygotsky, "art as cognition"; the theory of dialogue of cultures (M. M. Bakhtin, V. S. Bibler); a semiotic theory of Y.M. Lotman; the theory of "pedagogy of cooperation".

Key words: reforms, history, theoretical bases, methodology, USSR, media education, media pedagogues, "perestroika".

**Статья написана в рамках исследования при финансовой поддержке гранта Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ). Проект № 19-013-00597 «Трансформационные процессы в отечественном медиаобразовании периода "перестройки"», выполняемый в Ростовском государственном экономическом университете. Руководитель проекта – Е.В. Мурюкина.*

Период «перестройки» в СССР затронул все сферы жизни в стране, не стало исключением и медиаобразование. В данной статье мы рассмотрим трансформацию его методологических основ. Изучение большого количества литературы по истории, педагогике, социологии, искусствоведению, культурологии и др., привело нас к выводу, что трансформация опиралась на ряд причин, среди которых мы особо выделяем следующие:

- Изменение общего курса образовательной системы, в которой важная роль отводилась гуманитаризации и эстетическому воспитанию подрастающего поколения;
- Изменение/формирование принципиально новых потребностей у субъектов медиаобразовательной деятельности;
- Появившаяся возможность знакомства с зарубежными медиапедагогическими концепциями и практическим опытом.

Среди отечественных методологов периода перестройки можно выделить Д.Н. Абрамяна [Абрамян, 1994], О.А. Баранова [Баранов, 1982], С.Н. Пензина [Пензин, 1984, 1987], Ю. М. Рабиновича [Рабинович, 1986], Ю. Н. Усова [Усов, 1986, 1989] и др. Например, Д.Н. Абрамян разрабатывал теоретико-методологические аспекты проблем: общепсихологических основ художественного творчества; специфики художественного воображения и психологии личности; художественной культуры и духовного роста личности и пр. Д.Н. Абрамян ука-

зывал на необходимость разработки фундаментальных трудов, в которых интегрируются идеи психологии искусства и художественного творчества. Ученый отмечал, что отсутствие работ по указанной теме делает невозможным «продвижение наших психологов, философов, социологов и педагогов в этой сфере, тормозит процесс углубления междисциплинарных связей и комплексных исследований художественного творчества и эстетического воспитания» [Абрамян, 1994, 21].

Таким образом, можно сказать, что методологи медиаобразования в качестве одной из приоритетных задач видели разработку комплексного знания на стыке наук – философии, психологии, киноведения, педагогики и эстетики. Подтверждение верности нашего вывода мы находим в размышлениях И.В. Вайсфельд. Он отмечал, что к «старому» отряду киноведов, сосредоточенному в свое время во ВГИКе и Институте истории искусств, в 1960–1970-е годы присоединилось известное количество журналистов, критиков и ученых из смежных областей искусства и науки. Поэтому появилось немало работ о кино, в которых проблематика экрана рассматривается в контексте других наук. В то же время, те, кто многие годы занимался критикой и теорией кино приступили к изучению философии, социологии, психологии, стремясь через опору на достижения этих наук, обогатить теорию кинематографии.

Объединение исследований ученых из разных областей науки в период перестройки в СССР оказало положительное действие на развитие методологии медиаобразования. Также оно отражало сущность перемен, происходящих в кинематографе как основном средстве медиаобразования. «Кино в целом стало более емким, стало охватывать все более широкие области действительности, и то, что в свое время казалось мечтой (например, мысль Эйзенштейна об интеллектуальном кино), сейчас превращается в реальность не только в творчестве специалистов научно-популярного кино, но и в работах игрового, художественного кинематографа. Само кино – это и искусство, и социология, и публицистика, и способ научного исследования, это сложный, многогранный мир» [Вайсфельд, 1988, с. 9].

Изучая медиаобразование в СССР периода перестройки, мы пришли к выводу, что их отличает от предыдущих этапов развития создание предпосылок к расширению методологических основ. После прихода к власти большевиков все многообразие медиаобразовательной деятельности строилось с опорой на диалектико-материалистические труды К. Маркса и Ф. Энгельса. Она, в свою очередь, была переработана В.И. Лениным. Как отмечается в монографии А.В. Федорова. И.В. Чельшевой, Е.В. Мурюкиной «опора на марксистско-ленинское учение было необходимой частью для развития педагогики 1980-х годов, так как оно было признано официальной доктриной в советском государстве и должно было находить отражение в научных трудах. В этом состоял идеологический компонент, который присутствовал в теоретико-методологической основе. В это же время ученые-медиапедагоги начинают писать о важности диалога при организации и реализации медиаобразовательной дея-

тельности. В частности, диалогическая форма общения рассматривается как основа взаимоотношений между учениками и учителем» [Федоров..., 2018].

Отличительной чертой методологии медиаобразования периода перестройки становится опора на диалог как базовое понятие. Ученые обращаются к нему не только как философскому понятию, но и активно включают в педагогический процесс. Именно опора на диалогическую концепцию позволила И.В. Вайсфельду говорить о важности и необходимости обращения к «педагогике сотрудничества». Опора на данную концепцию позволяла выйти за рамки привычной системы отношений «учитель – ученик», «ученик – ученик», «агентства медиа – аудитория» и пр. И.В. Вайсфельд проводил параллели от идей К.Д. Ушинского к подходам в воспитании В.А. Сухомлинского [Сухомлинский, 1979]. Медиапедагог отмечал, что перестройка дает основания обратиться к их педагогическому наследию и постараться «развивать эти традиции, осознать их законное место в радикально перестраиваемой педагогической теории» [Вайсфельд, 1988, с. 10]. Ученый последовательно доказывал, что базисным компонентом медиаобразования должна стать педагогика сотрудничества, которая, в свою очередь, опирается на диалогичность отношений между субъектами образовательного и воспитательного процесса.

Таким образом, становится очевидно, что к методологическим основам медиаобразования периода перестройки можно отнести философскую теорию «диалога культур» (М. М. Бахтин [Бахтин, 1979], В. С. Библер [Библер, 1990]); концепцию «педагогике сотрудничества».

Большое значение приобретает обращение к философским воззрениям М.М. Бахтина, разработанным им еще в 1920-е годы. Но поскольку его теория не опиралась на диалектико-материалистическую доктрину, официально признанную в СССР в качестве базовой и единственной, она долгие годы оставалась невостребованной. И только во второй половине 1980-х годов ученые смогли обратиться к трудам М.М. Бахтина. «Только перестроечные процессы, например, появления плюрализма мнений, которые начались в 1980-е годы в Советском Союзе позволили изучить труды М.М. Бахтина, определив их значимость для науки» [Федоров..., 2018].

Основная проблема исследования определяется противоречием, между огромным теоретическим и методическим опытом, накопленным советским медиаобразованием второй половины 1980-х годов, и недостаточно последовательным и концептуальным изучением этого наследия в отечественной педагогике. Модели медиаобразования, разработанные в период перестройки, отчасти реализуются и современной педагогической системе. Поэтому важно провести анализ их актуальности, методологических и теоретических концепций, практической деятельности медиаобразования периода перестройки и выявить потенциальные возможности применения в современной образовательной среде, которая так же «переживает» глубокое реформирование.

На настоящем этапе развития педагогической науки в России, мы отмечаем интерес ученых к изучению исторических основ образования в 1984–1991 годы, которые стали заложить базу современного медиаобразования.

В 1988 году состоялся Учредительный съезд Общества друзей кино СССР, на котором выступали многие известные исследователи и практики медиаобразования. Мы хотим акцентировать внимание на выступлении И.В. Вайсфельда, которые обозначил основные сложности. Он обозначил кризисные моменты в медиаобразовательном движении:

1. Изменение формы взаимодействия «учитель-ученик», «ученик-ученик» на медиаобразовательных занятиях потребовали пересмотра методологических основ самой кино/медиапедагогики. Реформирование системы народного образования в СССР подразумевало усиление гуманитарного и эстетического компонента воспитания, открывая, тем самым «перспективы нового мышления в этой области, подлинного понимания масштабов задачи, которая перед нами стоит» [Вайсфельд, 1988, с. 6].
2. Разрешения в масштабах страны требовало противоречие, заключавшееся в существовании медиаобразования как движения энтузиастов, что выразилось в очаговом формате данной педагогической деятельности (например, работа О.А. Баранова, С.Н. Пензина, Ю.М. Рабиновича и мн. др.) отметим, что И. В. Вайсфельд в своем выступлении не только обозначил проблему, но и предложил пути ее решения. В частности, он предложил «основываясь на островках достигнутого, развертывать кинообразование в масштабе страны в общей системе просвещения с активным участием Ассоциацию друзей кино, чтобы активно влиять на весь процесс, оказывать помощь органам народного образования и научным учреждениям» [Вайсфельд, 1988, с. 6].

Мы можем утверждать, что период перестройки позволил провести «ревизию» медиаобразования в СССР, пересмотрев не только цели, задачи, формы и методы работы с аудиторией, но и расширить его методологические основы, поскольку «имеющиеся» не отражали всех сторон развития общества, науки и техники. Важно отметить, что реформа в медиаобразовательной работе была направлена не только на реконструкцию только каких-то методик или традиций, сложившихся в течение уже шестидесяти лет. Нет, она вызвана к жизни множеством разнообразных причин, и прежде всего интересами уже зрелого общества.

Другим базисным компонентом, на котором выстраивалась методолого-теоретическая основа медиаобразовательной работы в СССР, была ее массовость. Самым распространенным видом медиапедагогики многие десятилетия было кинообразование. С появлением кинематографа вопрос о связи искусства с народом приобрел особенную остроту. Причина этого – в его массовости, завоеванной им сначала в качестве зрелища, а затем и подлинного искусства.

Как бы ни оценивать эту массовость – со знаком «плюс» или «минус», она принимается в расчет как на студиях и в конторах предпринимателей; в науке – искусствознании, журналистике; в кабинетах государственных деятелей; в кругах политической оппозиции. Широкое использование кинематографа

в различных, зачастую противоположных социально-практических целях теснейшим образом связало его с историей XX века.

В. Пудовкин писал: «Советское кино родилось как массовое искусство. С первых шагов развития оно отличалось непосредственной связью с народом... До советских фильмов народ не находил своего отражения на экране. К народу, к широким массам трудящихся дореволюционные мастера киноискусства относились как к черни. Народ показывался в кино как безликая масса, серая, невыразительная толпа, не имеющая своего духовного облика... Советские фильмы, отразившие романтику великих революционных событий, впервые показали действенную, революционную массу. Народ вошел в фильм как главный художественный образ» [Пудовкин, 1974, с. 167].

Массовость искусства – одна из самых сложных проблем художественной культуры XX столетия. Среди основных вопросов, которые интересовали методологов медиаобразования, были следующие: «Дано ли искусству идти навстречу запросам зрительской массы, не поступаясь талантом и мастерством его творцов?»; «Чем является для подлинного художника ориентация на такие запросы – созвучным его профессиональному призванию гражданским долгом, обременительной повинностью или хорошо оплачиваемым компромиссом с собственной совестью?»; «Могут ли произведения массовой культуры для широкой аудитории служить источником полноценного эстетического восприятия, или же они насаждают потребительское отношение к искусству?».

Методологи медиаобразования в СССР периода перестройки (Д.Н. Абрамян, О.А. Баранов, Э.Н. Горюхина, И.В. Вайсфельд, И.С. Левшина, О.Ф. Нечай, С.Н. Пензин, Ю.М. Рабинович, Ю.Н. Усов и др.) отмечали важность отделения вопроса о массовости киноискусства от оценки конкретных форм ее проявления. Тогда яснее станет относительность, преходящий характер зависимости между ростом масштабов художественной практики и понижением критических стандартов.

«Сегодня мы должны до конца осознать, – пишет болгарский кинокритик Э. Петров, – сколь пагубным является противопоставление таких категорий искусства, как художественность и популярность, серьезность и массовость. Такое разграничение вело бы к признанию, что уделом популярного, массового произведения искусства якобы неизбежно становится... серость, отсутствие глубоких мыслей, вялость художественных решений». Массовость распространения киноискусства в соединении с демократизмом его содержания и реализмом формы служит основой подлинной народности прогрессивных течений и направлений кинематографа» [Петров, 1985, с. 94].

Отметим идентичное мнение исследователей о том, что развитие кинолюбительского движения и кинообразование зрителей различного возраста и категорий дает положительные результаты. Вместе с тем сам характер массовый по своей сути исключает «штучную» подготовку аудитории. Посетители кинотеатров обретают свою индивидуальность зачастую в процессе коллективного восприятия фильмов. Методики, используемые в медиаобразовании, предполагают взаимодействие и диалог.

Трансформация методологических основ была обусловлена противоречием между уже накопленными результатами практической работы (интегрированными знаниями по психологии, искусствоведению, педагогике и т.д.), и устаревшими методологическими идеями.

Изучение и анализ методологических концепций медиаобразования периода перестройки позволяют нам говорить о существовании нескольких базовых теорий:

- продолжается достаточно сильное влияние на медиаобразовательную деятельность диалектико-материалистической доктрины, носившей статус официальной (К. Маркс, Ф. Энгельс, В. И. Ленин);

- теории Л. С. Выготского «искусство как познание» [Выготский, 1963]. В рамках разработанной теории выдающийся психолог предлагает осуществлять анализ структуры произведения, не абстрагируясь от его фабулы, а интегрируясь в нее. Л.С. Выготский последовательно доказывал, что содержание любого произведения – не является для аудитории материалом, а представляет собой действенное содержание, главная цель которого вызвать у своего читателя/зрителя эстетические эмоции, переживания, катарсис;

- теории диалога культур (М.М. Бахтин, В.С. Библер). Интеграция данной теории в медиаобразовательную деятельность значительно расширило горизонты понимания культуры, медиакультуры и медиатекстов как ее неотъемлемой части;

- семиотической теории, которую в отечественной науке разработал (в том числе на материале кинематографа) Ю.М. Лотмана и его последователи. Ее использование в медиаобразовательной работе расширило рамки понимания аудиторией специфических особенностей медиатекстов, особенностей восприятия аудиторией не только самого кадра, но и знаков, символов, контекстов, которые вкладывают новые смыслы, дополняют основную идею и пр.

- теории «педагогике сотрудничества» (П.П. Блонский, Б.Т. Лихачев, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий и др.), в основе которой гуманистические идеи. Идеи данной теории активно интегрировались в медиаобразование О.А. Барановым, С.Н. Пензиным, Ю.Н. Усовым и др.

Важная роль в трансформации методологических основ отечественного медиаобразования периода перестройки принадлежит появившейся возможности знакомства с медиаобразовательной деятельностью в западных странах. В рассматриваемый период большая заслуга в направлении консолидации отечественного и зарубежного опыта принадлежит А.В. Шарикову [Шариков, 1990]. Он переводил труды западных медиапедагогов; на основе полученных материалов им была сформулирована основная концепция, направления, формы медиаобразования в мире.

Трансформационные процессы коснулись расширения методологических и теоретических концепций. Для этого сложились объективные предпосылки, заключающиеся в следующем: практическая деятельность зачастую опережала теоретические исследования и обобщения в области медиаобразования; эпоха перестройки вывела нашу страну из изоляции по отношению к западному миру,

поэтому теория диалога культур приобрела актуальность; был получен доступ к зарубежным исследованиям, что повлияло на развитие медиаобразования в СССР.

Библиографический список

1. Абрамян Д.Н. Общепсихологические основы художественного творчества: (Теоретико-методологические аспекты проблемы). – М., 1994. – 322 с.
2. Вайсфельд И.В. Развитие кинообразования в условиях перестройки. – М.: Изд-во Общества друзей кино, 1988. – 21 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Знание, 1963. – 122 с.
4. Пудовкин В.И. Собр. соч. в 3 т. – М., 1974. – Том 2. – 604 с.
5. Лотман Ю.М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. – Таллин: Изд-во Ээсти Раамат, 1973. – 138 с.
6. Пензин С.Н. Кино в системе искусств: проблема автора и героя. – Воронеж, 1984. – 188 с.
7. Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. – 176 с.
8. Поличко Г.А. Введение в кинопедагогику: основы кинематографической грамотности. – М.: АДК СССР, 1990. – 23 с.
9. Поличко Г.А. Межпредметные связи литературного курса и факультатива по основам киноискусства как средство эстетического развития старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1987. – 24 с.
10. Рабинович Ю.М. Кино как средство воспитания школьников (опыт создания системы) // Кино: прокат, реклама, методика, практика. – М.: Союзинформкино, 1986. – 32 с.
11. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3-х т.: / В.А. Сухомлинский; сост. О.С. Богданова, В.Э. Смаль. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 1. – 558 с.
12. Усов А.В. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 1989. – 32 с.
13. Усов Ю.Н., Вайсфельд И.В. Примерный учебно-тематический план и программа спецсеминара по теме «Киноискусство в воспитании школьников в современных условиях». – М., 1986. – 58 с.
14. Ушинский К.Д. Воспитание человека: Избранное // сост., вступ. статья С.Ф. Егорова. – М.: Карапуз, 2000. – 256 с.
15. Федоров А.В., Чельшева И.В., Мурюкина Е.В. Медиаобразование в СССР и России. 2018. Scholars' Press.
https://www.morebooks.de/bookprice_offer_783ddd2ce4d89add124be3786840498ed741296a?auth_token=d3d3LnNjaG9sYXJzLXByZXNzLmNvbTplOGI5Nzdi

ZTdhZjdiYmIwZDEyY2IxYTMwMDNiMWJlZQ%3D%3D&locale=gb¤cy=EUR (дата доступа: 22.03.2019).

16. Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. – М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. – 66 с.

Чельшева Ирина Викторовна

кандидат педагогических наук,

доцент, зав. кафедрой педагогики и социокультурного развития личности,

Ростовский государственный экономический университет (РИНХ),

Член Экспертного совета МОО «Информация для всех»

г. Ростов на Дону, Россия

E-mail: ivchelysheva@yandex.ru

**ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ
МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ В МЕДИАСФЕРЕ
КАК ФАКТОР МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ:
ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ***

Аннотация. Развитие межэтнической толерантности студенческой молодежи, воспитание уважительного отношения к представителям других этносов и народностей, их обычаям и традициям представляет собой актуальную проблему современного общества, от решения которой во многом зависит характер межкультурной коммуникации в современном обществе. Воспитание культуры межнационального (межэтнического) общения в этой связи представляет собой важную задачу современных вузов. В статье анализируются проблемы воспитания культуры межнационального общения студентов в медиасфере как фактора межэтнической толерантности личности с точки зрения выявления основных перспектив медиаобразования.

Ключевые слова: культура, межнациональное общение, межэтническая толерантность, студенты, медиаобразование.

Chelysheva I.

Associate Professor Department of Pedagogy and Socio-Cultural

Development of a Person,

Rostov State Economic University (RINH),

Rostov on Don, Russia

E-mail: ivchelysheva@yandex.ru

**EDUCATION OF CULTURE OF INTER-NATIONAL COMMUNICATION
OF STUDENTS IN THE MEDIA SPHERE AS A FACTOR
OF INTERETHNICAL TOLERANCE: HISTORY AND MODERNITY**

Annotation. The development of inter-ethnic tolerance of students, raising respectful attitude to representatives of other ethnic groups and nationalities, their customs and traditions is an actual problem of modern society, the solution of which largely determines the nature of intercultural

communication in modern society. Fostering a culture of interethnic (interethnic) communication in this regard is an important task of modern universities. The article analyzes the problems of cultivating the culture of interethnic communication of students in the media as a factor of inter-ethnic tolerance of the individual from the point of view of identifying the main prospects for media education.

Key words: culture, interethnic communication, interethnic tolerance, students, media education.

**Данная статья выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-013-00030 «Отражение проблемы межэтнической толерантности студенческой молодежи в российском и англоязычном медиаобразовании постсоветского периода (1992-2020)», выполняемого в Ростовском государственном экономическом университете. Руководитель проекта – кандидат педагогических наук, доцент И.В. Чельшева.*

Культура общения, включающая в себя соблюдение правил межличностного взаимодействия, обусловленных нормами общепринятого поведения – неизменно актуальная проблема в современном обществе. Характер общения и отношений играет важную роль в жизни каждого человека. Неслучайно современная культура общения регламентирует поведение людей в быту, на службе, в общественных местах и т.д. Культура общения предусматривает выполнение норм и правил, основанных на уважении и доброжелательном отношении к окружающим людям.

В настоящее время проблемы межнациональной (межэтнической) коммуникации молодого поколения требуют пристального внимания. Это связано с многонациональным характером современного общества, расширением рамок межкультурного взаимодействия с медиасфере и другими не менее важными факторами. Особенно активно в процесс межкультурного общения включено студенческое сообщество. Здесь можно согласиться с мнением Т.К. Ростовской и Т.Э. Петровой о том, что «студенческая среда – это одна из наиболее интенсивных зон межэтнического взаимодействия, где формируются разнообразные этнические стереотипы, индивидуальные и коллективные установки молодёжи в отношении межэтнических и межрелигиозных контактов» [Ростовская, 2017].

Феномен культуры межнационального общения в разные годы выступал предметом исследований В.А. Виниченко [Виниченко, 2007], Л.И.Галеевой [Галеева, 2013], З.Т. Гасанова [1998], Г.Н.Марковой [Маркова, 2008], Т.К. Ростовской и Т.Э. Петровой [Ростовская, 2017], Э.А. Игнатъевой. [Игнатъева, 2012], Б.А. Изиевой [2015], Л.Ц. Кагермазовой и И.В. Абакумовой [Кагермазова, 2015], Э.Р. Хакимова [Хакимов, 2011] и др.

Согласно определению Л.И. Галеевой, «культура межнационального общения рассматривается, как правило, как совокупность специальных знаний и умений, а также адекватных им поступков и действий, проявляющихся в межличностных контактах и взаимодействии представителей различных этнических общностей и позволяющих быстро и безболезненно достигать взаимопонимания и согласия в общих интересах. Она является органической составной

частью духовной жизни общества, его культуры, в частности культуры человеческих отношений в целом» [Галеева, 2013].

История межнационального общения как фактора воспитания молодого поколения в нашей стране богата традициями. Так, интернациональное воспитание, наряду с трудовым, патриотическим, нравственным, физическим и др. видами воспитания входило в единый комплекс формирования всесторонне развитой личности. В школах и вузах активную работу в направлении интернационального воспитания вели клубы интернациональной дружбы, проводились Дни интернациональной дружбы, к государственным праздникам были приурочены мероприятия, посвященные традициям и культуре разных республик и т.д. Кстати, в киноклубах, детских кинотеатрах, на кинофакультативах, как школьных, так и вузовских, проводилось обсуждение фильмов интернациональной тематики, тематические показы фильмов из разных стран и т.п. При этом «использовавшиеся в Советское время термины «интернациональное воспитание», «пролетарский интернационализм и социалистический патриотизм» и др. несли чрезвычайно сильную идеологическую нагрузку. Новая социально-политическая ситуация постсоветской действительности потребовала «внеидеологических» терминов в педагогике. Появившийся с конца 80-х гг. термин «воспитание культуры межнационального общения» концентрировался на воспитательном процессе и подразумевал вынесение соответствующего педагогического процесса за рамки учебной деятельности» [Хакимов, 2011].

Позже, в 90-е годы на смену интернациональному воспитанию пришли идеи поликультурного образования. Э.Р. Хакимов выделяет в развитии данного направления три основных этапа.

Этап поли-этно-культурного образования начался в первые годы после распада СССР. В качестве его основной цели выступало «приобщение к родным языкам и культурам, а также с одновременным формированием культуры межнационального (межэтнического) общения» [Хакимов, 2011].

Второй этап поли-социо-культурного образования, хронологические рамки которого охватывают первые годы XXI столетия, связывается Э.Р. Хакимовым с принятием Федеральной целевой программы «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001–2005)». В этот период «поликультурное образование стали связывать с формированием региональной идентичности и, одновременно, толерантности. Федеральная целевая программа стимулировала разработку и широкое внедрение расширительных поликультурных программ для всех ступеней и форм образования для обучения межкультурному диалогу, повышению устойчивости к этническим, религиозным и политическим конфликтам, формирования веротерпимости и толерантного сознания» [Хакимов, 2011].

Третий этап поликультурного образования в России, названный Э.Р. Хакимовым поли-личностно-культурным образованием, ознаменовался принятием «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (2009) и началом реализации общероссийского проекта «Концепции поликультурного образования в России» (2010)» [Хакимов, 2011].

Развитие идей поликультурного образования, понимаемого как «образование, которое опирается на две и более культурные традиции в их динамическом сопряжении и обеспечивает формирование у учащихся образы культуры и самих себя как результата творческого межкультурного взаимообогащения» [Хакимов, 2011], на протяжении этапов своего развития тесно связано с идеями диалогичности.

Диалог культур выступает фундаментальной базой целого ряда исследований по проблемам межнациональных и межэтнических отношений. Так, например, Н.Г. Марковой диалог культур резонно рассматривается в качестве основы межэтнических отношений. Диалог человека с представителями других культур и этносов связан с системой ценностных ориентаций и представлений молодежи об обществе в целом. Неслучайно культуру межнационального общения Маркова выдвигает в качестве индикатора межнациональных отношений: «основу культуры межнационального общения составляют национальные и общечеловеческие ценности, именно, они определяют поведение человека, позволяют оценивать ему свои поступки, действия и, конечно, поведение людей других культур с точки зрения их определенных представлений и выбирать конструктивные способы межнационального общения» [Маркова, 2008].

В системе современного высшего образования проблемы воспитания культуры межнационального общения продолжают быть как никогда актуальными. Это связано с многонациональностью страны, развитием международной мобильности, студенческим обменом, расширением реальных и виртуальных межнациональных контактов и т.д. В связи с этим культура межнационального и межэтнического общения остается в центре внимания многих российских исследователей.

Например, Б.А. Изиева считает, что «воспитание культуры межнационального общения предполагает формирование у молодежи установок этнотолерантного сознания и поведения, веротерпимости и миролюбия. Важными критериями этнотолерантного поведения являются согласие, уважительное отношение к инациональному, милосердие, взаимопонимание, взаимоподдержка, доброжелательность» [Изиева, 2015].

Процесс воспитания культуры межнационального (межэтнического) общения студентов тесно связан с нравственным, духовным становлением личности и в исследовании Л.Ц. Кагермазовой и И.В. Абакумовой, подчеркивающих, что «подлинная культура межнационального общения, взаимодействия и сотрудничества народов может возникнуть только на основе раскрытия духовно-нравственного потенциала каждой нации, обмена опытом социального и культурного творчества на основе реализации идеалов свободы, справедливости и равенства. И именно образование призвано обеспечить сочетание интернационального и национального воспитания у студентов» [Кагермазова, 2015].

Сфера общения современного молодого поколения выходит далеко за рамки реального взаимодействия. Вследствие бурного развития Интернет сфера коммуникации все более перемещается в мировое виртуальное пространство. Все больше студентов обращаются к Интернет для того, чтобы пообщаться с

однокурсниками, преподавателями, родными, а то и вовсе незнакомыми в реальной жизни людьми.

Неслучайно исследователи по проблематике межэтнической толерантности, межкультурной компетенции, воспитанию культуры межнационального общения все чаще обращаются к потенциалу медиаобразования [Виниченко 2017; 4. Донглин, 2017; Жмырова 2012; Чельшева 2016, 2017 и др.] многие в образовательных учреждениях высшего образования разрабатываются и апробируются новые программы, активно внедряются инновационные методики и технологии, связанные с использованием потенциала медиаобразования в учебно-воспитательном процессе. Например, говоря о возможностях использования методов медиаобразования в формировании межкультурной компетенции студентов, В.А. Виниченко подчеркивает: «медiateксты Интернета (фильмы, клипы, репортажи, передачи, видеозаписи) – это потенциальный педагогический ресурс, который допустимо использовать на учебных занятиях в зависимости от поставленной образовательной или воспитательной цели» [Виниченко, 2017].

Итак, проблема воспитания культуры межнационального общения, выступает важным фактором общей культуры современного молодого поколения. В современной медиасфере границы межэтнического диалога все активнее расширяются. Общение в социальных сетях, блогах, обмен информацией между представителями разных стран актуализирует включение возможностей медиаобразования в этот процесс и требует активного поиска новых путей реализации в современном вузе.

Библиографический список

1. Виниченко В.А. Методы медиаобразования в формировании межкультурной компетенции бакалавров рекламы и связей с общественностью // Мир науки, 2017. – Т. 5. – № 5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/66PDMN517.pdf> (Дата обращения: 21.04.2019).
2. Галеева Л. И. Формирование культуры межнационального общения молодежи: методологический анализ // Вестник КазГУКИ. – 2013. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kultury-mezhnatsionalnogoobsheniya-molodezhi-metodologicheskii-analiz-1> (Дата посещения: 22.05.2019).
3. Гасанов З.Т. Воспитание культуры межнационального общения: методология, теория и практика. – Махачкала, 1998. – 226 с.
4. Донглин Л. Киноискусство как средство воспитания толерантности // Новая наука: теоретический и практический взгляд. – 2017. – № 4. – С. 82–84. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28980652>.
5. Жмырова Е.Ю., Монастырский В.А. Киноискусство как средство воспитания толерантности у учащейся молодежи. – Тамбов: Бизнес-Наука-Общество, 2012. – 189 с. – URL: <http://window.edu.ru/resource/097/77097/responses> (Дата посещения: 4.02.2019).

6. Игнатъева Э.А. Формирование коммуникативных умений виртуального общения современной молодежи: автореф. ... дис. д-ра психол. наук. – М., 2012. – 53 с.
7. Изиева Б.А. Культура межнационального общения студентов вуза в поликультурной среде // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. 2015. – № 2 (31). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-mezhnatsionalnogo-obscheniya-studentov-vuza-v-polikulturnoy-srede> (Дата посещения: 22.03.2019).
8. Кагермазова Л.Ц., Абакумова И. В. Этническая толерантность как основа взаимодействия культур // Наследие веков. – 2015. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnicheskaya-tolerantnost-kak-osnova-vzaimodeystviya-kultur> (Дата посещения: 21.07.2019).
9. Маркова Н.Г. Культура межнационального общения базовый индикатор межнациональных отношений // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 81. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-mezhnatsionalnogo-obscheniya-bazovyy-indikator-mezhnatsionalnyh-otnosheniy> (Дата посещения: 22.07.2019).
10. Нигматуллина Т.А. Межнациональные коммуникации в студенческой среде: региональный срез // Коммуникология. – 2015. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhnatsionalnye-kommunikatsiivstudencheskoy-srede-regionalnyy-srez> (Дата посещения: 22.07.2019).
11. Ростовская Т.К., Петрова Т.Э. Культура межнационального общения в студенческой среде (анализ социологического исследования) // Вопросы управления. – 2017. – № 2 (45). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-mezhnatsionalnogo-obscheniya-v-studencheskoy-srede-analiz-sotsiologicheskogo-issledovaniya> (Дата посещения: 22.07.2019).
12. Хакимов Э.Р. Появление и развитие понятия «поликультурное образование» в российской педагогике // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 3 (6).
13. Чельшева И.В. Медиаобразование в развитии межэтнической толерантности студентов высшей школы // Медиаобразование, – 2016. – № 4. – С. 81–93. – http://www.mediagram.ru/netcat_files/101/119/h_c8a14a07bd4c3a8976c68cf851a675c
14. Чельшева И.В. Поликультурное образование школьников средствами медиаобразования // Детское кино – детям: материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) Восьмого Всероссийского детско-юношеского кинофестиваля / сост. В.В. Солдатов, предисл. О.А. Баранова. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. – С. 219–225.
15. Чельшева И.В. Проблема формирования межэтнической толерантности студенчества и риски современного медиапространства // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2019. – № 2 (21). – URL: <http://ce.if-mstuca.ru/index.php/130000/130001-media/pfmtsrsrm>

Шестерина Алла Михайловна
доктор филологических наук,
профессор, профессор кафедры телевизионной и радиожурналистики,
Воронежский государственный университет,
г. Воронеж, Россия
E-mail: shesterina8@gmail.com

ТРАНСФОРМАЦИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ТЕЛЕЖУРНАЛИСТА В АСПЕКТЕ ВЛИЯНИЯ СОВРЕМЕННЫХ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ МЕДИА

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о необходимости изменения преподавания дисциплин телевизионного цикла в связи с изменением необходимых современному журналисту компетенций, продиктованным влиянием новых коммуникационных технологий.

Ключевые слова: телевидение, видеоблог, тележурналист, компетенции.

Shesterina A.

TRANSFORMATION OF THE COMPETENCE OF THE TV WAY TO THE TELECOMENT IN THE ASPECT OF THE IMPACT OF MODERN AUDIOVISUAL MEDIA

Annotation. The article discusses the need to change the teaching disciplines of the television cycle in connection with the change in the competencies necessary for a modern journalist, dictated by the influence of new communication technologies.

Key words: television, videoblog, journalist, competence.

Результаты наблюдения за общими тенденциями развития современного телевидения позволяют констатировать тот факт, что традиционные телеканалы сегодня испытывают очевидное влияние новейших (в первую очередь, сетевых) медиа как в технико-технологическом, так и в содержательном аспекте. Касается это и особенностей работы тележурналиста. В значительной степени изменяются компетенции, которыми он должен обладать. Некоторые из них трансформируются лишь отчасти, некоторые дополняются новыми качествами, а некоторые исчезают вовсе. При этом появляются абсолютно новые, как правило, на стыке нескольких отраслей знаний. Все это не может не обусловить изменения в сфере преподавания, связанные с потребностью готовить специалистов нового типа, способных работать в постоянно изменяющихся условиях.

Одной из очевидных компетенций, актуализированных современным медиарынком, к примеру, становится стремление тележурналиста к самоактуализации и умение получать все новые и новые знания. Тот факт, что медиасреда изменяется сегодня очень активно, заставляет нас говорить о потребности в изменении и технологии преподавания целого ряда дисциплин. К примеру, если операторское дело или монтаж изучаются тележурналистами на 1 или 2 курсе, можно с уверенностью сказать, что на этапе окончания образовательного про-

цесса ряд знаний. Приобретенных в ходе освоения этих дисциплин, рискуют стать устаревшими: изменится программное обеспечение, изменится техника и, главное, изменятся требования к контенту. Что же можно предпринять в такой ситуации? Думается, дисциплины подобного рода должны включать три блока:

1. Блок классического содержания. Этот блок включает формирование тех знаний, умений и навыков, которые не могут устареть в обозримом будущем и всегда будут востребованы на телевидении;
2. Блок актуальных знаний. Этот блок построен на обучении тем методам и приемам, которые востребованы именно на момент освоения дисциплины;
3. Блок актуализации знаний. В этом блоке у студента формируется навык самостоятельного обновления знаний, которым он будет заниматься уже после освоения дисциплины. Студента знакомят с методиками поиска обучающей информации по дисциплине, способам самоорганизации в сфере освоения нового знания.

Такой подход применим ко многим дисциплинам телевизионного цикла, но не исчерпывает всей сложности трансформационных процессов, которые мы обнаруживаем на современном этапе. Так, на основе сопоставительного анализа информационных и социально-публицистических программ «1 канала» и телеканала «Россия 1» с одной стороны и контента наиболее популярных каналов на видеохостинге YouTube за 2018 – начало 2019-го года с другой мы определили наиболее очевидные тенденции влияния новейших медиа на современный телевизионный сектор и на их основе выдвинули предположения о том, как должно измениться образование в области тележурналистики.

1. По мнению ряда исследователей, журналистика перестает быть текстоцентричной. Все, что можно показать – необходимо показать. И в этом смысле видеоблогеры опережают ведущих «традиционных» СМИ. Динамический stand up и экшн stand up явно вытесняют статичный вариант. Влогеры демонстрируют в кадре едва ли не все, о чем рассказывают зрителю (порой используя дополнительные графические возможности). На телевидении мы также наблюдаем активизацию этой традиции (к примеру – «Центральное телевидение»). В связи с этим в процессе обучения тележурналистов необходимо большее внимание уделять таким дисциплинам, как «Основы актерского мастерства», «Имидж телеведущего», а на других дисциплинах оттачивать мастерство динамического стендапа и присутствия журналиста в кадре. Необходимо формировать привычку к визуализации каждого фрагмента речи. Важно формировать представление о том, что телевидение – это не радио и просто «говорящие головы» на экране крайне нежелательны;
2. Журналистика становится все более интерактивной. Это проявляется не только в ссылках (которые, вслед за влогами, включают программы традиционного телевидения), но и в так называемом открытом тексте – тексте, обладающем повышенной модальностью, постоянной апелляцией к телезрителю,

риторическими вопросными конструкциями и провокационным подтекстом («Пять вечеров», «Вести недели»). В связи с этим у студентов-тележурналистов важно формировать навык импровизированной речи на таких дисциплинах, как «Сценическая речь», «Эфирная речь». Важно научить их в любом формате (к примеру, в студийной беседе) взаимодействовать не только с героями на съемочной площадке, но и со зрителем;

3. Журналистика «теряет» интерес к такому качеству информации, как эксклюзивность. Сторителлинг открывает новые возможности тележурналисту. В связи с этим одной из форм работы может стать задача рассказать интересно и по-новому о таком событии, о котором аудитория уже получила исчерпывающую информацию. Возможно, необходимо включить в образовательный процесс освоение элементов инфотеймента, а также освоение новых жанров видеоблогов, в которых технологии игрореализации развиваются очень активно;

К этим тенденциям изменения журналистики добавляется и фактор давления новых требований аудитории. Как утверждает ряд исследователей [Кацаева, 2017], современный телезритель:

1. Многозадачный. У него есть привычка быть включенным сразу в несколько медиасред. Поэтому телеведущему необходимо использовать достаточно агрессивные средства подключения и удержания внимания на медиатексте. Опыт такой работы очень хорошо знаком видеоблогеру, чье творчество изначально развивалось в высококонкурентной среде. К примеру, сегодня можно отметить более активное использование традиционными медиа субмодальностей (что ранее считалось прерогативой сетевых медиа), просодических элементов текста, иллюстрирующей жестикуляции в противовес сопровождающей. Эти навыки должны формироваться на этапе освоения жанров;
2. Смотрящий, то есть все больше воспринимающий мир через визуализацию информации с помощью «картинок». Вот почему на традиционных телеканалах авторы начали использовать большое количество сопровождающей графики, gif-анимации, замещающих изображений. Учет подобной тенденции должен осуществляться в рамках таких дисциплин, как «Сценарное дело», «Режиссура»;
3. Вуайеристский, то есть желающий подсматривать за «непричесанной» реальностью. Это заставляет фиксировать журналиста «жизнь врасплох». Подобная традиция сформировалась на ТВ еще на заре его развития. Однако на какое-то время (по крайней мере, из новостной журналистики) ее вытеснили строгие канонические требования. Сегодня можно заметить нарушения классических принципов съемки и монтажа. То, что раньше было свойственно видеоблогингу в силу непрофессионализма большинства авторов, становится приемом работы тележурналиста. Освоение этих навыков должно осуществляться на «Основах операторского дела», «Основах монтажа», «Авторской телепередаче»;
4. Играющий, когда обсуждение даже очень серьезных тем из области экономики, политики, здравоохранения обыгрывается ведущим или участни-

- ками передачи. Серьезный разговор превращается в шоу. Можно сказать, что в формате ток-шоу второй компонент (шоу) сегодня явно доминирует;
5. Обесценивающий, то есть думающий, что каждый может выполнить работу, которую выполняет тележурналист. Поэтому нередко журналисту приходится идти на серьезные ухищрения для того, чтобы переубедить пользователя. Он вынужден постоянно использовать как минимум одну из следующих стратегий: акцентуация необычного, акцентуация социальной значимости, акцентуация противоречий. Информирование в результате приобретает большие, чем это традиционно допускалось, элементы оценочности, аналитика становится псевдоаналитикой.

Эти и многие другие изменения отрасли в целом нередко приводят к поляризации принципов этики и морали, с одной стороны, и профессиональной успешности – с другой. Они должны учитываться в учебном процессе и стать ключевым вектором в формировании подхода к структурированию учебного плана.

Библиографический список

1. Мультимедийная журналистика / под общ. ред. А.Г. Качкаевой, С.А. Шомовой. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017.

СЕКЦИЯ 2

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО И МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ

Егорова Людмила Геннадьевна

кандидат филологических наук,

доцент, доцент кафедры межъязыковых коммуникаций и журналистики,

Таврическая академия (структурное подразделение),

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»,

Симферополь, Республика Крым, Российская Федерация

E-mail: legora@list.ru

ТРАНСЛЯЦИЯ КРЫМСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ РЕГИОНАЛЬНЫМИ СМИ

Аннотация. В статье представлена трансляция крымскими СМИ региональной идентичности, которая находится в состоянии координации с профессиональной идентичностью журналистов. Это доказывается, в частности, обращением к ключевым темам, формирующим актуальную повестку дня и являющихся информационными индикаторами территории.

Ключевые слова: Республика Крым, крымская идентичность, регионология, медийная картина мира, русский язык.

Egorova L.

CRIMEAN IDENTITY TRANSLATION BY REGIONAL MASS MEDIA

Annotation. The analysis enables to come to the conclusion that Crimean (regional) identity corresponds to professional identity of the journalists who work in the region. Given thesis may be substantiated by main regional themes broadcasting by the most popular regional mass media.

Key words: the Republic of Crimea, Crimean identity, regionology, media worldview, Russian language.

Крымский социум представляет собой особую региональную полиэтническую среду, сложившуюся в результате длительного и сложного культурно-исторического развития. По нашему мнению, характер репрезентации ключевых событий в публичном пространстве определяет их коллективное осмысление, региональные СМИ Республики Крым посредством медиатекстов акцентируют внимание аудитории в первую очередь на признаках общей ментальности.

Для современного общественно-политического устройства Российской Федерации характерно разделение на различные территориальные единицы. Любой регион отличается экономической, культурной и социально-политической ситуацией. Это своеобразная культурная среда, обладающая собственной ценностной системой. Региональная картина мира уникальна: на опреде-

ленной территории сосуществуют различные этносы, обладающие специфическими чертами культуры, быта, мировоззрения и сохраняющие региональную идентичность. В.В. Тулупов считает, что именно благодаря местной прессе в России сохраняется единое информационное пространство [Тулупов, 2013]. Выделение регионального аспекта современной картины мира необходимо, так как «процесс регионализации России, интенсифицировавшийся в 1990-е годы, вызвал относительно новое явление в социокультурной и политической жизни российского общества – региональную идентичность, то есть наличие в массовом сознании компонента соотношения своего места в территориально-политическом пространстве преимущественно с региональным локусом» [Ретуов, 2007, с. 180]. Тексты местных СМИ отличаются своей способностью отражать географическую, социально-экономическую, культурную и историческую особенности региона, характером аудитории, особенностью информационного пространства и пр. [Чиркова, 2016]. Региональная журналистика направлена на производство местного контента и его проекцию на общегосударственные проблемы. К особенностям функционирования региональной периодики можно отнести политическую ситуацию, социальный и экономический сегменты, формирование общих ценностей и рассмотрение общих проблем. СМИ создают информационный контент и формируют позитивное или негативное отношение к окружающей действительности с помощью разнообразных эмоционально-оценочных языковых средств. Определенная местность и специфика культурных ценностей конкретной социальной группы обуславливают использование особых кодов, отражающих местные реалии [Егорова, 2008].

Изучение специфики функционирования региональных масс-медиа приводит к пониманию их неразрывной связи с феноменом идентичности. Национальные темы и проблемы, подчеркивает К.В. Дементьева, остаются актуальными во многих современных странах, более того, отмечается усиление роли национального как реакции на глобализацию, активизируется работа по утверждению национальной идентичности, созданию положительного имиджа страны: «Поэтому сложно переоценить роль дискурса национальных медиа в процессе формирования общественного мнения <...> изучая дискурс СМИ в определенном регионе, имеющем национальную специфику, можно получить доступ и к ценностной модели общества» [Дементьева, 2014].

На становление идентичности и нравственно-этических предпочтений жителей полуострова значимо влияют региональные средства массовой информации. При помощи метода дискурс-анализа текстов изданий полуострова мы установили, что особенности медиаконструирования крымской идентичности формируются с привлечением таких тематических направлений, как географическое, историческое, культурное и личностное. Продемонстрируем это на примере реализации темы культуры в муниципальном издании полуострова «Алуштинский вестник» в 2013–2015 годах.

В 2013 году информация о культурной жизни появлялась в газете «Алуштинский вестник» 298 раз. Материалы о культуре затрагивают не только культурные мероприятия, но и жизнь города и района в целом, поэтому отчасти они

освещают и социальную жизнь региона. Зачастую материалы на данную тему написаны в жанре заметки и касаются прошедших в городе мероприятий, таких публикаций – 45% (134 материала). Так, в выпуске № 22 от 13.06.2013 г. представлена публикация Евгении Филиппенко «По стопам Дмитрия Ивановича Стахеева», которая посвящена новому изданию Л. Поповой: *«Книга написана с целью вернуть из забвения имя крупного русского писателя, чьи произведения печатались в XIX веке в популярнейших российских журналах...»*. Имеются и публикации о праздниках, которые проходят в районах города (39%, 116 материалов). К публикациям на тему культуры можно отнести и короткие интервью с деятелями культуры и писателями. Таких публикаций – 10% (30 материалов). К примеру, в выпуске № 45 от 21.11.2013 г. два интервью по итогам прошедшего в Алуште Первого Международного книжного форума: «Андрей Курков: надо с детства прививать любовь к книге» и «Татьяна Полякова: «Счастье – не суетиться по мелочам!», имеют общий вид: *«Главным итогом Первого Международного книжного форума, который прошел в нашем городе на базе санатория «Золотой Колос» можно смело назвать предметное обсуждение специалистами – писателями, книгоиздателями, учеными, вопроса: как вернуть книги в жизнь украинцев, а также выработку конкретных мер для этого. А еще – это была замечательная возможность алуштинцам и гостям нашего курорта пообщаться с известными авторами»*.

В 2014 году информация о культурной жизни появлялась в газете «Алуштинский вестник» 375 раз. К примеру, в выпуске № 38 от 02.10.2014 г., эссе «Твой стих, как божий дух, носился над толпой», посвященный 200-летию со дня рождения М.Ю. Лермонтова. Материал сопровождается лидом, который поясняет его суть *«15 октября этого года исполняется 200 лет со дня рождения великого русского поэта и писателя Михаила Юрьевича Лермонтова»*. Как и в прошлом году, в издании встречаются публикации, повествующие о развитии города (8%, 30 материалов). К примеру, заметка «Культурная Алушта живет и развивается!» в выпуске № 5 от 06.02.2014 г. городской голова Станислав Колот благодарит деятелей культуры города: *«Ваш потенциал был реализован на достойном уровне, особенно в курортный сезон. Мы и дальше будем всемерно поддерживать все творческие начинания и инициативы наших талантливых сограждан, которые, без сомнения, работают на положительный имидж Алушты»*. В целом, в 2014 году наблюдается увеличение количества публикаций на культурную тематику, что связано с переходом Крыма в состав России, и появлением большего количества новых для крымчан праздничных дней. Публикаций о праздниках 35% (131 материал).

В 2015 году информация о культурной жизни появлялась в газете «Алуштинский вестник» 423 раза. Примечательно, что в издании появилось больше материалов о культурных мероприятиях (41%, 173 материала) и о праздниках (45%, 190 статей). Как мы упоминали ранее, такая ситуация сложилась благодаря появлению новых красных дат для крымчан, что связано с введением российских праздников в быт крымчан. Например, в выпуске № 16 от 30.04.2015 г. в заметке «Спасибо за чудесную библионочь!» корреспондент Екатерина Смо-

лина рассказывает о своих впечатлениях после фестиваля чтения Библионочь. Данное мероприятие ежегодно проходит в апреле по всей России. *«Все было достойно и держалось на должном уровне. Не думаю, что хотя бы один ребенок, да даже и взрослый, покинул территорию библиотеки в плохом расположении духа, так как, во-первых, конкурсы были интересными, развлекательными и познавательными, а, во-вторых, при выходе из здания каждого ждали сладости и горячий чай»*, – пишет журналист. Крым многонационален, поэтому данная тема также затронута в издании. К примеру, в выпуске № 08 от 05.03.2015 г. можно выделить публикацию В.Мехонцева «Приятно встретиться, сябры!», которая посвящена встрече белорусов, проживающих в Алуште: *«Юбилейную дату отмечали сябры в гостеприимном зале краеведческого музея, заведующая которым Вера Рудницкая привечала гостей, как это здесь всегда принято, душевно и красиво, по-домашнему»*.

Как известно, региональные средства массовой информации оказывают весомое влияние на формирование региональной картины мира. Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что крымская (региональная) идентичность находится в состоянии координации с профессиональной идентичностью журналистов. Это доказывается, в частности, трансляцией региональными изданиями ключевых тем, формирующих актуальную повестку дня и являющихся информационными индикаторами территории, одной из которых является тема культуры.

Библиографический список

1. Дементьева, К.В. Формирование дискурса региональных массмедиа [Электронный ресурс] / К.В. Дементьева // Гуманитарные научные исследования. 2014. – № 10. – Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2014/10/8050>.
2. Егорова, Л.Г. Имиджевый текст как феномен современного информационного пространства / Л.Г. Егорова // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия Филология. – 2008. – Т. 21 (60). – № 1. – С. 419–424.
3. Реутов, Е. В. Фактор региональной идентичности и легитимации региональных элит / Е.В. Реутов // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. – 2007. – № 6 (50). – С. 180–184.
4. Тулупов, В.В. Региональная журналистика: сегодня и завтра / В.В. Тулупов // Вопросы теории и практики журналистики. – 2013. – № 2 (4). – С. 78–92.
5. Чиркова, О. Н. Влияние имиджевой политики и этнокультурного брендинга региона на формирование и развитие региональной идентичности / О.Н. Чиркова // Регионоведение. – 2016. – С. 88–105.

Ефремова Ольга Ивановна
кандидат психологических наук,
доцент, доцент кафедры педагогики и социокультурного развития личности,
Таганрогский институт им. А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,
г. Таганрог, Россия
E-mail: efrem.olg@yandex.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПО ПРОБЛЕМАМ МЕДИАБЕЗОПАСНОСТИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Проблема обеспечения медиабезопасности детей и молодежи рассматривается в статье как минимизации рисков негативного влияния масс-медиа на психическое развитие становящейся личности посредством консультативной деятельности психолога.

Ключевые слова: психологическое консультирование, медиабезопасность.

Efremova O.

PSYCHOLOGICAL COUNSELING ON THE PROBLEMS OF MEDIA SAFETY OF CHILDREN AND YOUTH

Annotation. The paper deals with the problem of ensuring the media safety of children and young people as minimizing the risks of the negative impact of mass media on the psychical development of an upcoming personality through counseling activity of a psychologist.

Key words: psychological counseling, media safety.

В трудах научной школы А.В. Федорова [Федоров, 2015; Чельшева, 2011 и др.] становление медиакомпетентности личности характеризуется как один из главных путей обеспечения ее медиабезопасности. Актуальность проблемы медиабезопасности личности и общества констатируется многими исследователями [Астахова, Харлампьева, 2009; Бондаренко, 2013; Быкадорова, Шаповалова, 2017; Фатеева, 2012 и др.] наряду с проблемами защиты от различных угроз природного и техногенного характера, вредных экологических факторов. В то же время обеспечение медиабезопасности граждан зачастую рассматривается в специальной литературе в узком плане – как защита пользователей масс-медиа от недостоверной или вредоносной информации.

Например, А.С. Быкадорова и Е.В. Шаповалова [Быкадорова, 2017, с. 54–55] определяют обеспечение медиабезопасности в сети Интернет как деятельность по защите «личной безопасности пользователя ..., которая позволяет ему не только распознать недостоверную информацию, но и, используя механизмы саморегуляции интернет-среды, предотвращать распространение вредоносной информации».

Целью настоящей статьи является постановка проблемы медиабезопасности юных граждан в более широком плане – как обеспечения благоприятных условий для психического развития детей, подростков и юношества и минимизации рисков негативного влияния масс-медиа на психическое развитие становящейся личности посредством консультативной деятельности психолога.

По нашему мнению, проблема медиабезопасности подрастающего поколения в современном обществе должна рассматриваться в трех аспектах: как минимизация рисков негативного влияния масс-медиа и пользования гаджетами на психическое развитие детей и подростков; как развитие медиаграмотности детей и молодежи и профилактика их подверженности негативному влиянию манипулятивных программ СМИ; как прямое противодействие получению детьми, подростками и молодыми людьми вредоносной и опасной информации. Все выделенные аспекты отражены в определении медиабезопасности, предлагаемом А.А. Морозовой [Морозова, 2012, с. 281], которая рассматривает ее как «состояние защищенности каждого индивида от недостоверной или опасной информации, причиняющей вред здоровью человека, его нравственности и личностному развитию».

В решении задач, относящихся, в частности, к первым двум из выделенных аспектов обеспечения медиабезопасности подрастающего поколения, может эффективно участвовать психолог-консультант. Е.А. Бондаренко [Бондаренко, 2013, с. 84] констатирует необходимость создания в образовательных учреждениях информационно-консультативных центров для педагогов и обучающихся и обеспечения методической системы консультативной работы, что должно, по мысли автора, способствовать «формированию сферы медиабезопасности личности – как ученика, так и учителя». Частью этой системы может выступать психологическое консультирование педагогов, а также родителей и самих воспитанников и обучающихся. Рассмотрим примеры консультативной помощи психолога в обеспечении медиабезопасности детей и молодежи.

В современных психологических исследованиях [Андреева, 2013; Королева, Цейтлин, Проект, 2013 и др.] констатируется факт значительного отставания современных детей по ряду параметров развития от их сверстников в 70-80-е годы прошлого века. Сегодня наряду с такими позитивными достижениями детства, как лёгкость вхождения в мир новых технологий, технические умения и навыки, широкая осведомленность, отмечаются тенденции ретардации развития детей. Так, у дошкольников констатируются недостаток сенсорного опыта, слабость слухового восприятия и понимания, задержки речевого развития, трудности актуализации образов воображения, неразвитость произвольной сферы, несформированность коммуникативных умений, снижение уровня освоения социальных норм, высокий эгоцентризм, недостаточный уровень готовности к школьному обучению. Эти недостатки развития обусловлены, в частности, заменой реального общения детей виртуальным, устранением родителей от организации сюжетно-ролевых игр с детьми и стимулированием ими неконтролируемых занятий ребенка: просмотр телепередач, компьютерные игры. Особенность субкультуры современного детства – стереотипизация игровых сюжетов на темы известных мультфильмов, моделирование в играх не окружающей предметной и социальной среды, а среды виртуальной. Психолог-консультант призван переориентировать родителей дошкольников на активизацию непосредственного общения с детьми, организацию совместных игр, совместное чтение и обсуждение содержания прочитанного.

Одним из ведущих направлений консультативной помощи психолога родителям дошкольников в рамках профилактической работы по обеспечению медиабезопасности детей является консультирование по проблемам организации детских игр. Родители современных дошкольников не вполне осознают важность обучения детей способам игровой деятельности и самих этих способов, при этом не испытывают потребности в консультативной помощи педагога-психолога. Активизация участия родителей в организации сюжетно-ролевых игр дошкольников возможна при следующих условиях: инициативное приглашение родителей педагогом-психологом на консультации, обсуждение с родителями результатов диагностических исследований детских игр, анализ задач и форм участия родителей в совместно-распределенной деятельности игрового общения с детьми.

На основании исследования, проведенного студентки Г.В. Беловой под нашим руководством, предлагаются следующие практические рекомендации психолога-консультанта родителям дошкольников, выступающие, в частности, профилактической мерой обеспечения медиабезопасности:

- родители не должны ссылаться на занятость и отказываться от приглашения в игру, высказанного ребенком; им следует самим проявлять инициативу и предлагать ребенку совместные игры;
- играя с ребенком, родители должны участвовать в выборе тематики игр, построении и детализации игрового сюжета, выборе и комплектовании игрушек для разных сюжетов, в регуляции поведения ребенка в игре, обогащении игрового замысла; родители в совместных играх призваны обеспечить демонстрацию эталонов выполнения игровых действий, необходимые пояснения, актуализацию в игре жизненного опыта ребенка, должны поощрять самостоятельность ребенка в игре и реализацию им творческих идей, обеспечивать включение нравственного содержания в игровой сюжет;
- важно специально организовывать совместные игры ребенка со сверстниками;
- следует уделять играм с ребенком столько времени, чтобы он был удовлетворен, при необходимости выхода взрослого из игры, нужно помочь ребенку организовать игру так, чтобы дальше он мог играть самостоятельно, при этом взрослому нужно иногда возвращаться в игровую комнату и интересоваться дальнейшим развитием сюжета, периодически снова включаться в игру.

Развитие медиаграмотности детей и молодежи и профилактика их подверженности негативному влиянию манипулятивных программ СМИ является одним из актуальных направлений работы по обеспечению медиабезопасности подрастающего поколения. Опасными в плане психического развития и становления личности являются тенденции формирования у подрастающего поколения «клипового мышления» [Митягина, Долгополова, 2009, с. 53], некритического принятия ценностей, транслируемых манипулятивными программами масс-медиа (индивидуализм, ориентация на отдых и развлечение, нетрудовое сознание и др.) [Ефремова, 2015, с. 11–12].

В проведенном под нашим руководством исследовании магистранта И.Р. Кривенко было выявлено, что более половины опрошенных студентов (54%) не обращают внимания на возможную практику манипулирования мнением пользователей социальных сетей и не придают ей значения. Тем не менее, отрицая факт или значимость манипулирования общественным мнением в социальных сетях, многие студенты понимают влияние отдельных факторов манипулятивной технологии на установки и взгляды пользователей. В числе выделенных студентами факторов высказывание коммуникатором положительных или отрицательных оценок, выражение переживаний и чувств, ирония и сарказм, повторы основных идей, нарочитая безграмотность в целях маскировки заказного характера сообщения и другие. Предложенные в данном исследовании рекомендации ориентированы на включение студентов в специальную деятельность по изучению формирующих и манипулятивных программ СМИ и анализ их реализации на практике в социальных сетях. Эффективным методом подготовки студентов к конструктивному взаимодействию в социальных сетях является работа фокус-групп по анализу средств психологического воздействия медиатекстов, транслирующих определенные идеи. В ходе работы фокус-групп целесообразно проводить контент-анализ студентами медиатекстов, выявлять продукты астротурфинга, приемы внушающего воздействия и приемы НЛП, для чего необходимо информирование молодых людей о критериях и способах обнаружения соответствующих медиапродуктов и приемов воздействия на реципиента. Необходимо обучать студентов использовать общую схему контент-анализа, характеризовать позицию коммуникатора, способы воздействия на реципиента и способы противодействия влиянию, выявлять приемы внушающего воздействия, в частности – основанные на техниках эриксоновского гипноза и нейро-лингвистического программирования. Результатом опытно-экспериментальной работы, проведенной И.Р. Кривенко с учетом этих рекомендаций, было изменение мнений студентов по вопросам отношения к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья (в сторону принятия, большей толерантности) и к идеям субкультурного молодежного движения «чайлдфри» (в сторону более резкого осуждения, неприятия).

На основании приведенных данных можно констатировать актуальность ориентации консультативной работы психолога по проблемам дошкольников и младших школьников на недопустимость замещения основных видов деятельности ребенка виртуальным общением и неконтролируемым потреблением медиапродукции, а по проблемам подростков и юношества – на развитие их медиакомпетентности, контент-анализ медиатекстов и выработку критической позиции по отношению к манипулятивным программам СМИ.

Перспективой дальнейших исследований является анализ обращений учителей и родителей к психологу-консультанту по вопросам медиабезопасности детей и подростков.

Библиографический список

1. Андреева А.Д. Особенности психологического развития дошкольников в современных цивилизационных условиях // Вестник Мининского университета. – 2013. – № 2.
URL: http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch_deyat/Vestnik/2013-06%202/Andreeva.pdf (дата посещения: 12.03.2019).
2. Астахова Л.В., Харлампьева Т.В. Критическое мышление как средство обеспечения информационно-психологической безопасности личности. – М.: РАН, 2009. – 136 с.
3. Бондаренко Е.А. Безопасность личности в современном информационном пространстве // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 21 (312). Филология. Искусствоведение. Вып. 80. – С. 79–87.
4. Быкадорова А.С., Шаповалова Е.В. Медиабезопасность как актуальное направление медиаобразовательной деятельности // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2017. – С. 53–57. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/mediabezopasnost-kak-aktualnoe-napravlenie-mediaobrazovatelnoy-deyatelnosti> (дата обращения 26.06.2019).
5. Ефремова, О.И. Психологические аспекты проявления чувства патриотизма у современной студенческой молодежи / О.И. Ефремова // Концепт. – 2015. – № 4. – С. 11–15. – URL: <https://e-koncept.ru/2015/75074.htm> (Дата посещения: 14.03.2019).
6. Королева Н.Н., Цейтлин С.Л., Проект Ю.Л. Когнитивное и речевое развитие ребенка в условиях современного общества // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2013. – № 4. – С. 91–98.
7. Митягина Е.В., Долгополова Н.С. «Клипное сознание» молодежи в современном информационном обществе // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. *Серия Социальные науки*. – 2009. – № 3 (15). – С. 53–59.
8. Морозова А.А. Медиабезопасность в эпоху информации // Информационное поле современной России: практики и эффекты: мат. IX Международ. научно-практич. конф. (Казань, 18–20 октября 2012 г.): в 2-х т. – Казань, 2012. – Т. 1. – С. 280–287.
9. Фатеева И.А. Медиабезопасность личности как теоретико-практическая проблема // Известия Уральского федерального университета. *Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры*. – 2012. – № 2 (101). – С. 48–53.
10. Федоров А.В. Медиаобразование: история и теория. – М.: МОО «Информация для всех», 2015. – 450 с.
11. Чельшева И.В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: работа со школьными учителями и преподавателями вузов. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2011. – 180 с.

Жилавская Ирина Владимировна
кандидат филологических наук, доцент,
зав. кафедрой медиа- и информационной грамотности
и медиаобразования граждан,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия
E-mail: zhiv3@yandex.ru

НЕЯВНЫЕ ВОЗДЕЙСТВИЯ МЕДИАСРЕДЫ НА ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ ЗАДАЧ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблемам неявного воздействия медиасреды на человека. Предлагается определение понятия «неявные воздействия медиасреды», приводятся уже известные по ряду исследований особенности медиаповедения подростков в новых информационных условиях, а также обосновываются современные подходы к медиаобразованию в контексте меняющейся медиасреды, оказывающей неявные воздействия на личность.

Ключевые слова: воздействие, влияние, «неявные воздействия», медиавоздействие, медиаповедение, медиаобразование, медийно-информационная грамотность.

Zhilavskaya I.

IMPLIED IMPACTS OF THE MEDIA ON THE HUMAN IN THE CONTEXT OF TASKS OF MEDIA EDUCATION

Annotation. The article is devoted to the problems of the implicit impact of the media environment on human being. The definition of the concept of “implicit effects of the media environment” is proposed, the features of media behavior of adolescents already known in a number of studies are given in the new information conditions, and modern approaches to media education in the context of a changing media environment that has implicit effects on the person are substantiated.

Key words: impact, influence, “implicit effects”, media impact, media behavior, media education, media and information literacy.

Популярный британский рок-певец Дэвид Боуи в одном из своих интервью «Melody Maker» от 22 января 1972 года сказал: «Мне кажется, что в определенном смысле мы сотворили нового человека. Мы создали тип ребенка, который настолько подвержен воздействию медиа, что к 12 годам он потерян для своих родителей» [Watts, 1972].

«Потерянным» детям, о которых говорил полвека назад Боуи, сегодня около шестидесяти лет. Речь идет о поколении, которое в настоящее время громче других заявляет о негативных воздействиях медиасреды на современных подростков. Это те законодатели, кто принимает запретительные законы о цифровой среде; те учителя, которые максимально ограничивают активность школьников в социальных сетях; те дедушки и бабушки, которые как огня боятся медиазависимости своих внуков. История похожа на старый патефон.

Проблема воздействия окружающей среды на человека существует с тех самых пор, как эта среда стала восприниматься независимо от сознания инди-

вида. Оставаясь частью жизненного мира, человек постепенно приобрел способность рефлексировать и внутренне осознавать себя как самостоятельную личность, полную переживаний, чувств и размышлений, а его взаимоотношения со средой стали предметом пристального внимания исследователей.

В настоящее время в условиях информационного взрыва отношения человека с миром, его социальные коммуникации становятся все более сложными. Поскольку медиасреда – это часть медиапространства, которая формируется вокруг человека с помощью различных видов медиа и с его непосредственным участием, то и влияние она может оказывать на индивида не напрямую, а через его собственные проекции окружающего мира. Человек в данном случае воспринимается нами, во-первых, в сильной позиции участвующего в формировании медиасреды, во-вторых, с точки зрения медиадетельности, и в-третьих, он меняется вместе со средой. В этих условиях вопрос влияния, воздействия медиасреды на личность приобретает неоднозначный характер.

Понятия «воздействие» и «влияние» очень близки друг другу, но не идентичны. Под влияние человек попадает в результате некоего воздействия. Кроме того, под влияние – добровольно или неосознанно – человек попадает сам, воздействие же оказывается извне, оно представляет собой целенаправленное принуждение объекта воздействия к определенному поведению или миропониманию. Влияние имеет эффект мягкой силы, в отличие от жесткого прессинга воздействия.

И, если проблемы прямого воздействия субъекта на объект достаточно хорошо изучены [Аронсон, Пратканис, 2002; Бакиров, 2010; Броуди, 2007; Кара-Мурза, 2008; Тоффлер, 2001], то механизмы непроявленного влияния окружающей среды на человека до сих пор остаются для научного сообщества *terra incognita*. То, что мы называем «неявным воздействием», лежит в области когнитивной нейробиологии – науки, изучающей связь активности головного мозга и других сторон нервной системы человека с познавательными процессами и его поведением.

В этой области в большей степени пока преуспели представители искусства, нежели ученые. «Неявные воздействия» – российский спектакль, поставленный режиссером Всеволодом Лисовским в московском театре «Театр.doc», премьера которого состоялась 26 июня 2016 года. Действие спектакля происходит в различных городских пространствах – в метро, парках и скверах, кабинках общественных уборных, на площадях и в частных квартирах, торговых центрах и заброшенных зданиях. Это экспериментальный проект в формате спектакля-путешествия, где зрители превращаются в полноценных соавторов режиссера и исследуют границы воздействия людей друг на друга и на мир в целом. Философия проекта Всеволода Лисовского: «Кто угодно воздействует на что угодно, находясь где угодно». «Мы, так или иначе, неявно воздействуем друг на друга и на мир в целом. Мы хотим серьезно погрузиться в исследование этой темы и вовлечь зрителей в творческий процесс», – комментирует замысел автор. Течение спектакля и его финал предугадать невозможно – все зависит от

причудливого переплетения причинно-следственных связей, поступков и решений каждого из участников необычного эксперимента.

Неявные воздействия прослеживаются также в художественном осмыслении магии через две пары соперников-волшебников и кульминационные боевые сцены в двух культовых фильмах «Властелин колец» и «Гарри Поттер». В «Гарри Поттере» в борьбе между Дамблдором и Волан-де-Мортом используются явные магические эффекты. Зрители видят потоки света, соединяющие двух героев. Это зрелище, полное прямого вызова и грубой энергии. Авторы же «Властелина колец» в схватке Гэндальфа и Сарумана используют неявные эффекты. Между волшебниками нет ничего видимого. Когда один заклинатель толкает руками или посохом воздух, другой летит. Подразумевается, что между ними существует невидимая сила. Бой похож на поединок с магическим, а не физическим контактом. Магию можно почувствовать, но не увидеть; ее эффекты, природа неизвестны. Это необыкновенная сила воздействия, таинственная и пока непостижимая.

Известно, что медиавоздействие имеет разноплановый характер, его последствия зависят от условий реализации коммуникативного процесса, от внешней среды, индивидуальных различий, психологических факторов восприятия и т.д. Согласно исследованиям Дженнингса Брайанта, воздействие медиасреды может подразделяться на когнитивное (воздействие на мышление и обучение), поведенческое, эмоциональное, а также на прямое, не прямое, кратковременное, долговременное, перемежающееся или совокупное [Брайант, Томпсон, 2004].

Все эти виды воздействий, оказывающие влияние на восприятие человеком реальной действительности, как инструменты используют медиа и информацию, поэтому в структуре механизмов воздействия, наряду с психическими, физическими, политическими, социальными и прочими факторами неизменно присутствуют и медийно-информационные факторы.

Медийно-информационное воздействие может быть явным, когда человек знает об этом и стремится адекватно реагировать на проявления медианасилия, и скрытым, когда индивид может только подозревать о воздействии. Но в любом случае современный человек имеет представление о различных формах манипуляции общественным сознанием, достаточно осведомлен о технологиях пропаганды, маркетинга, рекламы.

Что же касается неявного воздействия, то это явление, об эффектах которого нам пока мало что известно. Его можно охарактеризовать как:

- результат стихийно складывающейся медиасреды, в которой довольно сложно предугадать ход событий;
- влияние, о котором человек даже не подозревает и не способен сопротивляться ему;
- воздействие на человека, который изменяется вместе со средой, и каковы будут его особенности – личностные, психологические, физиологические – нам пока неизвестно.

Недостаток знаний по информационному или медиавоздействию особенно остро ощущается на современном этапе, в век информации. Социализация молодого человека осуществляется в среде, в которой медиа и информация пронизывают всю его жизнь, они настолько вездесущи, что их просто перестают замечать, так же, как не замечают воздух. Как рыба не видит воды, так подростки не видят цифрового пространства. Более того, молодой человек сегодня настолько активно включен в медиакультуру, опутан информационными технологиями, что выявление эффектов медиавоздействия становится все более проблематичным в силу обилия факторов, влияющих на формирование личности.

Говорить о неявном воздействии чего-то на что-то все равно, что рассуждать о воздействии малых доз радиации на здоровье человека [Бурлакова, Голощапов, Жижина, 1999]. И речь идет не столько о прямом воздействии радиации как это было после трагедии Хиросимы и Нагасаки, Чернобыльской аварии или катастрофы на Фукусиме, сколько о тихом и незаметном воздействии малых доз на людей, занятых на ядерном производстве, атомных станциях, в научных лабораториях. То ли оно есть, то ли его нет? Ученые пока не могут сказать ничего определенно.

Поскольку смерть или тяжелое заболевание, вызванное малой дозой облучения (ниже 0,5 Гр) довольно редки, уверенно связать их с негативным воздействием на организм человека невозможно – потребуются наблюдения в течение длительного времени (более 12 лет) над огромной выборкой людей, подвергшихся облучению в такой дозе. Как вычленить это воздействие из множества причин, обстоятельств, условий, да еще на протяжении большого количества лет?

С малыми дозами радиации связан феномен массового сознания, когда неопределенность в вопросе безопасности трактуется как заведомое наличие опасности и формируется массовый страх перед неизвестным. Нечто похожее происходит сегодня с неявными воздействиями цифровой среды. Вместе с миром технологий меняется человек, и то, что мы сегодня подразумеваем под некоторыми факторами воздействия, завтра станет обыденной жизнью, и наши сегодняшние страхи окажутся бессмысленными.

Что мы знаем об изменениях, происходящих в медиаповедении подростков в условиях меняющейся медиасреды? Нам известно, что под воздействием колоссального потока информации у них сформировалось клиповое мышление; кроме того, возникло новое понимание мобильности, оседлости, когда человек уже больше не привязан к определенному месту и для него один двор, одна семья, одна школа, одно рабочее место, одна страна – не ценности, всего может быть много, столько, сколько захочешь; появились признаки сетевого сознания, такие как разрушение иерархий, вертикальных властных отношений, отсутствие авторитетов; сформировалась готовность к прозрачности мира, и чипизация тела воспринимается молодыми людьми естественно, как элемент современного стиля жизни.

Известно, что избыточность информации, ее искаженность и зависимость от нее воспринимаются в обществе как потенциально негативное воздействие.

В связи с этим, одни готовы активно бороться с фейковыми новостями, другие – организовывать обучение, третьи – создавать этические правила, четвертые – разрабатывать законодательные акты, пятые – создавать новые, более изоцированные компьютерные программы с функциями распознавания, блокировки или ответного удара. И для всего находятся ресурсы – человеческие, финансовые, временные. Между тем, «фейковость» информации, о которой сегодня говорят все – от политиков до пенсионеров, является типологической чертой информационного мира. Она неизбежна, особенно в условиях постмодернизма, когда уже нет ничего устойчивого, правильного и однозначного.

Не исключая мирового информационного противоборства, перестройки центров политического господства и экономического влияния, глобальной борьбы за ресурсы, трансформации базовых основ человеческого общежития и социальных ценностей, в центре цивилизационных изменений все же находится развитие технологий, создание киберфизических систем. Политики же ловко используют технологические завоевания и достигают в этом процессе успеха. Информацию, которую генерируют алгоритмы вряд ли можно проверить с помощью традиционных трех источников и обращения к экспертам. Обычному человеку вообще проверить информацию на достоверность сегодня не представляется возможным.

В этой ситуации важнейшей задачей становится особое гуманитарное образование, которое мы называем медиаобразованием. Оно тоже меняется и на смену навыкам работы с медиатекстом приходит более широкий контекст, который связан с тем, что пришла в движение сама медиасреда. Человек должен выработать в себе осознание того, что изменение медиасреды отныне будет происходить внутри его жизни, и это не внешние воздействия, а собственные трансформации, причём скорость изменений будет постоянно возрастать.

Медийно-информационная грамотность, как результат медиаобразования, должна помочь человеку подготовиться к жизни в мире, которого ещё нет, но который будет складываться в соответствии с тенденциями развития технологий и принятыми политическими решениями. При этом важно вооружить человека современными инструментами для распознавания этих тенденций; на основе осознанного восприятия информации помогать формировать личное отношение к происходящему и развивать умение отвечать на вызовы времени. Всякий негативный опыт несет в себе позитивный потенциал, если он становится инструментом медиаобразования. Современные медиакомпетенции необходимы каждому человеку для существования в информационной среде завтрашнего дня, где неявные воздействия возможно будут не столь критичными, как нам это кажется из дня сегодняшнего.

Библиографический список

1. Аронсон Э., Пратканис Э.Р. Эпоха пропаганды. Механизмы убеждения: повседневное использование и злоупотребление. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002.

2. Бакиров А. НЛП-Технологии: Разговорный гипноз. – М.: Эксмо, 2010.
3. Брайант Дж., Томпсон С. Основы воздействия СМИ. – М.: Вильяме, 2004.
4. Броуди Р. Психические вирусы. Как программируют наше сознание. – М.: Поколение, 2007.
5. Бурлакова Е.Б., Голощапов А.Н., Жижина Г.П. и др. Новые аспекты закономерностей действия низкоинтенсивного облучения в малых дозах // Радиационная биология. Радиоэкология. – 1999. – Т. 39. – № 1.
6. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. – М., 2008.
7. Малые дозы рентгеновского излучения не вредят стволовым клеткам человека. Научная Россия. 19 декабря 2017 г. [Электронный ресурс] <https://scientificrussia.ru/articles/malye-dozy-rentgenovskogo-izlucheniya-ne-vredyat-stvolovym-kletkam-cheloveka> (Дата посещения: 12.10.2019).
8. Рябцев И. Естественная радиоактивность // Ядерная энциклопедия / Под ред. А.А. Ярошинской. – М., 1996. – С. 22–28.
9. ТЕАТР.DOC. Неявные воздействия. [Электронный ресурс] <http://teatrdoc.ru/events.php?id=172> (Дата посещения: 12.10.2019).
10. Тоффлер Э. Метаморфозы власти. – М., 2001.
11. Melody_Maker. 22.01.1972. Michael Watts. [Электронный ресурс] http://nightspell.ucoz.ru/publ/1972_1975/oh_you_pretty_thing_melody_maker_2_2_01_1972_by_michael_watts/1-1-0-43 (Дата обращения: 19.09.2019).

Лукашкова Ирина Леонидовна

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин,

Могилевский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь,

г. Могилев, Республика Беларусь

E-mail: fire83@yandex.ru;

Мурашко Елена Анатольевна

старший преподаватель кафедры педагогики детства и семьи,

Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова,

г. Могилев, Республика Беларусь

E-mail: gordeniya_ya@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ «ПЕРЕВЕРНУТОГО ОБУЧЕНИЯ» С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВЕБ-КВЕСТА

Аннотация. В статье рассматриваются преимущества перевернутого обучения и возможности его реализации посредством веб-квеста. Авторами предложены способы использования веб-квеста в различных формах организации перевернутого обучения в профессиональной подготовке студентов.

Ключевые слова: перевернутое обучение, веб-квест, профессиональная подготовка студентов.

IMPLEMENTATION OF THE TECHNOLOGY OF "TURNED TRAINING" USING A WEB QUEST

Annotation. The paper deals with the advantages of inverted training and the possibility of its implementation through a web quest. The authors have proposed ways to use the web quest in various forms of organization of inverted training in the training of students.

Key words: inverted learning, web quest, student training.

Происходящая в настоящее время цифровая трансформация практически всех сфер общества, вызывает неизбежные изменения в структуре рынка труда: уменьшение рабочих мест в сфере материального производства, рост численности трудовых ресурсов в сфере производства знаний и обработки информации. Формирующиеся новые способы взаимодействия человека с цифровым миром предъявляют иные требования к профессиональным компетенциям специалистов. В условиях цифровой экономики работник должен обладать высоким уровнем индивидуально-личностного развития и информационной культуры, быть социально и интеллектуально мобильным. В связи с этим актуальной задачей профессионального образования является внедрение эффективных форм и методов организации учебного процесса, адекватных ключевым компетенциям современного специалиста.

Основной функцией преподавателя становится не трансляция готовых знаний, а организация субъект-субъектного взаимодействия с обучающимися, направленного на разработку и реализацию их индивидуальных образовательных маршрутов [Игропуло, 2018, с. 16]. Такое сотрудничество педагога и студентов обеспечивает технология «перевернутого обучения».

Зародившаяся в США в начале 90-х годов прошлого века и получившая широкое распространение технология «перевернутого обучения», приобретает особую актуальность в настоящее время, поскольку соответствует образовательным тенденциям компетентностного подхода на основе личностно-ориентированного обучения [Тихонова, 2018, с. 75].

Исследователи [Тихонова, 2018, с. 74; Воробьев, Мурзаева, 2018, с. 19] рассматривают технологию «перевернутого обучения» как одну из моделей смешанного обучения, сочетающую в себе традиционный и новый подходы к подаче и усвоению учебного материала. Сущность данной технологии заключается в том, что меняется последовательность этапов учебного процесса: лекционный материал изучается студентами в процессе предварительной внеаудиторной самостоятельной работы, а затем отрабатывается аудиторно на семинарских и практических занятиях. Преимуществами рассматриваемой технологии являются:

- 1) рациональное распределение учебного времени за счет гармоничного сочетания элементов электронного обучения с традиционными (аудиторными) занятиями;
- 2) гибкая организация учебного процесса (студент может выбирать место, время, темп обучения) посредством доступности электронных ресурсов и возможностей мобильных устройств;
- 3) эффективное командное взаимодействие субъектов образовательного процесса (обсуждение индивидуальных решений и выработка на их основе совместных проектов);
- 4) высокий уровень самостоятельности и познавательной активности обучающихся, выражающиеся в осознанном поиске, критической переработке информации для практического применения;
- 5) комплексная объективная оценка результатов учебной деятельности студентов. Помимо знаний оцениваются способы работы с информацией, индивидуальный вклад в групповое знание.

Интенсивное внедрение в учебный процесс высшей школы информационных технологий и создание электронных образовательных сред создает предпосылки для использования веб-квеста как средства реализации технологии «перевернутого обучения».

Цель статьи охарактеризовать способы применения веб-квеста в различных формах перевернутого обучения в профессиональной подготовке студентов.

Веб-квест представляет собой проблемно-поисковые задания, которые могут быть объединены общим сюжетом, включать элементы ролевой игры и выполняются с использованием информационных Интернет-ресурсов (виртуальная образовательная среда, виртуальные библиотеки, образовательные порталы, информационные контенты, блоги, форумы и т.д.) [Христова, 2014, с. 90]. Технологическими этапами подготовки веб-квеста являются: формулировка введения (цель и задачи квеста), разработка системы проблемно-поисковых заданий, формирование перечня Интернет-источников, описание алгоритма выполнения заданий и рекомендаций по оформлению их результатов, определение критериев оценки [Багузина, 2010, с. 264]. В исследовании Е.В. Толмачевой веб-квест рассматривается как «эффективное дидактическое средство формирования и развития профессионально-коммуникативной и информационной компетенции за счет существенного насыщения содержания обучения разнообразным профессионально-ориентированным материалом, использования возможностей Интернет-ресурсов, повышения мотивации обучения, предоставления самостоятельности в рамках коллективного веб-проекта ...» [Толмачева, 2015, с. 9].

Н.В. Тихонова в своей работе раскрывает три формы организации «перевернутого обучения»: классическую, продвинутую и комбинированную. Классическая форма «перевернутого обучения» предусматривает предварительное самостоятельное изучение студентами теоретического материала по предло-

женным ресурсам и последующее его обсуждение на аудиторных занятиях. При организации продвинутой формы предварительная подготовка осуществляется на основе самостоятельно подобранного студентами учебного материала, который размещается на совместной электронной платформе для ознакомления всех участников. Затем результаты выполненной работы презентуются и обсуждаются аудиторно. Комбинированная форма направлена на усиление практико-ориентированности учебного процесса, и построена по следующей логике: сначала проблема анализируется с точки зрения практики, а затем изучается ее теоретическое обоснование [Тихонова, 2018, с. 76]. Следует отметить, что реализация обозначенных форм включает два этапа: дистанционный и аудиторный.

Организационные аспекты применения веб-квеста в каждой из перечисленных форм «перевернутого обучения» представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Организационные аспекты применения веб-квеста в различных формах «перевернутого обучения»

| Форма | Дистанционный этап | | Аудиторный этап |
|--------------------|--|---|---|
| | деятельность преподавателя | деятельность студентов | |
| Классическая форма | <ul style="list-style-type: none"> – разрабатывает поисковое задание и алгоритм его выполнения; – подбирает и предоставляет перечень ресурсов для выполнения заданий (гиперссылки на научные статьи, разделы учебников, видео-лекции и т.д.); – определяет критерии оценивания результатов. | <ul style="list-style-type: none"> – выполняют задание; – готовят презентацию полученных результатов. | <ul style="list-style-type: none"> – презентация выполненных результатов; – обсуждение. |

| | | | |
|---|--|--|--|
| Продвину- тая форма | <ul style="list-style-type: none"> – разрабатывает набор поисковых, проблемных заданий; – предлагает платформы для поиска ресурсов (виртуальные библиотеки, сайты научных журналов и т.д.). | <ul style="list-style-type: none"> – самостоятельно определяют алгоритм выполнения заданий; – осуществляют поиск информации на предложенных платформах; – представляют результаты выполненных заданий для ознакомления всех участников на совместной электронной платформе (электронный портал Moodle и др.). | <ul style="list-style-type: none"> – обсуждение полученных результатов; осуществление критической оценки информации, найденной участниками; – выработка критериев оценивания результатов. |
| Ком- бини- рован- ная форма | Практическое осмысление | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> – предлагает ресурс, содержащий проблемную ситуацию (фрагмент фильма, передачи, интервью и т.д.); – распределяет роли участников и соответствующие им проблемные задания. | <ul style="list-style-type: none"> – анализируют проблемную ситуацию; – вырабатывают способы ее практического решения. | <ul style="list-style-type: none"> – презентуют варианты решения проблемы в соответствии с принятой ролью; – выделяют преимущества и недостатки предлагаемых практических решений в процессе обсуждения. |
| | Теоретическое осмысление | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> – разрабатывает задания, направленные на теоретическое обоснование проблемы; – предлагает перечень ресурсов или платформы для их поиска. | <ul style="list-style-type: none"> – выполняют заданий; – готовят презентацию полученных результатов. | <ul style="list-style-type: none"> – обобщают изученный материал по теме; – оценивают применимость изученных теоретических оснований для решения других ситуаций. |

Информационное общество диктует необходимость активного использования компьютерных технологий и ресурсов Интернет-пространства в образовательном процессе высшей школы. Веб-квест позволяет не только эффективно решать данную задачу, но и формировать у студентов информационную культуру, которая является неотъемлемой личностной характеристикой современ-

ного специалиста. Предложенные способы использования веб-веста в различных формах технологии «перевернутого обучения» обеспечивают индивидуализацию учебного процесса, его разноуровневый характер и гибкость.

Библиографический список

1. Багузина Е.И. Технология разработки веб-квестов при изучении студентами иностранного языка // Научный потенциал: работы молодых ученых. – 2010. – № 2. – С. 262–265.
2. Воробьев А.Е., Мурзаева А.К. Основы технологии «перевернутого обучения» в вузах // Вестник Бурятского государственного университета. – 2018. – Вып. 1. – С. 18–31.
3. Игропуло И.Ф. Организационно-педагогические особенности новых моделей обучения при переходе к цифровой педагогике // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2018. – Т. 1. – № 1. – С. 14–23.
4. Тихонова Н.В. Технология «перевернутый класс» в вузе: потенциал и проблемы внедрения // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 2. – С. 74–78.
5. Толмачева Е.В. Инновационное обучение РКИ (сфера «Строительный менеджмент») на основе информационно-коммуникативной веб-квест технологии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., – 2015. – 25 с.
6. Христова Н.А. Образовательный веб-квест как метод интерактивного обучения // Научные форумы. – 2014. – № 2. – С. 89–91.

Макаров Александр Викторович

кандидат филологических наук, доцент кафедры психологии,
Таганрогский институт имени А.П. Чехова
(филиал) РГЭУ (РИНХ),
г. Таганрог, Россия

E-mail: aleksandr-makarov-81@mail.ru;

Пашенко Ангелина Александровна,

студентка,

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ),
г. Таганрог, Россия

E-mail: angelinalinadoc@mail.ru

РАЗВИТИЕ ЮНКОРОВСКОГО ДВИЖЕНИЯ В РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Анотация. В статье рассматриваются проблемы и перспективы развития юнкоровского движения в России, а также особенности организации работы с детскими СМИ в условиях школы.

Ключевые слова: медиаобразование, юнкоровское движение, школьные СМИ, информальное образование, киберсоциализация, Российское движение школьников.

DEVELOPMENT JUNKOROVSKOGO MOVEMENT IN RUSSIA: PROBLEMS AND PROSPECTS

Annotation. The article deals with the problems and prospects of development of the youth movement in Russia, as well as the features of the organization of work with children's media in school.

Key words: media education, junkroski movement, school, the media, informal education, cybersocialization, movement of the Russian school.

Проблема позитивной молодежной повестки актуализирует поиск адекватного механизма диалога между органами власти, общественными институтами и молодежной аудиторией, которая в современных социально-экономических условиях нередко отличается конформизмом, эгоистично-потребительской позицией, отсутствием интереса к происходящим событиям, виртуализацией досуга и др.

Одним из условий решения данной проблемы специалисты считают развитие единого информационного пространства [Пащенко, 2018], а также формирование медийных навыков обучающихся и инфраструктуры поддержки детско-юношеских СМИ. При этом особое значение приобретает роль юнкоровского движения, прежде всего, на региональном уровне, рассматриваемого как «технология коммуникации СМИ с молодой аудиторией, способствующей трансляции ценностей общества этой аудитории» [Старкова, 2018, с. 54].

Формируемое в новом дискурсе масс-медиа «цифровое поколение», ориентированное на самопрезентацию, визуальный образ в сети, является творческим продуктом киберсоциализации [Плешаков, 2016], в условиях которой резко возрастает интерес к «информальному образованию» ввиду изменяющегося статуса личности, выступающей в качестве потребителя и источника информации. Новый тип идентичности требует изменения методологических и методических подходов к организации работы школьного юнкоровского движения.

Интеграция различных отраслей гуманитарного знания в современных социокультурных условиях способствует активному формированию нового типа мышления школьного лидера, для которого оказываются востребованными медиаобразовательные, социально-педагогические, психологические компетенции, что связано с признанием ребенка полноправной и значимой личностью в социуме, интересом обучающихся к публичным профессиям, развитием интернет-среды, тотальной медиатизацией детского и подросткового сообщества, динамикой изменения жизненного пространства («из репрезентативного оно становится коммуникативным») [Косолапова, 2015, с. 4]. Следовательно, в условиях юнкоровского движения школьник может развить свой аксиологический, коммуникативный, креативный, организационный, деятельностный потенциал как совокупность латентных возможностей личности [Скуднова и др., 2018, с. 20–25].

По мнению Г.Л. Капустиной, «формирование социально активного юного читателя приводит к трансформации традиционных журналистских жанров, поиску адекватных приемов общения с аудиторией», выходу за пределы двух моделей: «детская гражданская журналистика с доминирующей коммуникативной функцией («газета – организатор диалога») и пионерская журналистика с доминирующей идеологической функцией («газета – идеологический транслятор»)» [Капустина, 2014, с. 16].

Формат «дискурсной реальности» актуализирует технологии так называемой «ювенильной журналистики», под которой, по оценке Д.И. Косолаповой, понимают «коммуникативную и социально-адаптивную деятельность детей и подростков по сбору, переработке и передаче личностно окрашенной информации, выражающуюся в создании разнообразных медиапродуктов: как печатных (семейных, школьных или территориальных газет и журналов), так и электронных (детских теле- и радиопередач, интернет-изданий)» [Косолапова, 2015, с. 3]. Автором предпринята удачная, на наш взгляд, попытка анализа основных этапов развития истории отечественной ювенильной журналистики:

- 1) середина XVIII – середина XIX вв. – появление ученических журналов;
- 2) середина XIX в.–1922 г. – становление ювенильной журналистики как площадки для выражения альтернативного мнения детей;
- 3) 1922–1989 гг. – включение ювенильных СМИ в систему советской журналистики;
- 4) с 1989 г. по настоящее время – развитие ювенальной журналистики как самостоятельной «самовоспроизводящейся подсистемы российской журналистики» [Косолапова, 2015, с. 12].

Создание в 2015 г. общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» и выделение в отдельный блок информационно-медийного направления стало не просто реакцией на вызовы современного информационного общества, но и первым шагом к повсеместному внедрению медиаобразовательных технологий в систему российского образования. В рамках РДШ в качестве данного направления приоритетными задачами признаны создание школьных пресс-центров, общешкольных дискуссионных площадок, конкурсов медиатворчества, организация сетевого взаимодействия участников РДШ [Плешаков, 2016, с. 15].

Таким образом, развитие юнкорского движения на современном этапе связано с тиражированием опыта всероссийских общественных объединений («Юнпресс», «Лига юных журналистов»), а также с поддержкой авторских проектов, повышающих уровень медиаобразования и медиакомпетентности школьников. Особенности указанных проектов являются синкретичность медиажанров и презентация личностно окрашенной информации. По мнению С.В. Лебедевой, «потенциал проектной технологии в медиаобразовании» заключен в качественном отражении авторами школьных медиа, которые сами являются субъектами образования, интересов читателей всех возрастных групп [Лебедева, 2014, с. 140]. При этом, по оценке специалистов, новые технологии

«позволяют не только способствовать развитию детской периодики в традиционном "бумажном" варианте, но и создавать виртуальные детские издания (в том числе и периодические), доступные практически каждому российскому школьнику» [Федоров, Чельшева, 2002, с. 83].

Серьезным импульсом развития детско-юношеских СМИ является также подготовка и проведение тематических и профильных смен, организованных в детских оздоровительных центрах. Погружение в профессиональную деятельность позволяет детям перейти с ознакомительного на базовый уровень организации работы редакции, функционирующей как орган школьного пресс-центра, в условиях дополнительного образования, в рамках реализации программы элективного курса, при редакциях «взрослых» газет, университетах и др.

Несмотря на центростремительные тенденции развития юнкорского движения, остается нерешенным вопрос о противоречии между потребностью юных авторов писать информационные материалы для многочисленной аудитории и локальным контекстом их распространения. Решить данную проблему призвано интернет-пространство, возможности которого непременно помогут постепенному проникновению и внедрению интерактивных форм общения с детской аудиторией, развитию самодеятельной прессы, сегментированию детской аудитории, созданию сетевых версий, формированию имиджа школы и др.

Язык детско-юношеских СМИ, безусловно, является «индикатором социальных перемен» [Бондаренко, 2014, с. 22], а значит, необходимо снижать уровень вульгаризации речевой культуры его носителей и озвучивать вопрос о профессиональном стандарте куратора школьного медиахолдинга, в который могут входить печатное издание, новостной сайт, телевизионная студия и радиостудия. Максимальный учет организационных и педагогических условий позволит воспитать «социальную зоркость» [Сидорова, 2014] у участников юнкорского движения, приблизиться к пониманию школьного пресс-центра как эффективной «организационной формы воспитательной деятельности» [Сидорова, 2014, с. 9].

Библиографический список

1. Бондаренко О.А. Отражение и формирование ценностей в молодежной печати (на примере изданий Краснодарского края, Ростовской области, Республики Адыгея): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2014. – 28 с.
2. Капустина Г.Л. Современная детская газета как тип издания: дис. ... канд. филол. наук. – Тамбов, 2014. – 212 с.
3. Косолапова Д.И. Ювенильная журналистика в России: исторические и функциональные особенности: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2015. – 23 с.
4. Лебедева С.В. Школьные издания как фактор развития медиаобразования в современной России: дис. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2014. – 176 с.

5. Пащенко А.А. Школьный пресс-центр как средство организации единого информационного пространства // Опыт и эффективные инструменты развития современной системы дополнительного (внешкольного) образования детей: мат. V Всерос. Ярмарки социально-пед. инноваций – 2018 (29 марта 2018 года) / под ред. Л.А. Турик. – Ростов н/Д. – Таганрог: Изд-во Южного федерал. ун-та, 2018. – С. 115–116.
6. Плешаков В.А. Методические рекомендации по информационно-медийному направлению деятельности Российского движения школьников. – М., 2016. – 47 с.
7. Сидорова Т.В. Воспитание социальной зоркости у учащихся в деятельности школьного пресс-центра: автореф. дис. ... канд. пед. наук: – СПб, 2014. – 22 с.
8. Скуднова Т.Д., Макаров А.В., Меньшикова Т.И., Жилина Л.Я. Реализация воспитательного потенциала содержания психолого-педагогического образования: теория и практика / под ред. Т.Д. Скудновой. – Ростов н/Д.: Фонд науки и образования. 2017. – 178 с.
9. Старкова Г.И. Юнкорское движение в регионах как эффективная технология коммуникации СМИ с молодежью // Вестник Московского университета. *Серия 10. Журналистика*. – 2018. – № 2. – С. 54–67.
10. Федоров А.В., Челышева И.В. Медиаобразование в России: краткая история развития. – Таганрог: Познание, 2002. – 266 с.

Мейкшане Татьяна Александровна
преподаватель,
Белорусский государственный университет,
г. Минск, Беларусь
E-mail: tatyana.meikshane@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ОНЛАЙН-КОММУНИКАЦИИ БЕЛОРУССКОЙ МОЛОДЕЖЬЮ

Аннотация. Статья посвящена осмыслению результатов опроса первокурсников о том, как они воспринимают онлайн-коммуникации. Выявлены и проанализированы ее преимущества. Также рассмотрено чувство психологического дискомфорта, которое онлайн-коммуникация вызывает у студентов.

Ключевые слова: онлайн-коммуникация, первокурсники, онлайн-коммуникативное поведение, дискомфорт, опросник.

Meikshane T.

PERCEPTION OF ONLINE-COMMUNICATION BY BELARUSSIAN FRESHMAN

Annotation. The paper discusses findings of a questionnaire of Belarussian freshman on how they perceive online-communication. Its advantages are revealed and analyzed. It also considers the feeling of psychological discomfort that online-communication brings out of students.

Key words: online-communication, freshman, online communication behavior, discomfort, questionnaire.

Белорусская молодежь активно участвует в интернет-пространстве 98 % ежедневно выходят в интернет; Беларусь занимает 23-е место по количеству пользователей широко полосного Интернета (31, 35 на 100 жителей), 71 % населения подключаются к сети через свои смартфоны и планшеты. По скорости мобильного интернета Беларусь занимает 50-е место в мире по длительности использования Wi-Fi – 56-е [Костюкевич, 2016]. В зависимости от возраста, белорусы пользуются Интернетом для: поиска информации (89% – 96%), просмотра и скачивания фильмов/ музыки и т. д. (78,5% – 92,8%), общения в социальных сетях (75,8 % – 95,9%), и т. д. [Костюкевич, 2016].

Получается, белорусская молодежь не испытывает ограничения в доступе к онлайн-сфере, проявляя себя в общении в социальных сетях, поиске и скачивании фильмов, музыки и т. д.

Особенности коммуникативного онлайн-поведения анализируются в рамках таких исследовательских практик, как медиаобразование и цифровая гражданственность. Именно в них онлайн-коммуникация рассматривается в тесной связи со сферой ее использования: скорость обновления медиа-пространства, сочетание с визуальным материалом, прагматическая сложность, меняющиеся условия коммуникации (дистанция между коммуникантами, не всегда известная идентичность общающихся) и т. д. Эта проблема имеет, помимо теоретического, важное прикладное значение: важно понять степень и форму влияния онлайн-коммуникации на психоэмоциональный статус человека.

Исследователями обсуждаются следующие аспекты коммуникативного онлайн-поведения: 1) “обоснованное использование технологий, осуществление безопасных, ответственных, уважительных выборов онлайн” [Цит. по Jones & Mitchell, 2019]; 2) “практика уважительного и толерантного поведения по отношению к другим, практика активного онлайн-вовлечения в гражданскую жизнь, построение и практика особых социальных онлайн-навыков vs распространение “осуждений такого проблемного поведения, как кибербуллинг или обмен сообщениями эротического характера” [Jones and Mitchell, 2019]; 3) способность “декодировать, оценивать, анализировать, создавать печатные и электронные медиатексты” [Цит. по Christ & Potter, 1998, p. 7]. Указанные аспекты коммуникативного онлайн-поведения позволили нам расставить приоритеты при формировании исследовательских средств для проведения пилотного исследования, положенного в основу этой статьи.

Мы считаем, что этап восприятия онлайн-коммуникации студентами-филологами 1-го курса представляет интерес по разным причинам: в силу возраста, смены социального окружения, привыкания к новой среде (также и особенностям социокультурного контекста страны) молодые люди 17–18 лет более чувствительны к коммуникации с внешним миром, в том числе посредством онлайн-коммуникации.

В рамках данной статьи мы обращаемся к особенностям восприятия онлайн-коммуникации первокурсниками одного из крупнейших белорусских уни-

верситетов для того, чтобы выявить закономерности в их коммуникативном онлайн-поведении.

Для реализации данной цели было проведено исследование case-study (выборка – 11 человек). Оно включало два этапа: 1) опрос студентов об их восприятии онлайн-коммуникации (онлайн-опросник состоял из шести вопросов со множественным выбором). Каждому респонденту предоставлялась возможность дать свой вариант ответа, помимо предложенных; 2) интервью с двумя студентами для того, чтобы детальнее понять их ответы (именно эти двое добавили свои мнения в соответствующем варианте выбора). Им были заданы четыре вопроса с просьбой пояснить их ответы, а также 4 вопроса об их реакциях на различные коммуникативные ситуации, с которыми они могут столкнуться во время онлайн-коммуникации.

данной статьи позволяют нам сконцентрироваться на самом принципиальном результате исследования.

По мнению 81,8 % опрошенных, онлайн-коммуникация – это, главным образом, средство связи с близкими, друзьями и одноклассниками, то есть теми, кого студенты знают в реальной жизни. Также ее используют для поиска актуальной информации, полезной для учебы, решения практических вопросов - например, поиска квартиры (63,6 %). Лишь 9,1 % опрошенных обращаются к онлайн-коммуникации для поиска новых знакомств. Для 45,5 % студентов общение вживую более предпочтительно, чем онлайн-коммуникация, что, на наш взгляд, укладывается в приоритеты, обозначенные выше.

При этом, неожиданным было опасение 45,5 % группы о том, что их персональные данные могут быть украдены, а аккаунты в социальных сетях взломаны; 23,3 % опасаются утечки личной информации, которой бы они не хотели делиться; 27,3 % обращают внимание, что в онлайн-коммуникации не гарантирована обратная связь, что вызывает у них психологический дискомфорт.

Получается, онлайн-коммуникация с близкими – своеобразное продолжение оффлайн-коммуникации (функция поддержания связей), но она не заменяет ее. Более того, вызывает озадаченность следующий факт: если студенты общаются преимущественно с родными и близкими, то почему возникает чувство страха за потерю персональных данных или взлом аккаунта? Интервьюируемые студенты также отмечали, что “онлайн я напишу только то, на что не хватает смелости сказать напрямую” (студентка К.); “я не отвечу незнакомцу в социальной сети, особенно если у него или у нее на странице нет информации. А вдруг если это мошенники? Или меня хотят завербовать в секту?” (студентка М.); “если мне нужно обсудить что-то важное, я не буду писать. Я наберу по телефону, так надежнее” (студентка М.); “мне очень важно получать реакцию на мои сообщения, эмоджи и мемы, хоть они и веселые, не дают понять, как человек относится к моим словам” (студентка К.). Итак, студенты хотя и признают плюсы онлайн-коммуникации, но видят в ней некоторый барьер, препятствие по ряду причин: не каждая тема может быть обсуждена онлайн; ограниченные возможности обратной связи; потенциальная опасность от общения с неизвестными лицами.

Итак, выявленное ощущение дискомфорта у студентов-первокурсников при общении в формате онлайн даже с близкими, одногруппниками представляется нам неожиданным выводом. Безусловно, повышение осведомленности молодежи о способах сохранения личных данных в цифровой среде очень важно. Однако полагаем, что это не единственный способ устранить дискомфорт.

Отсутствие или наличие обратной связи – важный, на наш взгляд, критерий изучения и преодоления такого негативного чувства. Предполагаем, что в рамках занятий по практике языка дополнительное внимание может быть уделено написанию сообщений (в том числе и в формате онлайн). Это может быть полезно для отработки коммуникативных навыков, в том числе и онлайн-навыков. Такие сообщения могут варьироваться по длине, цели высказывания. На наших занятиях ранее мы уже опробовали форматы реакций на хэштеги, посвященные уникальным событиям; видео о социальных экспериментах, цель которых – собрать деньги на гуманитарные кампании и т. д. Тем не менее представляется интересным практиковать и анализировать разнообразные способы реакций на онлайн-сообщения с целью дальнейшего развития разговора (а не единовременного реагирования на стимул в виде стикера или мема).

Также представляется интересным проверить данный вывод на более старшей аудитории, чтобы исключить фактор возраста на коммуникативное онлайн-поведение. Более того, любопытно проанализировать наличие или отсутствие подобного дискомфорта на примере других социальных и культурных контекстов: например, студентов из развивающихся стран, где средства онлайн-коммуникации доступны в такой же мере.

Библиографический список

1. Костюкевич А. 91 % белорусов выходят в Интернет ежедневно // Беларусь сегодня, 2016. URL: <https://www.sb.by/articles/onlayn-kazhdyy-den.html> (Дата посещения: 12 апреля 2019).
2. Christ, Wg, Potter, Wj. Media literacy, media education, and the academy // *Journal of Communication*, 1998. Vol. 48 (1). С. 5–15. – URL: <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy3.lib.le.ac.uk/doi/epdf/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02733.x> (Дата посещения: 21 декабря 2018).
3. Jones, L., Mitchell, K. Defining and measuring youth digital citizenship. *SAGE Journals*. 2016. Vol. 18, Issue 9. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1461444815577797> (Дата посещения: 2 апреля 2019).

Михалева Галина Викторовна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры английского языка,
Ростовский государственный экономический университет (РИНХ),
г. Таганрог, Россия
E-mail: galinamikhaleva@list.ru

ОТРАЖЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ МЕДИАТЕКСТАХ*

Аннотация. В статье анализируются стратегии современной государственной мультикультурной образовательной политики США и Великобритании в контексте повышения межэтнической толерантности граждан и борьбы с расовой дискриминацией и неравенством, которые широко обсуждаются в англоязычных масс-медиа.

Ключевые слова: межэтническая толерантность, медиаобразование, масс-медиа, медиатекст, англоязычные страны, мультикультурное и мультирелигиозное образование, меритократия, диалог культур.

**Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-013-00030 «Отражение проблемы межэтнической толерантности студенческой молодежи в российском и англоязычном медиаобразовании постсоветского периода (1992-2020)», выполняемого в Ростовском государственном экономическом университете. Руководитель проекта – кандидат педагогических наук, доцент И.В. Чельшева.*

Mikhaleva G.

REFLECTION OF INTERETHNIC TOLERANCE IN CONTEMPORARY ENGLISH-LANGUAGE MEDIA-TEXTS

Annotation. The article analyzes the strategies of the present-day state multicultural educational policy of the United States and Great Britain in the context of fostering interethnic tolerance of citizens and the struggle against racial discrimination and inequality which are widely discussed in the English-language mass media.

Key words: interethnic tolerance, media education, mass media, media text, English-speaking countries, multicultural and multi-religious education, meritocracy, dialogue of cultures.

Проблема воспитания межэтнической толерантности в условиях современного многонационального и поликультурного мира актуализируется в связи с растущей необходимостью противодействия расизму, нетерпимости, дискриминации, неравенству и предубеждениям в обществе. Особую важность в решении этих негативных социальных явлений приобретает воспитание, направленное на развитие уважительного отношения к представителям других культур и этносов.

В онлайн энциклопедии «Britannica» толерантность определяется как «отказ от применения карательных санкций за несогласие с преобладающими нормами или политикой или осозанный выбор не вмешиваться в поведение, которое не одобряется» [www.britannica.com/topic/toleration]. При этом терпимость может проявляться отдельными лицами, сообществами или даже правительствами.

Толерантная политика стремится обеспечить своего рода опору для отдельных межэтнических групп, которые пытаются создать вокруг себя некое защищенное социальное пространство. Толерантность представляет собой признание реальности и постоянства разнообразия в современных сообществах. В этом смысле от правительств требуется принятие специальных социальных практик в укреплении межэтнической толерантности в обществе и развития различных гражданских институтов для защиты непопулярных меньшинств от насилия со стороны их сограждан или других субъектов гражданского общества.

Проблема межэтнической толерантности в англоязычных странах неразрывно связана с проблемой защиты гражданских прав и политикой социальной справедливости, включая борьбу с социальным неравенством и дискриминацией различных категорий граждан в разных сферах общественной жизни. В «Декларации о принципах толерантности» ЮНЕСКО 1995 года «толерантность» определяется как «уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Толерантность – это гармония в многообразии. Это не только моральный долг, но и политическая, и правовая потребность. Толерантность – это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира» [www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/toleranc.shtml].

Длительная историческая традиция воспитания толерантных взаимоотношений и поддержания гражданских свобод в обществе обусловила многолетние интеграционные процессы в современной национальной системе образования и воспитания в англоязычных странах, основанные на мультикультурном характере и недискриминационной практике образования.

Современная британская политика «образование для каждого» провозглашена в официальных документах правительства и определяет новый вектор образовательной политики британского государства в XXI веке под лозунгом – «каждый ребенок важен». В отношении представителей этнического меньшинства национальная образовательная политика ориентирована на преодоление проявлений гендерного и этнического неравенства в образовательной среде. Отсюда согласно национальной стратегии повышения успеваемости учащихся из этнического меньшинства необходимо развивать технологии обучения двуязычных учащихся, применять эффективные образовательные технологии.

Более подробно новую стратегию реформирования образования в Великобритании британский премьер-министр Тереза Мэй раскрыла в своей речи на

одном из центральных каналов Би-Би-Си в сентябре 2016 года (BBC, 09.09.2016). Ключевые аспекты реформирования касались следующих проблем: доступность качественного образования для всех категорий граждан, повышение качества школьного образования, поддержка и открытие новых школ ведущими британскими университетами, этническая и социальная интеграция учащихся религиозных школ, мультикультурное и мультирелигиозное образование, поддержка детей из неблагополучных и малообеспеченных семей. При этом был выдвинут лозунг, декларирующий новую политику британского правительства в отношении национального образования: «Создадим страну, которая работает на каждого».

Выступая на брифинге в университете Дерби (графство Дербишир) в феврале 2018 года (трансляция канала «Би-Би-Си»), Тереза Мэй сделала акцент на доступности образования, равных образовательных и карьерных возможностях для всех категорий граждан, создании более «гибкой» системы образования, удовлетворяющей интересы учащихся с разными образовательными потребностями. По ее мнению, в Великобритании необходимо создать великое общество «меритократии», свободное от классовых, расовых предрассудков и социальных барьеров, в котором власть будет принадлежать наиболее талантливым и одаренным гражданам, квалифицированным и высокообразованным специалистам, вне зависимости от их социального и этнического происхождения. Контент-анализ национальных учебных планов англоязычных стран показывает, что учащиеся, начиная с первых ступеней обучения, узнают в рамках формального образования (например, программы по обществоведению) о различных национальных, региональных, религиозных и этнических группах и воспитываются в духе взаимного уважения и понимания. Основная цель интеграции развития межэтнической толерантности в систему школьного и вузовского образования заключается в формировании и развитии у обучающихся основополагающих навыков и понимания как жить в нашем плюралистическом и разнообразном мире.

Вплоть до 1980-х годов в британских средствах массовой информации мало внимания уделялось этнической представленности, и отчасти в ответ на это критику было предпринято несколько инициатив. Они были сосредоточены главным образом на расширении занятости этнических меньшинств в секторе СМИ. В отчете Комиссии по расовому равенству за 1983 год, озаглавленном «Вещание этнических меньшинств» (англ. Ethnic Minority Broadcasting), указывалось, что сети поощрялись к более серьезному отношению к медиа-контенту, с тем, чтобы помочь отразить многорасовое британское общество. В этот период выросло число средств массовой информации, принадлежащих к этническим меньшинствам. В настоящее время «Закон о средствах связи» (англ. Communications Act 2003) уполномочивает британское Управление по телекоммуникациям (англ. OFCOM) учитывать различные интересы людей в разных частях Великобритании, различных этнических общин и лиц, проживающих в сельских и в городских районах. В связи с этим Британское Управление по телекоммуникациям проводит исследования по изучению медийной грамот-

ности и медиапотребления представителями разных этнических групп населения. Кроме того, Би-Би-Си в числе своих задач также видит представление и отражение различных групп населения, включая этнические и религиозные общины. Корпорация стремится демонстрировать программы, представляющие полиэтническую мозаику Великобритании и исследовать этнические, культурные, религиозные и нерелигиозные группы, чтобы помочь обществу понять их обычаи, убеждения и проблемы. Это предполагает использование голосов и лиц представителей различных региональных и этнических групп и сообществ.

С другой стороны, современные англоязычные масс-медиа изобилуют острыми публикациями о разжигании расовой ненависти и «нулевой терпимости» к эмигрантам. Вот, например, некоторые заголовки современных статей из британского журнала «Гардиан»: «Случаи расизма в университетах показывают, что они не так терпимы, как мы думаем», «Студенты говорят о расизме «под коврами» университетов», «Студенты из числа этнических меньшинств реже получают места в университетах» и т.п.

Американская традиция мультикультурного образования связана с многолетней борьбой американцев с разного рода дискриминацией, которую можно проследить на примере исторической эволюции американской государственной образовательной стратегии, представленной в ключевых официальных законах, программах и инициативах, направленных на модернизацию системы образования, например, «Ни одного отстающего ребенка», «Гонка к вершине», «Каждый ученик успешен» и др.

Современная система образования в США страдает от целого ряда острых социальных, экономических, этнических и культурных противоречий: проблемы социально-культурной и академической ассимиляции детей и молодежи из семей мигрантов; дискриминация национальных меньшинств и выходцев из малоимущих слоев населения; этнический шовинизм в сфере образования; борьба с расовыми предрассудками и стереотипами в школьной среде и за ее пределами. Поэтому, в англоязычных странах создаются сайты, оказывающие информационную поддержку учащимся школ и вузов, учителям и родителям. Например, веб-сайт «Teaching Tolerance» [www.tolerance.org] предоставляет новости по вопросам толерантности, предлагает учебные материалы и учебные пособия для родителей и учителей, развивающие социальные навыки толерантных взаимоотношений в школьной и вузовской среде. Кроме того, учредители сайта привлекают различных специалистов для проведения регулярных обучающих онлайн курсов, вебинаров и образовательных программ для практикующих учителей. Данный сайт оказывает существенную методическую помощь учителям по вопросам противодействия межэтнической нетерпимости и расизму. Также они выпускают бесплатный журнал по тематике межэтнической толерантности и способах борьбы с нетерпимостью и насилием, распространяют брошюры для студенческой молодежи.

Противоречие между широко декларируемым расовым равенством и негласной дискриминацией в англоязычных странах часто приводило к вспышкам массового социального протеста, особенно в США. Поэтому вполне ожидаемо

и закономерно, что острая социальная тематика дискриминации и нарушения прав на почве межэтнической интолерантности все чаще находит отражение в американском киноискусстве 2000-х гг.: в их числе такие нашумевшие кинокартины как «Столкновение» (англ. Crash, 2004), «Прислуга» (англ. The Help, 2011), «12 лет рабства» (англ. 12 Years a Slave, 2013), «Народ против О. Джея Симпсона» из криминального сериала «Американская история преступлений» (англ. American Crime Story, 2016). Данные киноленты повествуют о негласном расизме и непримиримых социальных конфликтах в современной Америке, о расовых стереотипах и спекуляциях общественным мнением.

Воспитание межэтнической толерантности и формирование толерантного сознания продолжается в рамках неформального образования, в различных культурных и образовательных центрах. Например, в Лос-Анджелесе (Калифорния) с 1993 года работает интерактивный «Музей Толерантности», представляющий посетителям интересные интерактивные выставки, созданные на основе высоких технологий. «Музей Толерантности» призван побудить посетителей понять динамику расизма и расовых предрассудков в Америке и историю Холокоста, как в историческом, так и в современном контексте и противостоять всем формам предрассудков, дискриминации и экстремизма в современном мире. Посетители музея исследуют генезис фанатизма и дискриминации, которые все еще до конца неискренны в современном обществе. Видеопрезентации демонстрируют драматические события борьбы за гражданские права в Америке, информируют о современных экстремистских группировках, действующих в США и т.д. Посредством интерактивных выставок, специальных мероприятий и обучающих программ для молодежи и взрослых музей воспитывает толерантное сознание посетителей, одновременно побуждая их брать на себя личную ответственность за позитивные изменения.

Библиографический список

1. Зайка К.В. Модели национальной интеграции в Германии, Франции, Великобритании, США и Канаде в послевоенный период в условиях возрастающих иммиграционных потоков // Сравнительная политика. – 2014. – № 3 (17). – С. 109 – 127.
2. Михалева Г.В. Генезис проблемы воспитания межэтнической толерантности в англоязычных странах. Педагогика. – 2019. – № 8. – Т. 83. – С. 120–127.
3. Chelysheva, I.V., Mikhaleva, G.V (2019). Russian and Foreign Approaches to Media Education of Young People in Matters Relating to Interethnic Tolerance. Media Education (Mediaobrazovanie), 2019, 59(3): 381–392.

Солдатов Виталий Валерьевич

директор,

Государственное казенное оздоровительное общеобразовательное учреждение для детей, нуждающихся в длительном лечении

«Медновская санаторная школа-интернат»,

с. Медное Тверской области, Россия,

старший преподаватель кафедры английского языка,

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия

Email: vitalisoldatov@mail.ru

ПРОЕКТ «100 ЛУЧШИХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ»: УМНЫЙ ОБРАЗ. УМНОЕ СЛОВО

Аннотация. В статье обсуждается опыт самостоятельного внедрения проекта «100 отечественных фильмов» в общеобразовательной школе-интернате. Проект стартовал в Год Российского кино и реализуется в школе-интернате с 1 по 9 класс. За реализацию проекта на уровне классного коллектива отвечает классный руководитель. В статье рассматриваются общеметодические принципы построения киноурока, анализируется ключевая роль классного руководителя и психолого-педагогические проблемы восприятия советского кинематографа современными школьниками.

Ключевые слова: киновоспитание, советский кинематограф, классный коллектив, классный руководитель, киноурок.

Soldatov V.

“100 SOVIET FILMS” PROJECT: INTELLIGENT IMAGE. INTELLIGENT WORD

Annotation. The paper deals with the experience of introduction of “100 Soviet Films” project in a comprehensive boarding-school. The project was initiated in the Year of Russian Cinema and is run in all forms at the boarding-school. Form teachers are in charge of the project in each form. The article discusses general methodological principles of film studies class arrangement, analyzes the key role of a form teacher as well as psychological and pedagogical problems of Soviet film perception by modern schoolchildren.

Key words: film education, Soviet cinematograph, form students as a team, form teacher, film studies class.

В Медновской школе-интернате минул четвертый год реализации проекта «100 отечественных фильмов». За эти годы дети двадцать первого века привыкли к отечественным фильмам века двадцатого. Их ничуть не задевает ни чёрно-белый формат, ни неспешный темпоритм отечественных киноэтров, ни «умные» диалоги, ни симфоническая музыка. Если они настроены, то смотрят увлечённо, страстно, утирая слёзы, подпевая героям и не особенно задумываясь, цветная перед ними картина или чёрно-белая (что интересно, рисунки к фильму всё равно потом оказываются цветными).

Привыкли и взрослые – педагоги готовят глубокий и неповторимый киноурок, наполняя его интересными методическими формами, увязывая его с актуальной атмосферой и климатом своего классного коллектива, беспрестанно учась друг у друга.

Проект стартовал в Год российского кино. Тогда было решено, что реализовываться он будет в каждом классном коллективе, с 1 по 9 класс, силами классных руководителей. Кому как не классному руководителю, знающему свой класс как коллектив личностей, заниматься этой тонкой настройкой юных душ на встречу с кинопроизведением...

В связи с этим проект преследовал своей целью не только формирование кинематографической культуры обучающихся на материале наследия отечественного кино, но и решение конкретных воспитательных проблем в каждом классном коллективе через определённые кинопроизведения.

За учебный год каждый класс просматривает четыре кинокартины из списка 100 фильмов, рекомендованных Министерством культуры РФ², по одному фильму в четверть. Список выбранных фильмов утверждается в начале каждой четверти. При выборе необходимо соблюдение возрастного ограничения и соответствие воспитательным задачам класса, его реальной воспитательной среде.

Киноурок начинается задолго до входа учителя в класс. За 10 дней до просмотра на двери кабинета каждого класса появляется афиша, сделанная руками ребят – нарисованная или составленная в компьютерной программе и распечатанная. Урок появился в расписании...

К киноуроку непросто подготовиться. Урок искусства. Урок словесности. Урок истории. Урок этики. Урок музыки... Всё это нужно соблюсти по-своему с каждым возрастом, чтобы вывести на понимание судьбы своей страны, на познание самого себя и осознание своего места в судьбе своей Родины.

Фильмы просматриваются коллективно в присутствии классного руководителя в единый день просмотра для всех классов, о дате которого заранее оповещает красочная афиша со списком выбранных кинокартин и краткой информацией о фильме (имя режиссёра, год выпуска, возрастное ограничение). Единый день просмотра сплачивает коллектив, как детский, так и взрослый, в этом проекте.

Кинопедагог, ответственный за реализацию проекта на уровне школы, оказывает классным руководителям необходимую методическую помощь и собирает разработанные материалы и результаты рефлексии после каждого проведённого занятия, формируя таким образом архив проекта.

Важная аналитическая и методическая работа совершается на заседаниях, которые проходят в дни школьных каникул. На них присутствуют все классные руководители, педагог-психолог, администрация. Каждый классный руководитель готовит анализ проведённого занятия с обсуждением его хода, возникших

² Ввиду недостаточной разработанности Списка 100 отечественных фильмов для младшего и среднего школьного возраста разрешалось дополнять его иными произведениями советского кинематографа, если это отвечает задачам классного коллектива. (Прим. авт. – В.С.)

проблем, анализирует достижение (недостижение) поставленных целей/задач, рассказывает о рефлексии воспитанников, делится планами на занятие в следующей четверти.

Не случайным является присутствие на подобных заседаниях педагога-психолога, который не только помогает рекомендациями педагогам, зная многое о каждом воспитаннике. Благодаря кинопроизведениям ребята мысленно помещают себя в различные острые, проблемные ситуации, и порой их реакции и суждения неожиданны не только для педагога-психолога и завуча, но и для самого классного руководителя.

Каждый раз мы убеждаемся в правильности поручения проекта именно классным руководителям. Являясь, прежде всего, учителями, классные руководители подходят к просмотру и обсуждению фильма как к полноценному уроку, тщательно выстраивая его методически, экспериментируя с различными формами и, наконец, выбирая конкретный фильм и «разворачивая» его проблематику сообразно актуальной на сегодняшний день воспитательной среде своего класса.

Педагоги пробуют разные формы проведения урока: урок-размышление, урок-дискуссия, урок-конференция. Если фильм является экранизацией, то он обязательно рассматривался в цикле с литературным произведением: анализируется мир, созданный писателем, и мир, созданный кинорежиссёром.

На киноуроках после таинственной внутренней работы в душе каждого ребёнка по присвоению *Образа*, заключённого в киноповествование, начинается кропотливая работа со *Словом*. Ибо, в первую очередь, именно *Словом* должен выразить подросток своё отношение к *Образу*; с помощью педагога, в диалоге со сверстниками ему предстоит выйти на более сложное и глубокое понимание *Образа* опять же через *Слово*.

В XXI веке работа со *Словом* становится чрезвычайно кропотливой и напряжённой, и без неё нельзя никак. Сегодня, в обстановке кризиса чтения [Солдатов, 2015, с. 145–158], чтение, к сожалению, продолжает оставаться в конце списка предпочтений современного школьника. Оскудение словарного запаса порой принимает чудовищные масштабы, у некоторых вербальное выражение своих мыслей и чувств превращается чуть ли не в пытку. На киноуроке при анализе фильма обнажаются нарывы, выпячиваются многие комплексы современного школьника в отношениях со *Словом*, и при умелом и заботливом руководстве взрослого все они поддаются врачеванию.

Создание атмосферы, напоённой любовью к *Слову*, «умное» проникновение в суть начинается с верно подобранного эпиграфа к каждому занятию.

Фильм «А если это любовь?» (реж. Ю. Райзман, 1961 г.).

«Любить – это не значит смотреть друг на друга. Любить – значит вместе смотреть в одном направлении» (*А. де Сент-Экзюпери*)

Эпиграф, как и положено, «живёт» в течение всего занятия. Ребята возвращаются к нему в конце обсуждения, чтобы увидеть, как он играет совер-

шенно новыми, неожиданными смыслами. Опыт самостоятельно приоткрытой тайны *Живого слова* чрезвычайно важен для современного подростка.

Всегда интересно можно выстроить работу с киноцитатами. Цитаты героев кинофильмов – особое поле жизни *Слова*. С величайшей любовью, в муках, пословно, а то и посложно высекались они лучшими сценаристами, драматургами, писателями. Они мудры, афористичны, они – ключ к постижению *Образа*, народа, эпохи.

Фильм «4:0 в пользу Танечки» (реж. Р. Василевский, 1982 г.).

Вопрос на устном обсуждении: Кому принадлежат эти слова?

«Учитель не должен ошибаться, никогда. Он не имеет права. Он имеет дело с живыми людьми. Он создаёт самое великое чудо на свете – душу человеческую... Через него умнеет всё, что может поумнеть».

На киноуроках кинопроизведение всегда рассматривается в тесной связи с литературным источником, если таковое лежит в его основе. Тем крепче сплавляется *Образ* со *Словом*, тем глубже проникновение в суть авторского замысла, тем целостнее картина мира в сознании ребёнка.

Всегда увлечённо выполняют дети задание узнать героя по литературному описанию.

Фильм «... А зори здесь тихие» (реж. С. Ростокский, 1972 г.)

и одноименная повесть Б. Васильева (1969 г.).

«Она ничего не боялась. Скакала на лошадях, стреляла в тире, сидела с отцом в засаде на кабанов, гоняла на отцовском мотоцикле по военному городку. А ещё танцевала на вечерах цыганочку и матчиш, пела под гитару и крутила романы с затынутыми в рюмочку лейтенантами... Она вообще никогда не расстраивалась. Она верила в себя и сейчас, уводя немцев от Осяниной» (*Женя Комелькова*)

Методически верный шаг на пути постижения *Образа* через *Слово* – сделать героя и его поступки лично значимыми для ребёнка, найти такую методическую форму, которая заставит ребёнка «пропустить» тот или иной кинообраз через себя.

Фильм «Королевство кривых зеркал» (реж. А. Роу, 1963 г.).

Вопрос для письменного отзыва: Что бы ты увидел, взглянув на себя со стороны?

Пятиклассница Е.М.: «Я увидела бы, какая была злая, плохая, грубая, неряха. Я бы забывала всё, не слушала то, что мне запретили делать. Всё время ходила бы одна, без друзей».

«В бой идут одни “старики”» (реж. Л. Быков, 1973 г.)

Задание для письменного отзыва: Расскажите о себе от имени одного из героев.

Шестиклассница А.К.: «Здравствуйте, меня зовут Ромео. Я ещё только желторотик, но хотел бы быть «старичком». Как-то раз к нам прилетели лётчицы, мы их увидели первыми. И мы, скажу я вам по секрету, стали притворяться, что мы здесь давно и что мы «старички». Я увидел вторую лётчицу и сразу влюбился в неё... [...] Проходили дни, я признался Кате, что люблю её. [...] Меня отправили на очень важное задание. Я вылетел и долетел до места назначения. Мы выполнили задание, но бомба выбила стекло, и мы с нашим командиром еле добрались до нашей позиции. Я терял сознание, мой командир меня еле-еле посадил, и я, сказав последние слова, умер. Катя тоже погибла в своём задании. Нас похоронили вместе через берёзовую рощу на поле. Но мы всё равно победили этих фашистов, и я от всего сердца поздравляю наших ветеранов с Днём Победы».

Начиная с первого класса педагог учит детей видеть структуру произведения опять через *Слово*. Первоклассники выделяют понравившиеся им эпизоды и озаглавливают их.

Написанию отзыва на просмотренный фильм ребята учатся в третьем классе. Первый этап – это письменные ответы на поставленные вопросы. Незаметно для ребёнка складывается цельный, законченный отзыв.

- 1) Какой фильм ты посмотрел?
- 2) В какое время и где происходит действие фильма?
- 3) Как зовут главных героев фильма?
- 4) Конфликт, проблема фильма. О чём этот фильм?
- 5) Какой эпизод показался тебе особенно интересным?
- 6) Кто из героев понравился тебе больше всего и почему?
- 7) Чем обогатил твой внутренний мир этот фильм? Над чем заставил задуматься? Чему научил?
- 8) Стоит ли смотреть этот фильм? Посоветуешь ли ты его посмотреть своим друзьям?

Фильм «Орлёнок» (реж. Э. Бочаров, 1957 г.).

Третьеклассник М.: «Мой внутренний мир обогатился тем, что нельзя быть предателем России. Да, я посоветую посмотреть этот фильм даже не один раз и всей России по 1 тысячи раз!»

Никак не обойтись без рутинной «словарной работы» по толкованию национальных и исторических реалий, малоупотребительных слов, желательно с речевыми примерами. Более старшие ребята уже вникают в оттенки значений синонимов.

Анализ национально-культурного или исторического фона кинопроизведения – это благодатный путь расширения общего кругозора современного

школьника вне зависимости от его возраста, это ценная работа по формированию целостной картины мира.

Новелла «Ровно 25 кило» из фильма «Удивительные приключения Дениса Кораблёва» (реж. И. Пушкарев, 1979 г.)

Вопрос при обсуждении: Как отмечали Новый год советские школьники?

Много выигрывает тот педагог, который опирается на пословицы русского народа о проблематике кинопроизведения. Это вход в богатейшую сокровищницу народной мудрости, где действуют уникальные лингвистические законы, это формирование национального самосознания, это простота, точность и красота в одном предложении.

Ничего не мешает учителю подчинить текущие задания по своему предмету обсуждаемому фильму – пятиклассники, например, пишут сочинение на тему «Как я провёл лето?» в рамках занятия по фильму «Добро пожаловать, или Посторонним вход воспрещён» (реж. Э. Климов, 1964 г.).

И всегда при выборе фильма классный руководитель старается держать в уме воспитательную среду своего класса, ведь фильм – прекрасный помощник в деле воспитания детского коллектива! В классе есть ребята с завышенной самооценкой – значит, смотрим «Перевод с английского» (реж. И. Селезнёва, 1972 г.) и далее сравниваем отношения педагога и детей, указываем на недостатки учеников.

Непременная составляющая зрительской культуры – это понимание сложности процесса кинопроизводства, где над созданием кинопроизведения трудится большая команда людей самых разных профессий. Очень осторожно, точно это понимание формируется с самого раннего возраста. Лучше всего начинать с анализа музыки к кинофильму. К 5 классу школьники должны обладать элементарными знаниями о профессиях в кинематографе [Баранов, 2017, с. 19].

Кинематограф является благодатным полем для понимания национального менталитета, для таинственного проникновения в культурное ядро нации, а это так нужно современному юному человеку в век глобализации, стирающей границы между национальными государствами и возводящей на пьедестал во всём усреднённого человека без рода и племени. С детьми 12 лет вполне возможно поразмышлять над особенностями восприятия фильма «Морозко» (реж. А. Роу, 1964 г.) российским и американским зрителем [Солдатов, Волкова, Блинова, 2016, с. 124–126]. С более старшими подросткам педагоги пробовали обсудить менталитет нации в отношении к войне, дружбе, любви, долгу на примере фильмов «В бой идут одни “старики”» (реж. Л. Быков, 1973 г.) и «Асы в небе» (*Aces High*, реж. Дж. Голд, Великобритания – Франция, 1976 г.).

Умный советский фильм прекрасно подготавливает подростка к труду самопознания в отношении самых серьёзных жизненных вещей. Фильм служит тем мериллом, по которому уникально настраиваются их личные камертоны.

Колоссальная ценность состоит в том, что настройка эта совершается в коллективе, в полилоге учителя и учеников. Не будь этого «умного советского фильма», попробуй-ка настрой современных подростков на откровенный разговор на подобные темы...

Через умное отечественное кино удобно и естественно получается вывести современного ребёнка на познание себя, на познание судьбы своей страны и своего в ней места. В этой сокровищнице найдётся драгоценность для любого возраста. И дети, кстати, не догадываются о её глубинах, о её спящем богатстве, но, хоть единожды запечатлев на себе даже отблеск этого сияния, они готовы брать эти драгоценности в руки и сосредоточенно их рассматривать. Но настроить их на это открытие должен взрослый...

Итак, если педагог подготовится сам и подготовит их к встрече с отечественным кинематографом, дети готовы постигать язык *Образов* Шукшина, Ростюцкого и Бондарчука. Наше кинонаследие слишком глубоко и умно, чтобы смотреть его стихийно, наскоком. И, кто знает, может быть, постигнув эту «умную красивую сложность» сегодня, они откроют её уже своим детям завтра...

Библиографический список

1. Баранов О.А. Использование возможностей художественного кинематографа в системе воспитательной работы школы // «Возвышайте их души...»: мат. Межрегион. научно-практич. конф. «Кинопедагогика и медиаобразование в образовательных учреждениях Тверской области» / сост. И.В. Демидов, В.В. Солдатов; предисл. О.А. Баранова. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. – С. 11–21.
2. Солдатов В.В. Визуальная культура и кризис чтения: нейробиологические связи // Детское кино – детям: мат. Всерос. научно-практич. конф. (с международным участием) 6-го Всерос. детско-юношеского кинофестиваля / сост. В.В. Солдатов, предисл. О.А. Баранова. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. – С. 145–158.
3. Солдатов В.В., Волкова О.А., Блинова М.А. Лучшее – детям: из опыта внедрения проекта «100 лучших отечественных фильмов» в образовательной организации // Детское кино – детям: мат. Всероссийс. научно-практич. конф. (с международным участием) 7-го Всерос. детско-юношеского кинофестиваля / сост. В.В. Солдатов, предисл. О.А. Баранова. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. – С. 113–148.
4. Солдатов В.В. Слово – ключ к умному пониманию Образа: второй год проекта 100 отечественных фильмов // Детское кино – детям: мат. Всерос. научно-практич. конф. (с международным участием) 8-го Всерос. детско-юношеского кинофестиваля / сост. В.В. Солдатов, предисл. О.А. Баранова. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. – С. 145–158.
5. Солдатов В.В. Отечественный кинематограф: познай историю страны, познай себя // Детское кино – детям: мат. Всерос. научно-практич. конф. (с международным участием) 9-го Всерос. детско-юношеского кинофестиваля / сост.

В.В. Солдатов, предисл. О.А. Баранова. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2019. – С. 109–121.

6. Список 100 отечественных фильмов на сайте Министерства культуры Российской Федерации [Электронный документ.] – URL: <http://mkrf.ru/press-center/news/spisok.php>

Хлызова Наталья Юрьевна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры востоковедения и регионоведения АТР,
Института филологии, иностранных языков и медиакоммуникации,
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»,
г. Иркутск Россия
E-mail: natkhlizova@yandex

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК СПОСОБ ЗАЩИТЫ ЛИЧНОСТИ ОТ МАНИПУЛЯТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ МЕДИА

Аннотация. Данная статья изучает критическое мышление как неотъемлемую часть медиаграмотности личности, отвечающую за защиту личности от манипулятивного воздействия медиа. С развитием средств массовой коммуникации (СМК) возрастает необходимость в новых умениях личности, одним из которых является умение противостоять информации и её воздействию. Результаты проведенного исследования показывают, что критическое мышление личности является действенным инструментом противостояния информации и её воздействию, эффективным способом защиты личности от медиа.

Ключевые слова: критическое мышление, медиаграмотность, медиаобразование, средства массовой коммуникации (СМК), медиа.

Khlyzova N.

CRITICAL THINKING AS A WAY TO PROTECT THE INDIVIDUAL FROM THE MANIPULATIVE INFLUENCE OF THE MEDIA

Annotation. The article deals with critical thinking as an integral part of media literacy of a person, which protects the personality against manipulative influence of media. It shows that the developing of mass media causes the necessity of new skills of a person such as a skill to resist to information and its influence. It gives the results of the research proving that critical thinking is an effective tool to resist to information and its influence, and an effective way to protect a person against manipulative influence of media.

Key words: critical thinking, media literacy, media education, media, mass media.

В новых «условиях информационного общества личность подвержена непрерывному потоку информации. Огромный объем сведений поступает из различных медиа источников и воздействует на человека. Неоспоримым является факт, что медиа имеют значительное влияние на социум через трансляцию моделей поведения, формирования системы ценностей, воздействия на граждан и манипулирования ими. Отмечены случаи зависимости человека от медиа, ин-

формации, социальных сетей. Личность взаимодействует с информационными технологиями в повседневной и профессиональной деятельности. В таком медиатизированном обществе её социализация происходит средствами медиа. В связи с этим возникает социальный заказ на личность» [Хлызова, 2009], которая будет обладать новыми компетенциями, одной из которых является медиаграмотность, предполагающая формирование специальных знаний и умений для взаимодействия с информационным потоком: находить, отбирать, воспринимать и оценивать информацию, критически её осмысливать, уметь противостоять её манипулятивному влиянию.

В проведенном нами исследовании значимым компонентом медиаграмотности личности выступает критическое мышление, поскольку представляет собой умение личности осмысливать и оценивать получаемую информацию, основываясь на собственные суждения. Цель исследования состоит в изучении критического мышления как способа защиты личности от манипулятивного влияния медиа.

Анализ работ, посвящённых вопросам формирования критического мышления личности, зарубежных и российских исследователей свидетельствует о том, что данный вопрос является актуальным и привлекает внимание ученых из разных научных областей.

А.В. Федоров определяет критическое мышление по отношению к системе медиа и медиатекстам, как «сложный рефлексивный процесс мышления, который включает ассоциативное восприятие, синтез, анализ и оценку механизмов функционирования медиа в социуме и поступающих к человеку через средства массовой коммуникации медиатекстов (информации/сообщений) [Федоров, 2007, с. 86]. А.В. Федоров рассматривает критическое мышление как постоянный компонент медиаобразования, а не его итоговую цель [Федоров, 2007, с. 86]. Анализ, синтез, оценка информации направлены на формирование собственного суждения и защиты личности от медиа манипуляций.

По мнению исследователей С.М. Вилкш и Т.Д. Вейд дети и подростки наиболее подвержены влиянию медиа. Интерес в области информационных и компьютерных технологий весьма велик. Интернет является одним из основных источников развлечений. Социальная сеть, форум, блог, online игры представляют собой основной досуг тинейджеров [Wilksch, 2009, с. 659]. Не имея большого жизненного опыта, развитого уровня медиаграмотности и критического мышления подросткам трудно ориентироваться в информационном пространстве, оценивать и отбирать информацию, мыслить и рассуждать, вследствие чего они находятся в полной власти медиа. Информация, которая доносится до детей, часто является агрессивной, не прививает человеческих ценностей, учит насилию и злу, носит манипулятивный характер. По мнению ученых эффективным инструментом защиты личности выступает формирование критического мышления.

Американский ученый Р. Хоббс предлагает вести обязательные медиаобразовательные дисциплины во все муниципальные школы, а не оставлять формирование критического мышления в рамках семейного обучения. Р. Хоббс

подчеркивает важность умения личности критически осмысливать получаемые сведения каждым гражданином и оперировать в информационном пространстве с американской цифровой культурой (Hobbs, 2007).

Г. Хоффман провел исследование младших школьников с целью выявления эффективности формирования критического мышления через медиаобразовательные занятия. Результаты показали, что медиаобразование играет большую роль в процессе формирования критического мышления учащихся при взаимодействии с медиатекстами разных жанров. Было установлено, что с ростом уровня медиаграмотности личности увеличивается уровень критического мышления [Hoffmann, 1999, с. 165–172]. Являясь неотъемлемой частью медиаграмотности личности уровень формирования критического мышления зависит от уровня медиаграмотности.

Исследование М. Феюрштайн с целью проверки эффективности медиаграмотности личности в процессе формирования критического мышления включало анализ медиатекста, критическую его оценку, составление собственного суждения. Полученные результаты показали рост уровня критического мышления учащихся, увеличение навыков анализа и оценки медиатекста, в целом эффективность медиаграмотности в процессе формирования критического мышления [Feuerstein, 1999, с. 43–54].

По словам С. Ливингстоун и Е. Хелспер в процессе взросления личность ребенка легче и быстрее поддается медиаобразованию, формированию критического мышления [Livingstone, 2006, с. 560–584]. Критическое мышление представляет собой сложный, системный процесс, который основан на когнитивной деятельности. С возрастом личности, с формированием базовых знаний и умений процесс формирования критического мышления проходит более осознанно, а значит эффективнее.

Согласны с Е.В. Мuryюкиной и И.В. Челышевой, что разные исследователи предлагают разные определения критического мышления личности, способы формирования и развития, возраст аудитории, но «несмотря на разнообразные трактовки понятия критическое мышление российскими и зарубежными авторами, которые, как можно заметить не противоречат, а, скорее, дополняют друг друга, общий смысл их сводится к следующему: критически мыслить – значит осознанно оценивать, рассуждать, мыслить» [Muryюкина, 2007, с. 16]. Ключевым моментом здесь является "осознанно", личность нужно научить фокусироваться на механизмах взаимодействия с медиа.

В соответствии с проведенным анализом можно заключить, что на современном этапе развития общества возникает острая необходимость в формировании критического мышления личности, в развитии его в течение всей жизни человека, начиная с первых контактов личности с экраном. Было установлено, что критическое мышление отвечает за защиту личности от манипуляции со стороны медиа, поскольку, состоит из умений и способностей критически анализировать информацию и составлять собственное суждение.

Только «понимая принципы функционирования СМК и умея анализировать информацию, личность может полноценно ориентироваться в информаци-

онном пространстве и адаптироваться в современном мире. Критическое мышление предполагает анализ, оценку, собственное суждение. А, следовательно, представляет эффективный и, пожалуй, единственный способ защиты от манипулятивного воздействия медиа в условиях информационно-сетевом общества» [Хлызова, 2009].

Библиографический список

1. Мурюкина Е.В., Челышева И.В. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование». Учебное пособие для вузов / отв. ред. А.В. Федоров. – Таганрог: Кучма, 2007. – 162 с.
2. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. – М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с.
3. Хлызова Н.Ю. Медиакомпетентность личности как способ защиты от манипулятивного воздействия СМИ в условиях информационно-сетевом общества // Средства массовой информации в современном мире. Молодые исследователи. – СПб., 2009. – С. 307–309.
4. Feuerstein, M. Media literacy in support of critical thinking / M. Feuerstein // *Journal of Educational Media*, 1999. 24(1). – С. 43–54.
5. Hobbs, R. Reading the media: Media literacy in high school English / R. Hobbs. – New York, NY: Teachers College Press. 2007. – 190 с.
6. Hoffmann, G. Media literacy study / G. Hoffmann // *ETC: A Review of General Semantics*, 1999. 56(2). – С. 165–172.
7. Livingstone, S. Does advertising literacy mediate the effects of advertising on children? A critical examination of two linked research literatures in relation to obesity and food choice / S. Livingstone, E. Helsper // *Journal of Communication*, 2006 n 56. – С. 560–584.
8. Wilksch, S.M. Reduction of shape and weight concern in young adolescents: A 30-month controlled evaluation of a media literacy program / S.M. Wilksch, T.D. Wade // *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 2009. 48(6). – С. 652–661.

СЕКЦИЯ 3

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ И РЕФОРМИРОВАНИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бондарчук Анжелина Витальевна

учитель русского языка и литературы Муниципального бюджетного
общеобразовательного учреждения «Родниковская школа-гимназия»,
Симферопольский район, Республика Крым
E-mail: anzhelinabondarchuk@mail.ru

ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ КИНЕМАТОГРАФА

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы использования визуализированного текста на уроках литературы, позволяющего привить любовь к чтению современным школьникам, формировать их нравственность и развивать критическое мышление.

Ключевые слова. Визуализированный текст, кинофрагменты, литература, кинематограф, методические условия, правила, задачи, приемы подачи кинофрагментов.

Bondarchuk A.

TEACHING LITERATURE TO MODERN SCHOOLCHILDREN THROUGH CINEMATOGRAPHY

Annotation. This article discusses the use of visualized text in literature classes, which allow modern schoolchildren to inculcate the love of reading, to form their morality and develop critical thinking.

Key words: visualized text, film fragments, literature, cinema, methodological conditions, rules, tasks, and examples of the presentation of film fragments.

Система работы с кинофрагментами в школе на уроках литературы – вопрос не новый, но не утративший своей актуальности. Реальность такова, что современные подростки мало интересуются книгами, зато оказываются очень осведомленными в новинках кинематографа. Кинематограф для них – это в сфера наслаждения и отдыха. Отношение к литературе выглядит иначе. Книга для большинства подростков – это учебник, энциклопедия, справочник, какой-то каталог. Дети воспринимают книгу как обобщенный источник знаний и торлько. Поэтому очень важно открыть для них неповторимый мир литературы, когда читатель, погружаясь в мир, созданный автором, проживает жизнь героев, переживает вместе с ними, радуется, достигает побед и терпит поражения. Такая духовная близость к герою делает подростков чище и нравственнее, развивает их кругозор и дает нравственные образцы поведения. У современных

школьников должна быть твердая уверенность в том, что школьный предмет «Литература» научит их, как решать сложные жизненные вопросы. И здесь на помощь учителю литературы приходит кинематограф. Увлечение современных подростков кино является прекрасным поводом для их знакомства с лучшими фильмами золотого фонда советского кинематографа и использования фрагментов художественных и документальных фильмов на уроках литературы.

Считаю уместным вспомнить слова В.Г. Маранцмана: «Увлечение кино для многих педагогов – признак падения интереса к литературе, упадка самой культуры чтения. И в ревностном желании отстоять литературу мы прибегаем к самому нехитрому оружию – забвению кино в школе. Мы делаем вид, что его не существует, мы обходим готовый вспыхнуть разговор о кино на уроке. Мы подавляем интерес к кино, «защищая литературу». А между тем надо развивать интерес к кино» [Маранцман, 1971, с. 168].

Мысль В.Г. Маранцмана, советского и российского литературоведа, поэта, переводчика, стала определяющей в поисках наиболее эффективных путей моей работы в качестве учителя литературы в сельской школе на протяжении двадцати восьми лет. Твердо уверена, что использование кинофрагментов на уроках литературы, приобщение учащихся к настоящему киноискусству, открытие мира кино, его уникального языка позволяют подросткам понять специфику кино как особого вида искусства, еще и еще раз понять специфику литературы как искусства, которое заменить невозможно.

Литература – это явление культуры. И уроки литературы в школьном курсе стали чуть ли не единственными уроками культуры, на которых происходит знакомство учащихся с разными видами искусства. Неслучайно с 1 сентября 2019 года в школьную программу включают дополнительные культурные нормативы. Эта новая межведомственная программа «Культурные нормативы школьников Министерства культуры и Министерства просвещения Российской Федерации» позволит привлечь внимание учащихся к культуре России, к искусству, архитектуре, зодчеству, кинематографу и другим видам искусства. На наш взгляд, это важное направление в школьном образовании, которое поможет нам сформировать российскую идентичность школьников.

В книге Ю. Лотмана и Ю. Цивьяна «Диалог с экраном» читаем: «Разные виды искусства, обладая каждый своим языком, воссоздают разные образы мира, но только два из них – искусство слова и кинематограф пользуются целым набором языков, позволяющих воссоздать предельно полный образ реальности. Это делает их особенно значимыми в истории культуры» [Лотман, Цивьян, 1994, с. 38].

Искусство литературы и искусство кино тесно взаимосвязаны. Данную взаимосвязь учитель литературы умело использует на уроках, обучая детей языку кино, который поможет раскрыть огромный потенциал литературных произведений, нашедших отражение в кинематографе. Кроме того, использование кинофрагментов на уроках литературы позволит развить критическое мышление учеников, привить любовь к литературе и чтению, воспитать эстети-

ческий вкус и сформировать активную жизненную позицию детей. Конечно, если это хорошее кино.

К огромному сожалению, современные школьники не знакомы с хорошим кинематографом вообще, и отечественным в особенности. Приведу весьма грустные примеры. Несколько лет назад на уроке литературы в 6 классе во время изучения замечательной повести А. Грина «Алые паруса», написанной великим мастером слова у нас в Крыму, показывала фрагменты одноименного советского художественного фильма («Мосфильм», 1961 г, реж. А. Птушко). Дети с интересом смотрели, восхищались красотой морских пейзажей и очень удивились, когда узнали, что фильм снимался в Крыму. Такая же история произошла на уроке у восьмиклассников, на котором после изучения фантастического романа Анатолия Беляева смотрели фильм «Человек-амфибия» («Ленфильм», 1961 г., реж. В. Чеботарев, Г. Казанский). Подростки с восторгом посмотрели фильм, в ходе обсуждения отметили динамичность сюжета, яркость образов, созданных советскими актерами, и честно признались, что никогда раньше этот фильм не видели. А нашумевший недавно художественный фильм «Т-34» (Россия, 2018, реж. А. Сидоров) посмотрели все ученики и в ходе полуторачасовой дискуссии пытались изменить мое мнение о фильме, перечисляя положительные, с их точки зрения, моменты. Уверена, каждый словесник может привести много таких примеров. Конечно, незнание современными подростками советского кинематографа – результат духовной деградации общества в 90-х годах прошлого столетия, нескольких школьных реформ, щедро «обогативших» образование инновациями, забвения духовных ценностей. Но все это, на мой взгляд, не дает права учителям литературы опускать руки. Как бы пафосно ни звучало, но в наших руках будущее России, ее процветание и могущество. Ведь именно уровень образования определяет успех человека в жизни и, как следствие, – динамичное развитие страны.

Многолетний опыт работы со старшеклассниками (9–11 классы) и проводимое ежегодно с 2014 года тестирование позволили условно выделить три ступени в овладении подростками художественной структурой фильма:

- «фабульная»;

Более 80 процентов опрошенных указали в качестве любимых киножанров комедию и приключения. Анализ ответов показал, что чаще всего респонденты актера и героя не разделяют, имена режиссера, сценариста т. д. их не интересуют, фильмы с медленно развивающейся фабулой стараются не смотреть.

- «смысловая»;

Около 15–18 процентов респондентов отождествляют себя с героями фильмов, переживают и радуются вместе с ними, интересуются именами создателей фильмов и их творческой биографией, отслеживают карьерные успехи любимых актеров.

- «эстетическая».

Мизерная часть подростков (3–5 процентов) старается постичь авторский замысел, мыслит образами, способна провести компаративный анализ образов

героев фильма и героев литературного источника, задумывается о нравственных вопросах, поднимаемых авторами фильмов.

Таким образом, анализ тестирования учеников 9–11 классов показал, что кинематограф воспринимается большей частью подростков в качестве одного из способов отдыха, не сопровождается глубокой мыслительной деятельностью. Поэтому кропотливая работа учителя литературы с кинофрагментами в урочной и внеурочной деятельности позволит ему не только развить критическое мышление подростков и сформировать навыки глубокого анализа кинотекста, но и будет способствовать овладению ими третьей ступенью познания художественной структуры кинофильма. На наш взгляд, одна из важнейших задач работы с экранизациями произведений на уроках литературы в том, чтобы помочь ученику подойти к пониманию «авторского кинематографа» и уметь различать в кинематографе плохой фильм от хорошего, оценивать поступки героев с позиций норм морали, проводить компаративный анализ литературного источника и кинематографического произведения, аргументированно высказывать свою точку зрения, опираясь на читательский и зрительский опыт.

Система работы с кинофрагментами апробирована еще советской школой и всегда давала хорошие результаты. Можно утверждать, что в ходе такой работы интерес к литературе повышается, а литературное развитие наших учеников протекает интенсивнее при специально организованном взаимодействии читательской и зрительской деятельности.

Методические условия, обеспечивающие эффективность данного взаимодействия:

- предварительное знакомство учеников с кинематографом как особым видом искусства, его выразительными средствами;
- нацеливание на выполнения заданий по итогам просмотра;
- обсуждение фильма и обмен впечатлениями, создающие ситуацию мотивации (обращение подростков к произведениям литературы);
- хорошо продуманный и подготовленный анализ прочитанного и увиденного – способ формирования навыков оценки событий, поступков героев, развития критического мышления.

При выборе художественного фильма (кинофрагмента) необходимо придерживаться следующих правил:

- содержание должно соответствовать разделу учебной программы и удачно иллюстрировать изучаемый на уроке материал;
- учитывать возрастные особенности учеников;
- не содержать недопустимых сцен;
- быть интересным для подростков

Экранизации многих классических произведений русской литературы в советском и современном кинематографе помогают юным читателям по-другому посмотреть на литературный источник. Читая, подростки, так или иначе, представляют себе написанное, рисуют в воображении героев, занимает их позицию или, напротив, осуждают. Чтение позволяет представить прочитанное в соответствии с уровнем образования и жизненным опытом учеников. Увиденное на экране неизбежно приведет к конфликту между замыслом писателя и режиссерским видением, и конфликт спровоцирует интерпретационную дея-

тельность подростков. Ученики окажутся в ситуации нравственного выбора, когда необходимо будет определить и сформулировать свое отношение к прочитанному и увиденному.

Активное использование кинофрагментов на уроках литературы позволяет решать следующие задачи:

- активизировать процесс развития критического мышления подростков посредством использования кинофрагментов;
- развивать навыки оценки духовно-нравственного содержания фильмов и соотношения с общепринятыми нормами морали в обществе;
- создавать условия для сохранения языкового богатства литературы через повышение престижа экранизированной киноклассики;
- активизировать воздействие аудиовизуальных искусств на уроках литературы для создания у учащихся целостной картины мира, образов, максимально приближенных к жизни через уникальность личностного восприятия;
- максимально переходить от поверхностного, стереотипного чтения и восприятия произведений литературы к целенаправленному, внимательному;
- развивать устную и письменную монологическую речь учащихся, создавая проблемные ситуации и ситуацию успеха;
- формировать навыки участия в дискуссии, умение аргументированно отстаивать свою точку зрения, опираясь на произведения литературы и кинематографа, а также жизненный опыт.

Таблица 1 – Приемы подачи кинофрагментов на уроках литературы

| Приемы | Методические задачи |
|---|---|
| Использование кинофрагментов, отдельных сцен | Иллюстрация основных аспектов анализа художественного произведения |
| Использование нескольких кинофрагментов, отдельных сцен | Создание проблемных ситуаций и выполнение заданий: -компаративный анализ увиденного и прочитанного; -составление вопросов по кинофрагментам; -ответ на вопросы, прозвучавшие в кинофрагментах; -указание соответствия кинофрагментов эпизодам художественных произведений; -расположение кинофрагментов в логической последовательности; - поиск недостающего кинофрагмента в соответствии с художественным произведением; -озвучивание кинофрагментов; -сопоставление кинофрагментов с иллюстрациями к художественным произведениям и др.; - написание эссе, сочинения, рецензии, критической статьи. |

Использование отдельных кинофрагментов на уроках литературы в течение многих лет убеждает школьных учителей в том, что это эффективный вид работы, делающий обучение не только увлекательным, но и мотивирующим учеников к активной учебной деятельности. Это медиаобразовательные формы работы, удачно дополняющие традиционные способы решения задач литературного образования. Однако они дают положительные результаты только в том случае, если учителем налажена система работы. Эпизодическое, обрывочное, несистемное использование медиатекстов не приведет к положительным результатам. Конечно, это требует от учителя и определенных знаний, и умений, и временных затрат, и огромного желания работать так, чтобы каждый урок был значимым для учеников и запоминающимся.

В заключение приведу слова М.Г. Дорофеевой, петербургского преподавателя, кандидата педагогических наук: «Истинные произведения кинематографа, которые не только бы усиливали эмоции зрителей-подростков, но и заставляли бы ощутить и осознать сложность мира, драматизм человеческой жизни, не доступны школьникам. Причины этого коренятся в низкой аудиовизуальной культуре подростков, во многом определяющейся политикой СМИ, засоряющих экран низкосортной продукцией массовой культуры. И все же учитель литературы должен грамотно реагировать на происходящие в культуре процессы и включать новые аудиовизуальные искусства в процесс литературного художественного развития школьника, так как литература – это единственный школьный предмет, который позволяет систематически развивать эмоциональные, эстетические, духовные качества школьников» [Дорофеева, 2000, с. 134].

Библиографический список

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
2. Берштейн, А. Я. Художественные фильмы на уроках литературы [Текст] / А.Я. Берштейн // Вечерняя средняя школа. – 1967. – № 1.
3. Гусева Л.С. Взаимодействие читательской и зрительской деятельности на уроках литературы как средство повышения интереса к чтению [Текст] / Молодой ученый. – 2017. – № 1. – С. 9–11.
4. Дорофеева М.Г. Влияние опыта кинозрителя на литературное развитие школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – <http://www.dslib.net/teoriavospitania/vlijanie-opyta-kinozritelja-na-literaturnoe-razvitie-shkolnika.html>
5. Игнатов К.Ю. Произведения художественной литературы и их экранизация // мат. Междунар. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов». Вып. 7. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2002.
6. Маранцман В.Г. Содружество искусств на уроке литературы [Текст] / В.Г. Маранцман // Искусство анализа художественного произведения: Пособие для учителей / сост. Т.Г. Браже. – М.: Просвещение, 1971. – С. 166–211.

7. Лотман Ю., Цивьян Ю. Диалог с экраном [Текст] / Ю. Лотман, Ю. Цивьян. – Таллин: Александра, 1994. – С. 144.
8. Прессман, Л. П. Кинофильм-экранизация на уроках литературы [Текст] / Л.П. Прессман // Литература в школе. 1964. – № 1.
9. Хилько Н.Ф. Психолого-педагогические особенности аудиовизуального творчества в медиаобразовании // Медиаобразование, 2005. – № 6.
10. Шолпо, И. Л. Урок литературы – урок искусства [Текст] / И.Л. Шолпо – М.: МАИ, 1995. – 112 с.

Галченков Алексей Сергеевич

кандидат педагогических наук,
учитель русского языка и литературы высшей категории;
председатель Южно-Российского отделения
Ассоциации кинообразования и медиапедагогики РФ,
Член МОО «Информация для всех»;

Авдеева Галина Викторовна

учитель русского языка и литературы
высшей категории МОБУ СОШ № 32 г. Таганрога;
заместитель председателя Южно-Российского
отделения Ассоциации кинообразования
и медиапедагогики РФ,
Член МОО «Информация для всех»

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ

Аннотация. В данной статье рассматривается практический опыт внедрения медиаобразования в образовательные организации Ростовской области, поскольку медиаобразование сегодня одна из ведущих педагогических технологий в современной школе. Оно давно уже определяется как система средств освоения мира вокруг себя. Его потенциал в современной школе заключается в многоаспектном развитии подростков, которые уже с раннего возраста вовлечены в медийное пространство, но, к сожалению, не обладают достаточной медиаграмотностью.

Ключевые слова: медиаобразование, интеграция медиаобразования, умения работать с информацией, проект.

**Galchenkov A.,
Avdeeva G.**

REALIZATION OF INTEGRATED MEDIA EDUCATION AT SCHOOL

Annotation. This article discusses the practical experience of introducing media education in educational institutions of the Rostov region, since media education today is one of the leading educational technologies in modern school. It has long been defined as a system of means of mastering the world around itself. Its potential in the modern school is in the multidimensional development

of adolescents who are already involved in the media space from an early age, but, unfortunately, do not have sufficient media literacy.

Key words: media education, media education integration, abilities to work with information, project.

Мы живем в эпоху становления информационного общества, когда одним из основных объектов деятельности человека становится информация. Телевидение, газеты, журналы, Интернет «обрушивают» на головы обывателя, специалиста, профессионала огромное количество самых разнообразных, подчас противоречивых сведений. Умение найти и отобрать среди них необходимые, подойти критически, обработать для решения конкретной задачи – вот необходимые компетенции современного человека. Поэтому одной из глобальных задач школы, прописанных в ФГОС, является воспитание информационной культуры обучающихся.

«Во всем мире уже оценили значение медиаобразования школьников, причем не только в контексте ранней профессиональной ориентации, но и как комплекса дисциплин, позволяющих будущим гражданам научиться эффективно читать газеты и журналы, смотреть телевизор, работать с новыми информационно-коммуникационными технологиями. Этот комплекс навыков является залогом того, что ... ученики смогут занять достойное место в информационном обществе» [Стечкин, 2009].

В формировании навыков работы с различными видами информации большую роль играет внеурочная деятельность по предмету.

На протяжении нескольких лет в Морско-Чулеской школе в рамках внеурочной деятельности ведутся такие предметы, как «Газетная журналистика», «История медиакультуры», «Технологии медиаобразования в школе», «Медиаобразование на материале рекламы», «Медиаобразование старшеклассников на материале кинопрессы», «Основы журналистики». Ежегодно ребята из самых разных классов (с 5-го по 9-й) не только учатся анализировать медиапродукты, но и создавать, защищать свои.

Члены кружка «Бригантина», который уже много лет существует в школе, осуществляют долгосрочный проект по выпуску школьного журнала научных и творческих работ как органа школьного самоуправления. В процессе подготовки номеров школьники приобретают первичные навыки по сбору, обработке и распространению информации, изучают основные правила создания газетных материалов разных объемов и жанров (публицистические статьи, интервью, художественные тексты в прозе и поэтической форме, фотоматериалы, ребусы, шарады и т.п.). Помимо этого ребята знакомятся с технологическими этапами организации выпуска журнала, приобретая профессиональные компетенции: планирование, работа с различными источниками информации, умение находить актуальные темы, оперативно и в срок готовить материалы для номера, создание макета страниц, анализ номера на редакционной летучке, внесение

корректорской правки. Один из выпусков школьного журнала был представлен на конкурсе школьных СМИ.

В МОБУ СОШ № 32 г. Таганрога школьники принимают участие в конкурсах самого различного уровня. Так, на Региональном конкурсе социальной рекламы работа ученицы 9 класса отмечена дипломом, а на областном конкурсе в номинации «Программный продукт» работа одиннадцатиклассника, создавшего электронный учебник по созданию сайтов, была отмечена Дипломом II степени.

Группа старшеклассников приняла участие во Всероссийском конкурсе «Человек в истории. Толерантность». Их работа по Холокосту была оформлена в виде сайта, на котором помещен снятый и смонтированный самими учащимися документальный фильм с воспоминаниями жителей Таганрога о преследованиях фашистами евреев. При работе над проектом школьники изучили, переработали большое количество литературы: В. Гроссман «Жизнь и судьба», Е. Евтушенко «Бабий яр», Э. Иоффе «Евреи. По страницам истории», «Русская литература о Холокосте. Хрестоматия для учащихся», С. Погорельский «Русские и евреи: шанс договора», Г.В. Клоков «История Холокоста на территории СССР в годы Великой Отечественной войны», М. Гефтер «Эхо Холокоста», Р. Левин «Мальчик из гетто», Стефан Брухфельд и Пол А. Левин «Передайте об этом детям вашим», И.А. Альтман «Холокост и дело Еврейского антифашистского комитета», Т.М. Отерштейн «Евреи Таганрога», Историко-литературный альманах «Вехи Таганрога № 18». В процессе работы над проектом учащиеся научились не только отбирать различные виды информации, но и структурировать ее для создания гипертекста, сценария фильма. Процесс создания сайта, фильма позволил проявить творческие способности ребят, самореализовать себя. Проект был отмечен Благодарственным письмом от организационного комитета конкурса.

Хотелось бы привести еще один пример проекта с использованием медиаресурсов – исследовательскую работу старшеклассницы «Космороботы сегодня и завтра», посвященную достижениям и проблемам развития отечественной робототехники. Данный проект был оформлен в виде презентации. В процессе работы над проектом были использованы научно-технические, публицистические статьи, видеоматериалы телепередач, документальные фильмы, предоставленные ЮФУ ТТИ. От создателя презентации потребовалось умение обрабатывать не только текстовую, но и видеоинформацию, создавать звуковую запись в цифровом формате. В городском конкурсе творческих работ школьников проект был отмечен Дипломом I степени.

Еще одним из ярчайших примеров реализации медиаобразования в условиях современной школы является участие и победа обучающихся МОБУ СОШ № 32 г. Таганрога и МБОУ Морско-Чулеской ООШ в региональном конкурсе медиапроектов «Моя Россия», который проходил на кафедре педагогики и социокультурного развития личности Таганрогского института им. А.П. Чехова (зав. кафедрой и организатор конкурса кандидат педагогических наук, доцент И.В. Чельшева).

Необходимо отметить, что в процессе реализации проектов принимали участие и учителя (информатики, русского языка и литературы, истории), но только в качестве консультантов, рецензентов.

Это только несколько наиболее ярких примеров, демонстрирующих возможности медиаобразования в контексте воспитания творческих личностей, способных адекватно воспринимать информацию, отбирать необходимый материал, структурировать его. Подобные проекты играют немаловажную роль и в патриотическом воспитании школьников, причем не только создателей, но и зрителей, ведь с этими проектами ребята выступают на общешкольных мероприятиях, ученических конференциях.

В заключение хочется отметить, что приведенный опыт работы охватывает только одно из направлений работы в области медиаобразования. В школах накоплен огромный опыт использования медиаобразовательных технологий и в урочной деятельности, а также при реализации общешкольных воспитательных проектов, повышения квалификации педагогических работников. Намечена серьезная работа по медиаобразованию детей дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Стечкин И.В., Олеринская Д.А., Круглова Л.А. Медиаобразование в школе: школьный интернет-портал. – М.: Факультет журналистики МГУ имени М.В. Ломоносова, 2009. – 40 с.

Гендина Наталья Ивановна

д-р пед. наук, проф., заслуженный деятель науки РФ,
директор НИИ информационных технологий социальной сферы
Кемеровского государственного института культуры;

Косолапова Елена Витальевна

кандидат педагогических наук,
научный сотрудник НИИ информационных технологий социальной сферы
Кемеровского государственного института культуры,
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный институт культуры»,
г. Кемерово, РФ
E-mail: nii@kemguki.ru

ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД В ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТАХ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕДИЙНО-ИНФОРМАЦИОННАЯ ГРАМОТНОСТЬ И ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Подчеркивается роль формирования медийно-информационной грамотности и информационной культуры школьников. Отмечается информационная ориентированность федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Раскрыва-

ются возможности учебного курса «Основы информационной культуры школьника» по решению задач интеллектуального развития учащихся и обеспечение их информационной безопасности.

Ключевые слова: медийно-информационная грамотность, информационная культура, информационная безопасность, образовательные стандарты, школьники.

**Gendina N.,
Kosolapova E.**

INFORMATION APPROACH IN FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF GENERAL EDUCATION: MEDIA INFORMATION LITERACY AND INFORMATION SAFETY OF SCHOOL STUDENTS

Annotation. The role of media information literacy and information culture of school students is emphasized. Information orientation of federal state educational standards of general education is noted. The possibilities of the course "Bases of Pupils' Information Culture" to solve problems of intellectual development of school students and ensuring their information security are revealed.

Key words: media and information literacy, information culture, information security, educational standards, school students.

Современная система образования во всем мире остро ощущает проблемы переизбытка информации и неспособности человека справиться с гигантскими объемами данных. В докладе ЮНЕСКО «Переосмысливая образование. Образование или всеобщее благо?» сказано: «Объем доступной в наши дни в Интернете информации ошеломляет. В связи с этим сегодняшняя задача состоит в том, чтобы научить тех, кто учится, разбираться в огромном массиве информации, с которой им приходится ежедневно сталкиваться, определять достойные доверия источники, оценивать надежность и достоверность того, что они читают, ставить под вопрос подлинность и точность информации, связывать новые знания с тем, что они уже изучали ранее и различать их значимость путем сопоставления с информацией, которую они уже усвоили» [Переосмысливая образование, 2015, с. 42].

В России осознание масштаба и глубины происходящих в системе общего образования изменений в результате развития информационного общества и необходимости формирования особой, информационной компетентности нашло отражение в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования (далее – ФГОС).

В содержании ФГОС второго поколения получил отражение информационный подход. Проведенное исследование [Гендина, 2018] позволяет утверждать, что проявление методологии информационного подхода в образовании применительно к ФГОС выражается в ориентации стандартов на идеологию информационного общества, насыщенности ФГОС информационной терминологией, включенности информационного компонента во все разделы каждого из трех ФГОС общего образования, наличии информационного компонента в составе метапредметных и предметных результатов обучения.

В стандартах демонстрируется связь успешности реализации основной образовательной программы с качеством информационных образовательных ресурсов, их типологическим разнообразием, наличием доступа к печатным и электронным образовательным ресурсам. Особо следует подчеркнуть, что впервые в стандартах в явном виде отмечается не только важность технических умений (использование компьютера и ИКТ) при работе с информацией, но и раскрывается значение интеллектуальной работы с информацией, включая ее поиск, анализ, оценку и интерпретацию для всех учебных предметов.

Информационная ориентированность ФГОС решающим образом сказывается на обеспечении личностных, метапредметных и предметных результатов обучения, формировании универсальных учебных действий.

Развитие метапредметных результатов обучения и универсальных учебных действий неразрывно связано с формированием медийно-информационной грамотности. Разработанный нами учебный курс «Основы информационной культуры школьника» ориентирован на учебную программу ЮНЕСКО по медийной и информационной грамотности для педагогов [Медийная и информационная грамотность, 2012], в соответствии с которой в нем значительное внимание уделяется развитию критического мышления школьников, методам критического анализа, как традиционных текстов, так и медиатекстов. В целом медийно-информационная грамотность рассматривается нами как неотъемлемая часть информационной культуры личности. Являясь одной из граней общей культуры человека, информационная культура проявляется во всех областях деятельности современного человека: учебе, работе, досуге и т.д. Информационная культура школьника носит общеучебный, общеинтеллектуальный и метапредметный характер.

Подробная характеристика формирования метапредметных результатов обучения и познавательных универсальных учебных действий с позиции основных разделов и ключевых тем учебного курса «Основы информационной культуры школьника» приводится в монографии [Гендина, 2018].

Наряду с направленностью на решение задач интеллектуального развития учащихся, медийно-информационная грамотность, как и весь курс «Основы информационной культуры школьника» ориентирована так же на обеспечение информационной безопасности учащихся.

При обсуждении проблемы информационной безопасности, включая угрозы и риски, которые подстерегают детей и подростков в Интернете, довольно часто приходится сталкиваться с двумя стереотипами:

1. «Школьники как цифровые аборигены знают Интернет лучше и больше взрослых»;
2. «Запреты и контент-фильтры – залог безопасности школьника в Интернете».

С этими утверждениями нельзя согласиться. Тезис о том, что цифровые аборигены – дети и подростки – разбираются в современной информационной среде, гаджетах, компьютерных программах и мобильных приложениях много лучше, чем их родители, бабушки и дедушки и вообще взрослые, конечно же, имеет под собой основание. Практически мгновенно они найдут и скачают

реферат, который нужно срочно сдать учителю; быстро раздобудут на пиратских ресурсах новейший музыкальный альбом; они «без проблем» скачают в сети нелегальную копию фильма, только что вышедшего на экраны кинотеатров.

Можно еще долго перечислять, что умеют делать в сети цифровые аборигены. Однако не следует забывать, что в силу возраста дети и подростки склонны завешивать свои возможности, знания и умения. Разумеется, о многих опасностях в Интернете они знают, но убеждены, что большинство из них мнимые и при их подкованности с ними ничего не может случиться: уж они-то никогда и ни за что «не поведутся», «не лопухнутся» и т.п. Это, во-первых. А во-вторых, нельзя забывать, что знание технических возможностей современных ИТ-технологий и компьютеров вовсе не компенсирует только начинающим жить людям дефицит личного жизненного опыта, отсутствие сформировавшегося характера и способности противостоять чужой воле, включая умелых манипуляторов и «ловцов душ». Нельзя также забывать, что блестящее знание возможностей компьютера у детей и подростков может прекрасно сочетаться с полным невежеством по части информационной этики и убежденностью в информационной вседозволенности и безнаказанности.

Сомнительным является и второе утверждение о том, что запреты и контент-фильтры обезопасят школьника при работе в Интернете. Любому, кто работает с детьми, подростками и молодежью, хорошо известно: то, что запрещено, вызывает наибольший интерес. Поэтому призывы «запретить сидеть в Интернете», «лишить компьютера», «не пускать в социальные сети» и т.п. заведомо обречены не только на провал, но и на возбуждение интереса к объекту запрета.

На наш взгляд никакие технические системы контроля, никакие контент-фильтры не помогут, если у человека наряду со знанием и владением самыми современными ИКТ-технологиями нет устойчивых ценностных ориентаций, «размыты» представления о добре и зле, благородстве и подлости, достоинстве и бесчестии, совести и бессовестности. Именно на этих базовых категориях основана информационная культура личности, неотъемлемым элементом которой является информационное мировоззрение и информационная этика. Главная цель этого учебного курса – формирование «внутреннего», личного «фильтра», основанного на осознанном и ответственном отношении к работе с информацией, на уважении и соблюдении прав другого человека.

Особо следует отметить опасность еще одного достаточно распространенного стереотипа. Это утверждение, безусловно, порожденное идеологией общества потребления: «Обучение медийно-информационной грамотности и навыкам обеспечения информационной безопасности – это просто и быстро, это раз и навсегда».

Тезис о простоте и скорости овладения медийно-информационной грамотностью и правилами информационной безопасности основан на том, что достаточно единожды показать школьникам плакаты с тремя-пятью правилами поведения в Интернете и школьники радостно ринутся выполнять эти постула-

ты. По нашему мнению, проблема информационной безопасности детей и подростков не должна примитивизироваться и упрощаться, поскольку сам объект изучения – информация и ИКТ-технологии – и сложен, и динамично изменчив. Обойтись призывами и лозунгами, плакатами и раздачей памяток, листовок, буклетов и т.п. вряд ли возможно.

Кроме того, учитывая, что в сфере ИКТ-технологий дети и подростки больше ориентируются на авторитет своих сверстников, нежели на поучения взрослых, необходимо, чтобы обучение правилам информационной безопасности было максимально приближено к реальным ситуациям, в которые попадают школьники, а самое главное, чтобы предлагаемые взрослыми советы и рекомендации по информационной безопасности, во-первых, были бы новыми и неожиданными для школьников, а во-вторых, заставляли задуматься о необходимости осмысленного и ответственного отношения к работе с информацией вообще, и в сети, в частности.

Тезис о том, что «обучить медийно-информационной грамотности можно раз и навсегда», отражает примитивный взгляд, печальное незнание тенденций развития современных ИКТ-технологий, программных средств, которые меняются стремительно и непрерывно. Например, еще вчера повальным увлечением школьников была охота на покемонов, а сегодня это уже выглядит безнадежно устаревшим. Еще вчера мы радовались восьмибитной мелодии в «мобильнике», на скачивание которой ушло несколько часов, а сегодня раздражаемся, если загрузка фильма в качестве UltraHD занимает более 5 минут. Каждая новая модель, ежегодно выпускаемая компаниями Apple, Samsung и другими лидерами мобильного рынка, вызывает ажиотаж из-за своих новых возможностей, которые они предоставляют пользователям.

Таким образом, обучение медийно-информационной грамотности и основам информационной культуры личности должно идти в ногу с меняющимися технологиями, новыми гаджетами, программами и т.п.. Соответственно, обучение тому, как преодолевать опасности и риски современной сетевой среды не может ограничиться одноразовым рассказом про правила безопасного Интернета, а должно быть систематическим и поспевать за изменениями в мире ИКТ-технологий.

В качестве инструмента для целенаправленного и последовательного наращивания знаний по медийно-информационной грамотности, правилам информационной безопасности, и информационной культуре в целом, могут использоваться учебно-методические комплексы, разработанные нами для учащихся 1–7 классов [Гендина, 2012; Гендина 2014; Гендина, 2017].

Библиографический список

1. Гендина Н.И. Информационный и метапредметный подходы в системе общего образования в контексте информационной культуры личности. – М.: Ассоциация школьных библиотекарей русского мира, 2018. – 312 с.

2. Гендина Н.И., Косолапова Е.В. Основы информационной культуры школьника: учебно-методический комплекс для учащихся 1–2 классов общеобразовательных организаций. – М.: РШБА, 2014. – 208 с.
3. Гендина Н.И., Косолапова Е.В. Основы информационной культуры школьника: учебно-методический комплекс для учащихся 3–4 классов общеобразовательных организаций. – М.: РШБА, 2014. – 344 с.
4. Гендина, Н.И., Косолапова Е.В. Основы информационной культуры школьника: учебно-методический комплекс для учащихся 5–7 классов общеобразовательных организаций. – М.: РШБА, 2017. – 430 с.
5. Медийная и информационная грамотность: программа обучения педагогов / науч. ред. Н.И. Гендина, С.Г. Корконосенко; пер. Е. Малявская; ЮНЕСКО. – М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2012. – 198 с.
6. Переосмысливая образование. Образование как всеобщее благо?: доклад ЮНЕСКО / Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. – Париж, 2015. – 104 с.

Гудилина Светлана Ивановна
кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник,
Институт стратегии развития образования
Российской академии образования,
доцент Московского педагогического государственного университета,
Москва, Российская Федерация
E-mail: gudilinas@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ ИНТЕГРИРОВАННОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. В тезисах анализируются возможности интегрированного медиаобразования на занятиях педагогического вуза. Рассмотрены некоторые подходы развития критического мышления студентов. Представлены результаты работы студентов с медиатекстами.

Ключевые слова: интегрированное медиаобразование, критическое мышление, студенты педагогических вузов, педагогический университет, работа с медиатекстом.

Gudilina S.

SOME APPROACHES TO INTEGRATED MEDIA EDUCATION IN TEACHER TRAINING

Annotation. The article analyzes the opportunities that integrated media education provides for the teaching-learning process in teacher training institutes. The author discusses some approaches to the development of critical thinking of students and presents the results of students' work with media texts.

Key words: integrated media education, critical thinking, students, teacher training, media text.

Развитие цифровых технологий сделали медиа сетевыми и поставили на качество новый уровень потребления. Известный факт, что современные студенты активно используют медийные средства для получения информации и коммуникации. В этих условиях важным становится на всех уровнях образования внедрять интегрированное медиаобразование [Зазнобина, 1998] и развивать критическое отношение к получаемой информации, то есть воспитывать критически мыслящих и медиаграмотных граждан. Поэтому необходима системная подготовка студентов педагогических вузов в аспекте интегрированного медиаобразования.

Опыт преподавания в педагогическом университете показал, что на начальном этапе обучения в ходе опроса и тестовых заданий студенты отмечают, что им нравится использовать социальные медиа. При этом они не всегда понимают, как создаются медийные тексты и как грамотно их использовать, какие этические нормы существуют, что необходимо для соблюдения информационной безопасности, а у части студентов зафиксирован низкий уровень критического мышления.

Большое количество информационных потоков, динамичный стиль жизни приводят к развитию клипового мышления [Тоффлер, 2002; Фрумкин, 2010]. Это, с одной стороны, является защитой от информационных перегрузок, так как с помощью цифровых масс-медиа появилась возможность быстро отбирать информацию по ключевым словам, визуальным символам. С другой стороны, у подрастающего поколения наблюдаются изменения в информационной деятельности, сокращение словарного запаса, теряется способность сочувствовать и сопереживать, долговременная память заменяется кратковременной. И самое главное, перестает развиваться критическое мышление, так как осмысленное восприятие текста требует «остановиться», проанализировать текст, сопоставить факты и так далее. Но именно критическое мышление играет важнейшую роль при взаимодействии с масс-медиа и массовой коммуникацией.

Таким образом, проблемой нашего исследования является развитие критического мышления студентов в аспекте медиаобразования. Для чего в задачи исследования было включено: создание медиаобразовательной среды; определение подходов разработки учебных заданий, которые позволяют развивать критическое мышление студентов; апробация разработанного комплекса заданий.

Чтобы познать мир ещё Рене Декард говорил, что надо сомневаться во всём. Такой подход является основой критического мышления и мотивацией для осмысления получаемой информации. Критическое отношение к масс-медиа можно рассматривать на разных уровнях – это умение интерпретировать текст, определять репрезентацию действительности, понимать очевидный смысл контекста и оценивать скрытый смысл, распознавать ценностные ориентации, проводить анализ и давать оценку медиа, понимать кто и зачем создает медиа [Зазнобина, 1998; Левицкая и Федоров, 2015; Столбникова, 2006; Шариков, 1990; Якушина Е.В., 2013; Masterman, 1997; и др.].

Анализ исследований развития критического мышления на основе масс-медиа показал, что используются разные аналитические подходы. Следует назвать несколько основных условий развития критического мышления:

- Необходимы определенные знания, которые можно использовать для оценивания информации, сопоставления фактов, проведения анализа. При отсутствии необходимых знаний студенты должны самостоятельно их добывать, то есть должны обладать умениями самообучения и самообразования.

- Аналитической деятельности должна быть присуща логика и последовательность выстраивания умозаключений, без чего невозможно делать собственные выводы. Выявление смысловых данных и интерпретация информации помогают определить доказательность выводов, особенности анализируемых идей. Критериями оценки информации становятся несколько критериев: важность и актуальность; ценность информации; точность сведений и достоверность; полнота изложения сведений; наличие скрытого смысла текста; аттестация или проверка источника информации.

- Для окончательного формирования отношения к медийному тексту необходимо проведение рефлексии трех типов. Рефлексия аналитической деятельности подтверждает рациональность способов и приемов работы. Рефлексия содержания материалов медиа рассматривается, как прием анализа собственного опыта, который помогает оценить собственный вклад, полезность и эффективность проделанной работы. Совместная рефлексия студента и преподавателя позволяет совершенствовать аналитическую деятельность и корректировать дальнейшее развитие критического мышления.

В 2018–2019 учебном году в экспериментальном исследовании принимало участие более 160 студентов бакалавриата 3 и 4 курсов художественно-графического факультета Московского педагогического государственного университета. Для них была разработана система медиаобразовательных заданий с учетом профессиональных интересов.

В основу системы медиаобразовательных заданий легли подходы, позволяющие формировать медиаграмотность и критическое мышление:

- междисциплинарный подход рассматривает единство курсов обучения и интегративность этих курсов с медиаобразованием, что позволяет формировать общепрофессиональные компетенции на основе медиатехнологий. Данный подход реализуется на принципах научности, инновационности, метапредметности;

- деятельностный подход предусматривает практическое использование и создание медиа. Основные принципы: переход от теории к практике, системность, последовательность, доступность, наглядность;

- компетентностный подход позволяет сформировать профессиональные компетенции на основе полученных знаний, умений и навыков в аспекте медиаобразования. Важными принципами являются: развитие умений самообучения и самовоспитания, навыки освоения медиатехнологий, решение профессиональных задач в стандартных и нестандартных условиях.

При составлении комплекса средств обучения для каждого задания была сделана подборка медиа ресурсов, которые необходимо было анализировать и делать выводы. Для подтверждения собственного мнения приветствовалось использование дополнительных информационных ресурсов. Приведу один пример. В ходе изучения перспектив цифровых технологий в образовании студентам было предложено сделать футурологический прогноз по теме "Роботы в школе" и написать эссе о перспективных технологиях. Задание формирует умения проведения анализа вербальных и аудиовизуальных текстов, прогнозирования, формирования критического отношения к профессиональной деятельности. Следует отметить, что студенты в своих работах поднимали социальные (24%), технологические (8%), педагогические (22%), философские (15%), психологические и физиологические (12%), экономические (6%), правовые, моральные и этические проблемы (13%). Они учились расставлять приоритеты, определять системы ценностей, выстраивать свои рассуждения в определенной логике, развивать способности к критическому мышлению, анализировать данные медиатекстов, проводить прогноз последствий технологического развития цивилизации.

По результатам экспериментального исследования сделаны выводы о необходимости дальнейшего использования медиаобразовательных заданий. Систематическое решение медиаобразовательных задач на занятиях повышает мотивацию проблемного и неоднозначного познавательного процесса, и, как следствие, повышается качество и эффективность обучения студентов.

Для педагогических вузов становится важным проектирование медиаобразовательной среды на основе методологических подходов к образовательной деятельности с учетом изменения образовательной парадигмы и перехода к непрерывному образованию в течение всей жизни. Цифровизация, интеграция науки и образования позволяют моделировать образовательный процесс для решения профессиональных задач, создавать образовательную среду, включающие интересные и увлекательные средства обучения и учебные задания.

Библиографический список

1. Гудилина С.И. Непрерывное развитие медиа- и информационной грамотности школьников в обществе знания / Федеральный справочник. Образование России [информационно-аналитическое издание / Центр стратегических программ. – М.: АНО «Центр стратегических программ», 2016. – Т. 11 – С. 84–88. – Режим доступа: <http://federalbook.ru/files/FSO/soderganie/11/O11-2016-Gudilina.pdf> (Дата посещения: 10.05.2019).
2. Зазнобина, Л.С. Интеграция медиаобразования с естественнонаучными и гуманитарными дисциплинами // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1998. – № 3.

3. Столбникова, Е.А. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. – 160 с.
4. Тоффлер Э. Шок будущего. – М.: АСТ, 2002. – 57 с.
5. Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. 314 с.
6. Федоров А.В. Медиаобразование: история и теория. – М.: МОО «Информация для всех», 2015. – 450 с.
7. Федоров А.В. Подготовка студентов педвузов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств: кино, телевидение, видео. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 1994. – 383 с.
8. Федоров А.В., Левицкая А.А. Модель, синтезирующая задачи медиаобразования и медиакритики для эффективного развития медиакомпетентности и аналитического мышления будущих педагогов, их целенаправленной подготовки к медиаобразованию школьников // Дистанционное и виртуальное обучение. 2014. – № 10 (88). – С. 94–110.
9. Фрумкин К.Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста // Топос. 2010. – № 9. – URL: <http://www.topos.ru/article/7371> (Дата посещения: 10.05.2019).
10. Шариков, А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. – М.: Изд-во АПН СССР, 1990. – 65 с.
11. Шипнягова, Е.Я. Формирование готовности будущих педагогов к интеграции медиаобразования в образовательный процесс школы. Дисс. канд. пед. наук. – М., 2003. 158 с. – URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-gotovnosti-budushchikh-pedagogov-k-integratsii-mediaobrazovaniyavobrazovatelni> (Дата посещения: 10.05.2019)
12. Якушина Е.В. Медиаобразование. Как проверить достоверность информации в Интернете? // Медиа. Информация. Коммуникация. – 2013. – № 6. – URL: <http://mic.org.ru/6-nomer-2013/215-mediaobrazovanie-kak-proverit-dostovernost-informatsii-v-internete> (Дата посещения: 10.05.2019).
13. Masterman, L. A Rational for Media Education. In Kubey, R. (Ed) Media Literacy in the Information Age. New Brunswick (USA.) and London (UK): Transaction Publishers, 1997. – P. 15–68.

Бутова Ирина Николаевна
кандидат исторических наук, доцент,
ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры»,
г. Белгород, Россия
E-mail: ogd@bgiik.ru;

Иваненко Яна Владимировна
старший преподаватель
ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры»,
г. Белгород, Россия
E-mail: yana-ivanenko-82@mail.ru

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассмотрен феномен информационно-образовательной среды через призму ее здоровьесберегающей составляющей. Особое внимание уделено технологиям обучения, учитывающим потребности личности обучаемого в контексте информатизации образования с целью улучшения здоровья и благополучия субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: здоровьесбережение, информационные технологии, образовательная среда, физическая культура.

**Butova, I.,
Ivanenko Y.**

TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF HEALTH-SAVING EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE UNIVERSITY

Annotation. The article considers the phenomenon of information and educational environment through the prism of its health-saving component. Special attention is paid to learning technologies that take into account the needs of the student in the context of Informatization of education in order to improve the health and well-being of the subjects of the educational process.

Key words: health saving, information technologies, educational environment, physical culture.

Современная модель образования смещает акцент с формирования знаний, умений и навыков обучающихся на целостное развитие личности. В этих условиях актуализируется социально-педагогическое значение формирования ценностного отношения обучающихся к здоровью в процессе образовательной деятельности, которое в дальнейшем оказывает влияние на характер реализации жизненных целей и установок. Новые формы обучения, информатизация образования, новые педагогические технологии сопровождаются увеличением учебной нагрузки и ухудшают здоровье обучающихся.

В то же время до настоящего времени структура нарушений здоровья, как педагогов, так и обучающихся недостаточно изучена с точки зрения инновационных программ:

- отсутствует система дифференцированного медико-психологического сопровождения обучающихся в различных условиях;

- недостаточно разработаны медико-психологические рекомендации для отбора обучающихся в профильные группы и медико-психологического контроля над ними в процессе обучения по программам повышенной сложности;
- отсутствует учет специфики проведения оздоровительных и профилактических мероприятий с обучаемыми;
- новые требования к структуре и содержанию образования, учитывающие состояние здоровья обучающихся, требования к информационно-коммуникационным технологиям (далее – ИКТ), применяемым вне учебного заведения и в рамках информационно-коммуникационной предметной среды, не определяют их специфического негативного воздействия на здоровье обучающихся [Абаскалова, 2011; Вайнер, 2006].

Современная педагогическая наука включает понятие «здоровье» в сферу своих научных интересов. Есть научные работы [Вайнер, 2006], авторы которых рассматривают здоровье не как медицинскую, а как педагогическую категорию, подчеркивая роль образования в поддержании здоровья нации.

Вопросы здоровьесберегающей педагогики рассмотрены И.М. Невлевой, Т.А. Сережко, Н.П. Абаскаловой [Абаскалова, 2011; Невлева, 2017; Сережко, 2015].

Анализ вышеуказанных научных работ и многих других публикаций выявил необходимость консолидации теоретического материала и практического опыта формирования культуры здоровья студентов с применением современных информационно-коммуникационных технологий.

Как отмечает Н.П. Абаскалова, информатизация образования и ее возможности с точки зрения интерактивного информационного взаимодействия участников педагогического процесса позволяют оптимизировать соотношение между потребностями личности и ее возможностями, которое определяет ее благополучие и может быть достигнуто с помощью целей и средств образования [Абаскалова, 2011]. В то же время, пока только образовательное учреждение может быть местом, где можно проводить эффективную оздоровительную и профилактическую работу. Основным недостатком большинства доступных здоровьесберегающих технологий является их групповая направленность и низкая адресность для конкретного студента или группы студентов, не учитывающая и не использующая личностные характеристики обучающихся, которые могут существенно повысить эффективность этих программ. Говоря о личностно-ориентированном обучении, мы можем говорить о необходимости личностно-ориентированной образовательной среды и личностно-ориентированного здоровьесбережения [Сережко, 2015].

Деятельность в условиях неблагоприятной образовательной среды может ослабить или усилить общее влияние образования на характер проявления определенных свойств каждого типа личности, что обуславливает необходимость дифференцированного подхода к физкультурно-оздоровительному обеспечению образовательного процесса, интеграции в образовательный процесс особых для конкретной группы обучающихся методов здоровьесбережения и особой здоровьесберегающей инфраструктуры учебного заведения. При разра-

ботке современных образовательных ресурсов, используемых в обучении с использованием ИКТ, необходимо исходить из особенностей их представления для различных групп пользователей с разной направленностью умственной деятельности, уровнем остроты зрения, слуха и др. [Вайнер, 2006].

Из всего многообразия существующих методов обучения большее внимание уделяется интерактивным методам в здоровьесберегающей образовательной среде. Под здоровьесберегающей информационно-образовательной средой понимаются специально организованные условия информационного взаимодействия образовательных целей в образовательном учреждении, направленные на сохранение и развитие индивидуального здоровья участников педагогического процесса, формирование эффективной модели социальных отношений и позитивной коммуникации.

Одним из преимуществ внедрения новых технологий в занятия физической культурой является то, что обучение может выйти за рамки стратегии формирования навыков и знания правил индивидуальных и командных видов спорта. Становится возможным согласовать физическое воспитание с другими областями, такими как математика или география, а физические упражнения могут быть индивидуализированы для постановки оптимальных задач обучающимся.

Грандиозное развитие мобильных технологий обеспечило преподавателей физической культуры множеством инструментов. Разработаны многочисленные приложения, которыми можно воспользоваться, с одной стороны, чтобы отслеживать движения и контролировать питание, с другой стороны, чтобы повысить спортивную активность. Приложения, включающие анализ видео и изображений, могут использоваться для изучения спортивных движений и, в конечном счете, для улучшения физических навыков.

Педагоги физической культуры методом проб и ошибок предпринимают попытки внедрять новые способы использования приложений в образовательном процессе и за его пределами. Такие приложения, как MyFitnessPal, показывают широкий спектр доступных предложений и могут помочь задуматься о множестве различных возможностей.

Огромную популярность приобретают так называемые «носимые технологии». Носимыми технологиями называют устройства, которые крепятся к телу и могут использоваться длительное время. К ним относят фитнес-трекеры, умные часы, ювелирные изделия, которые освобождают от постоянного ношения телефона с собой, а также чудо-очки Google, умные часы от Apple, гибкие экраны и прочие инновационные технологии.

По мнению экспертов, развитие рынка, в первую очередь, дадут устройства для поддержания физической формы – фитнес-трекеры. Их задача – отслеживать двигательную активность и помогать человеку в поддержании своего здоровья на нужном уровне. Устройства ведут подсчет сделанных шагов, пройденного пути и сожженных калорий, а некоторые способны отслеживать активность и сон, питание и даже настроение. Уникальным можно назвать раз-

работки браслетов, которые кроме прочего включают советы от профессионалов и экспертов по здоровью, в том числе, касательно сна и диеты.

В ближайшее время планируется выпуск усовершенствованных моделей, в которых будут учтены недостатки предшественников. В частности, они будут иметь защиту от влаги, интегрироваться с андроидными устройствами, иметь дополнительные функции (пульсометр, высотомер и др.).

Носимые технологии изменили способ сбора и оценки персональных данных. С повышением осведомленности в сфере физического воспитания о роли обратной связи в повседневной деятельности все чаще используются такие технологические инструменты, как шагомеры, умные часы и пульсометры.

Благодаря носимым технологиям обучающиеся смогут отслеживать и анализировать частоту сердечных сокращений, уровни активности или количество шагов, которые необходимо предпринять в течение определенного периода времени.

После того, как игра закончена, они могут отметить шаги и найти решения некоторых проблем в процессе игры, чтобы добавить к их шагам для следующей игры. Открытость и энтузиазм, которыми обладают многие обучающиеся, могут быть использованы не только для улучшения их физического самочувствия на данном этапе, но и для извлечения уроков на протяжении всей жизни о том, как брать на себя ответственность за свое здоровье.

Эффективное обучение предполагает двустороннее общение, в ходе которого учащиеся могут участвовать в обсуждении и оспаривать идеи преподавателя для достижения более глубокого понимания. Многие образовательные организации уже начали использовать преимущества онлайн-мира, создавая блоги или веб-сайты группы. Веб-сайт студенческой группы полезен для стимулирования дискуссий после занятий или предоставления возможности общения студентам, использующим методы физкультуры, или занимающимся спортом или упражнениями вне класса.

Еще один замечательный способ использовать виртуальные возможности подключения – пригласить гостей на занятие с помощью программ видеочата, таких как Skype [Невлева, 2017].

Студентов также можно поощрять к участию в онлайн-курсах по вопросам питания, физических упражнений и фитнеса, а также в веб-квестах, предназначенных для целенаправленного исследования.

Интерактивные видеоигры, такие как Dance Dance Revolution, Wii Fit и Wii Sports, могут сыграть неопределимую роль в стимулировании физической активности обучающихся и уже используются во многих центрах физического воспитания. Они служат разумной альтернативой занятиям в плохую погоду и дают результаты, аналогичные тем, которые наблюдаются при физической активности на открытом воздухе. Преподаватели физкультуры могут легко использовать любовь учащихся к видеоиграм, чтобы стимулировать интерес к физическому воспитанию. Видеоигры являются чрезвычайно увлекательными и захватывающими, их можно использовать за пределами образовательной организации и продолжать заниматься дома.

В результате развития технологий и более быстрого доступа в интернет сегодня появилась возможность транслировать видео на YouTube. Преподаватели физкультуры могут воспользоваться этим и рекомендовать студентам видео тренировки, а также другие типы контента, которые предоставляют полезные демонстрации для развития навыков.

Будь то видео о танцах или йоге, обучающиеся могут быть настолько очарованы некоторыми каналами YouTube, что выполняют даже больше упражнений, чем просит преподаватель. Независимо от уровня группы, преподаватели могут найти видео, соответствующие возрасту, и поделиться им.

Итак, одной из основных тенденций современного образования в контексте его информатизации является широкое использование метапредметных связей и специальных курсов, образованных на основе традиционных и информационных технологий обучения. Вопросы экономии средств на здоровье также являются мета-субъективными и интегрируются во все содержание современного образования. При этом преподаватель, рассматривая содержание того или иного предмета, использует содержание и технологии других предметов (например, безопасность жизнедеятельности с точки зрения основ здорового образа жизни) и ИКТ для представления содержания предмета и обеспечения онлайн контроля его усвоения. Вопросы сохранения и развития здоровья, интегрируясь в другие отрасли знаний, являются не абстрактными, а конкретными и контролируемыми. Полученные знания синтезируются в новое метапредметное содержание, имеющее четкую оздоровительную направленность в соответствии с индивидуальными потребностями обучаемого, формирующее так называемую «информационную культуру».

Библиографический список

1. Абаскалова Н.П. Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса (школа – вуз). – Н. Новгород, 2011. – 316 с.
2. Вайнер Э. Н. Валеология. – М.: Флинта: Наука, 2006.
3. Иваненко Я.В., Сережко Т.А. Физическая культура и спорт в системе ценностных ориентаций молодежи // Управление городом: теория и практика. – 2018. – № 1 (28). – С. 95–100.
4. Невлева И.М., Сережко Т.А. Парадигмальные этические проблемы общения со студентами в современном медиaprостранстве // Научные ведомости БелГУ. Серия Философия. Социология. Право. – 2017. – № 10 (259). – Вып. 40. – С. 68–79.
5. Сережко Т.А. Философия воспитания здорового образа жизни в образовательном пространстве // Педагогическое образование в системе высшей школы: мат. междунард. научно-практич. конф. «Педагогическое образование в системе высшей школы» и международной и методической конференции

«Особенности методических подходов в образовательном процессе высшей школы». 1 апреля 2015 года. – Белгород: Издво БУКЭП, 2015. – С. 139–147.

Лукашкова Людмила Анатольевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
начальник ЦДПО,
Иркутский филиал Московского технического университета
гражданской авиации,
Иркутский колледж автомобильного транспорта и дорожного строительства,
г. Иркутск, Россия
E-mail: media-lai@mail.ru

**ИНКОРПОРИРОВАНИЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ
В ПРОГРАММУ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА
ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ 44.02.06
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ (ПО ОТРАСЛЯМ)**

Аннотация. В статье представлен анализ деятельности по инкорпорированию медиаобразования в программу подготовки специалистов среднего звена по специальности 44.02.06 Профессиональное обучение (по отраслям) в Иркутском колледже автомобильного транспорта и дорожного строительства. Автором рассматриваются вопросы разработки методического обеспечения курса «Основы медиаобразования», особенности его организации в СПО.

Ключевые слова: медиаобразование, медиакультура, среднее профессиональное образование, СПО, квалифицированные рабочие, служащие.

Lukoshkova L.

**THE INCORPORATION OF MEDIA EDUCATION IN THE TRAINING
OF MID-LEVEL PROFESSIONALS IN SPECIALTY 44.02.06
OF VOCATIONAL TRAINING (BY INDUSTRY)**

Annotation. The article presents an analysis of the activities of media education incorporation in the training program of middle-level professionals in specialty 44.02.06 of vocational training (by industry) at Irkutsk College of Automobile Transport and Road Construction. The issues of the development of methodological support of the course "Fundamentals of media education", especially its organization in the secondary vocational education are discussed.

Key words: media education, media culture, secondary vocational education, SVE, skilled workers, employees.

Последние годы педагогическое сообщество активно обращается к опыту медиаобразовательной деятельности на всех уровнях образования. Однако медиаобразование в среднем профессиональном образовании (СПО) представляет собой новое, приоритетное направление в педагогической науке, так как ни в

каких Российских и зарубежных профессиональных образовательных организациях, готовящих квалифицированных рабочих, служащих среднего профессионального образования, студенты не познакомились с основами медиакультуры, медиаобразования.

Включение курса «Основы медиаобразования» в учебные планы среднего профессионального образования по специальности 44.02.06 Профессиональное обучение (по отраслям) продиктовано глубоким пониманием тенденций развития информационного пространства и места современных средств массовой информации в жизни подрастающего поколения, в том числе и студентов СПО. Дисциплина «Основы медиаобразования» раскрывает грандиозную картину эволюции мирового информационного пространства. Исключительно важно то, что данная дисциплина неразрывно связана с формированием медиакомпетентности, готовности жить в новых информационных условиях. Студентам СПО, родившимся и выросшим в условиях экспоненциального развития цифрового медиапространства, предстоит активно участвовать в интенсификации экономики нашей страны на основе научно-технического прогресса, порождением и стимулятором которого является информатизация социокультурного пространства. С каждым десятилетием углубляется и расширяется процесс информатизации общества, профессионального пространства. Информация становится одной из решающих арен борьбы за будущий уровень развития общества, развития его материальной и духовной культуры. Именно поэтому в настоящее время дисциплину «Основы медиаобразования» следует рассматривать, как неотъемлемую часть общей профессиональной подготовки будущих мастеров производственного обучения (МПО), как один из путей связи этой подготовки с будущей профессиональной деятельностью, направленной на обучение квалифицированных рабочих, как необходимый элемент комплексного подхода к проблеме непрерывного медиаобразования.

Решающий вклад в проблему медиаобразования будущих МПО вносит не сообщение разрозненных фактов из области коммуникации, медиаобразования, информационной грамотности и информационной культуры, информационной безопасности и т.д., а изучение и философское осмысление системы современных представлений о «закономерностях массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.)... проблемах подготовки нового поколения к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации» [Российская педагогическая энциклопедия, 1993, 1, с. 555].

Учитывая, во-первых, что рабочий учебный план (РУП) по специальности 44.02.06 Профессиональное обучение (по отраслям) предусматривает на изучение всего 30 часов аудиторной учебной нагрузки, во-вторых, контингент обучающихся в профессиональной образовательной организации, осваивающих образовательные программы среднего профессионального образования, и, в-третьих, общую специфику среднего профессионального образования, пришлось создавать впервые курс «Основы медиаобразования» и интегрировать элементы медиаобразования в другие дисциплины психолого-педагогического блока и профессиональные модули (ПМ) РУП. В известной степени автор пре-

следовал цель – подготовить будущих МПО к целенаправленной медиаобразовательной деятельности в процессе обучения квалифицированных рабочих. Для этого автору потребовалось определить цели и задачи медиаобразования будущих МПО с учетом новых ФГОС, лучших национальных и международных практик, соответствующих профессиональным стандартам и квалификационным характеристикам WorldSkills (WSR); вычлнить важнейшие знания, умения, навыки и компетенции, которые должны приобрести студенты, будущие МПО, разработать РПД по курсу «Основы медиаобразования», учебно-методическое пособие, научно-методическое руководство для преподавателей/мастеров производственного обучения, составить реестр медиатекстов для занятий по курсу «Основы медиаобразования» и других дисциплин и профессиональных модулей, в которые интегрированы элементы медиаобразования.

Стратегия разработки рабочей программы дисциплины (РПД) по медиаобразованию основывалась не только на перечисленные выше особенности курса «Основы медиаобразования», но и на реальные возможности изучать медиаобразование в профессиональной образовательной организации (уровень СПО). В первых учебных планах для СПО условия для этого были особенно благоприятными. В ФГОС СПО по специальности 44.02.06 «Профессиональное обучение (по отраслям)» [Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.06] предусматривается большой цикл педагогических дисциплин, профессиональных модулей, междисциплинарных курсов (МДК). Вместе с тем, их анализ показывает значительный дефицит знаний, ориентирующих будущих МПО на медиаобразовательную деятельность. Это становится особенно актуальным, учитывая наметившуюся в настоящее время тенденцию к проникновению медиа во все сферы человеческой деятельности. В этой связи понятной становится необходимость обращения особого внимания на такие учебные курсы, которые давали бы студентам-выпускникам возможность ориентироваться в информационном пространстве. Этому посвящен курс «Основы медиаобразования», читаемый в IX – X семестрах в Иркутском колледже автомобильного транспорта и дорожного строительства в течение последних пяти лет. Отрадно отметить, что руководство Иркутского колледжа автомобильного транспорта и дорожного строительства выделило часы под медиаобразование в вариативной части профессионального цикла основной профессиональной образовательной программы (ОПОП), столь необходимое будущим МПО.

В этом учебном году дисциплина «Основы медиаобразования» вошла в состав профессионального модуля ПМ.01, освоение, которого происходит на начальных курсах, но полностью сохранила свою автономию в качестве МДК.01.02. Опыт истекших 6 лет преподавания дисциплины «Основы медиаобразования» по специальности 44.02.06 Профессиональное обучение (по отраслям) в колледже оправдал себя.

РПД «Основы медиаобразования» для СПО создавалась не на пустом месте, поскольку ко времени её разработки был накоплен огромный опыт подго-

товки будущего учителя к медиаобразованию Научно-образовательным центром «Медиаобразование и медиакомпетентность», созданным в Таганрогском государственном педагогическом институте (ныне Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)») под руководством доктора педагогических наук, профессора, главного редактора журнала «Медиаобразование» А.В. Федорова [Челышева, 2011; Федоров, Челышева, Новикова, 2007].

В сентябре 2002 года по представлению А.В. Федорова в Министерстве образования РФ была зарегистрирована новая специализация № 03.13.30. «Медиаобразование» для педагогических вузов. Участники Научно-образовательного центра «Медиаобразование и медиакомпетентность» (И.В. Челышева, Е.В. Мурюкина, А.А. Новикова, Н.П. Рыжих и др.) разработали ряд учебных программ, подготовили обширный объем методических материалов по тематике медиаобразования [Федоров, 2002; Федоров, 2008; Федоров, Челышева, Рыжих, Столбникова и др.]. На основе имеющихся теоретических и практических разработок в области медиаобразования и формирования медиакомпетентности студентов педагогических вузов и разрабатывалась РПД «Основы медиаобразования» по специальности 44.02.06 Профессиональное обучение (по отраслям) [Федоров, 2002, 2008, 2009 и др.].

Да и у самого автора статьи был накоплен определенный опыт медиаобразования интегрированного с курсом французского языка в общеобразовательной школе [Иванова, 2009, 2010 и др.], а также медиаобразования будущего учителя иностранного языка в университете [Иванова, 2011 и др.]. Рабочая программа дисциплины «Основы медиаобразования» по специальности 44.02.06 Профессиональное обучение (по отраслям) в колледже имеет, однако, структуру, отличную от программ для вуза. Преподавание по Программам Научно-образовательного центра «Медиаобразование и медиакомпетентность» столкнулось с большими трудностями, хотя бы потому, что резко различаются объемы курсов в высшем образовании и СПО, цели и задачи обучения в СПО, а также принципиально отличается контингент обучающихся, в СПО, это как правило обучающиеся, которые по той или иной причине не смогли продолжить обучение в общеобразовательной школе, или не набрали необходимых баллов ЕГЭ для поступления на программы высшего образования. При создании этой программы автор должен был учитывать сложившуюся специфику преподавания в СПО.

Курс «Основы медиаобразования» расчленен на несколько разделов, посвященных разным ракурсам исследования проблем медиаобразования как полидисциплинарного феномена. Наряду с анализом теоретических подходов в отечественном медиаобразовании, студенты в рамках курса знакомятся с разными парадигмами медиаобразования за рубежом. Они учатся, как организовать медиаобразовательную деятельность в урочной и внеурочной деятельности студентов. К настоящему времени рабочая программа дисциплины оснащена необходимым методическим аппаратом. Основываясь на этой программе и

применяя методику медиаобразования, разработанную сотрудниками Научно-образовательного центра «Медиаобразование и медиакомпетентность» [Федоров, 2002; Федоров, 2008; Федоров, Чельшева, Рыжих, Столбникова и др.], можно следующим образом сформулировать цель медиаобразования, наметить общие и профессиональные компетенции, необходимые для становления и развития будущих МПО.

Цель МДК.01.02. «Основы медиаобразования» – способствовать повышению уровня медиакомпетентности будущих МПО. А самое главное, открыть пути использования конкретных методических алгоритмов, технологий проведения медиаобразовательных занятий производственного обучения.

В результате освоения МДК.01.02. «Основы медиаобразования» у студента формируются следующие компетенции (дополнены к имеющимся в ФГОС СПО по специальности 44.02.06 «Профессиональное обучение (по отраслям)» [Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.06]):

| Код компетенции | Результат обучения |
|-----------------|---|
| ОК 12 | Осуществлять поиск, анализ и критическую оценку медиатекстов профессиональной направленности |
| ПК 1.7. | Использовать медиатексты профессиональной направленности для проведения медиаобразовательных занятий производственного обучения |
| ПК 1.8. | Использовать конкретные методические алгоритмы, технологии проведения медиаобразовательных занятий производственного обучения |

Основываясь на шестилетнем опыте использования преподавателями учебно-методического пособия «Преподавание медиаобразования в СПО по специальности 44.02.06 Профессиональное обучение (по отраслям)», а также на опыт участников Научно-образовательного центра «Медиаобразование и медиакомпетентность» [Федоров, 2002; Федоров, 2008; Федоров, Чельшева, Рыжих, Столбникова; Катрич, 2019; Михалева, 2019; Мурюкина, 2019; Чельшева, 2019] автор подготовила к выпуску в конце 2018/2019 учебного года новое научно-методическое руководство для преподавателей, мастеров производственного обучения «Основы обучения медиаобразованию в СПО», которое состоит из двух частей – «Теоретические основы обучения медиаобразованию в СПО» и «Формирование медиакомпетентности и критического мышления студентов СПО на занятиях медиаобразовательного цикла». Отличительной особенностью этой работы является включение в неё совершенно новых глав и параграфов. Так, в параграфе II первой части книги – рассматривается проблема повышения уровня медиакомпетентности будущих МПО, а также конкретные методические алгоритмы, технологии проведения медиаобразовательных занятий производственного обучения и ряд других актуальных вопросов. Во второй части книги, представлены методические рекомендации, предназначенные как

студентам для подготовки к практическим занятиям, так и преподавателям/МПО, обеспечивающим данный процесс. В них предлагаются вопросы для обсуждения, литература, специальные практические задания студентам, которые носят в основном творческий характер, практические задания для создания профессионального методического портфеля. Также включены задания по составлению фрагментов, планов уроков/занятий, а также различные алгоритмы анализа урока/занятия.

Таким образом, к настоящему времени завершена разработка научных основ преподавания дисциплины «Основы медиаобразования» по специальности 44.02.06 Профессиональное обучение (по отраслям) в СПО, а также разработаны и внедрены в практику разнообразные пособия необходимые студентам и преподавателям СПО. Анализ работы показывает, что многие преподаватели/мастера производственного обучения и студенты с большим интересом относятся к изучению этого курса, а также к занятиям, в которые интегрировано медиаобразование. Основываясь на имеющихся учебно-методическом пособии, научно-методическом руководстве и РПД, преподаватели не только накапливают практический опыт, но и находят свои творческие решения наиболее трудных методических проблем медиаобразования в СПО. Это открывает перспективу дальнейшего совершенствования обучения медиаобразованию в СПО и повышения медиакомпетенности студентов. Но уже сейчас можно с полной ответственностью рекомендовать накопленный в СПО опыт для распространения.

Библиографический список

1. Иванова Л.А. Технология медиаобразования и аудиовизуальные СМК на уроках французского языка // Образовательные технологии XXI века ОТ'09. – М., 2009. – С. 262–265.
2. Иванова Л.А. Обучение иностранному языку и медиаобразование единый процесс // Непрерывное образование в западной Сибири: современное состояние и перспективы: мат. IV Региональной научно-практич. конф. – 2010. – С. 90–93.
3. Иванова Л.А. Проблема формирования медиакомпетентности будущего учителя назрела и требует обсуждения // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit. – 2011. – № 1. – С. 4.
4. Катрич (Шаханская) А.Ю. Герменевтический анализ конкретных советских аудиовизуальных медиатекстов о школе и вузе на медиаобразовательных занятиях со студентами // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2019. – № 2. – URL: http://ce.if-mstuca.ru/wp-content/uploads/2019/02/katrich-1_CE_2019-2.pdf (Дата посещения: 10.06.2019).
5. Михалева Г.В. Технология использования аудиовизуальных медиатекстов о школе и вузе в медиаобразовательном процессе: на примере интернета // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2019. – № 2. – URL: http://ce.if-mstuca.ru/wp-content/uploads/2019/02/mihaleva_CE_2019-2.pdf (дата посещения: 10.06.2019).

6. Мурюкина Е.В. Методология отечественного медиаобразования периода перестройки // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2019. – № 2. – URL: http://ce.if-mstuca.ru/wp-content/uploads/2019/02/muriukina-2_CE_2019-2.pdf (дата посещения: 10.06.2019).
7. Российская педагогическая энциклопедия Т. 1 / гл. ред. В.В. Давыдов. 1993.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.06 «Профессиональное обучение (по отраслям)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_120634/ (дата посещения: 20.10.2018).
9. Федоров А.В., Челышева И.В., Рыжих Н.П., Столбникова Е.А. Медиаобразование и медиакомпетентность: сб. учебных программ для вузов / под ред. А.В. Федорова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. – 292 с.
10. Федоров А.В. Программа учебного спецкурса для вузов "Медиаобразование в западных странах". – Таганрог, 2008. – 15 с.
11. Федоров А.В. Программа учебного спецкурса "Медиаобразование и медиакомпетентность в зарубежных странах". – Таганрог, 2008. – 22 с.
12. Федоров А.В. Программа учебного спецкурса для вузов "Медиаобразование, медиаграмотность, медиакомпетентность". – Таганрог, 2008. – 28 с.
13. Федоров А.В. Программа учебного курса для педагогических вузов "Насилие на экране и реабилитационные возможности медиаобразования". – Таганрог, 2008. – 22 с.
14. Федоров А.В. Программа учебного спецкурса для вузов "Организация и проведение научных исследований в области медиакультуры и медиаобразования". – Таганрог, 2008. – 9 с.
15. Федоров А.В. Программа учебного спецкурса для вузов "Основы медиакомпетентности". – Таганрог, 2008. – 37 с.
16. Федоров А.В. Программа учебного спецкурса для вузов "Основы медиаобразования". – Таганрог, 2008. – 28 с.
17. Федоров А.В. Программа учебного спецкурса для вузов "Развитие критического мышления аудитории в процессе медиаобразования". – Таганрог, 2008. – 19 с.
18. Федоров А.В. Программа учебного спецкурса для вузов "Социология медиакультуры". – Таганрог, 2008. – 7 с.
19. Федоров А.В. Программа учебного курса для вузов "Теории медиа и медиаобразования". – Таганрог, 2008. – 26 с.
20. Федоров А.В. Программа учебного курса для вузов "Технология медиаобразования в школе и вузе". – Таганрог, 2008. – 26 с.
21. Федоров А.В., Рыжих Н.П. Программа учебного спецкурса для вузов "История медиакультуры". – Таганрог, 2008. – 22 с.
22. Федоров А.В., Челышева И.В. Программа учебного курса для вузов "История медиаобразования". – Таганрог, 2008. – 23 с.

23. Федоров А.В. Медиаобразование и медиакомпетентность: анкеты, тесты, контрольные задания. – Таганрог: Изд. Центр Таганрог: гос. пед. ин-та, 2009. – 136 с.
24. Федоров А.В. Проблемы медиаобразования: научная школа под руководством А.В. Федорова / А.В. Федоров, И.В. Чельшева, А.А. Новикова и др. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007. – 212 с.
25. Чельшева И.В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность: работа со школьными учителями и преподавателями вузов: учеб. пос. / под ред. проф. А.В. Федорова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2011. – 180 с.
26. Чельшева И.В. Медиаобразовательные возможности аудиовизуальных медиатекстов на школьную и студенческую тему // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2019. – № 2. – URL: http://ce.if-mstuca.ru/wp-content/uploads/2019/02/chelysheva-2_CE_2019-2.pdf (Дата посещения: 10.06.2019).

Латышев Олег Юрьевич

почётный доктор наук, кандидат филологических наук,
академик, профессор,

заслуженный деятель науки, техники и образования,

Международная Мариинская Академия имени М.Д. Шаповаленко,
г. Москва, Россия

E-mail: papa888@list.ru;

Игнатова Марина Владимировна

почётный академик,

Международная Мариинская Академия имени М.Д. Шаповаленко,
г. Воронеж, Россия

E-mail: marina.ignatova.75@bk.ru;

Захарова Елена Сергеевна

почётный академик,

Международная Мариинская Академия имени М.Д. Шаповаленко,
г. Воронеж, Россия

E-mail: lena.zakharova.1980@bk.ru

ОСОБЕННОСТИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. Расстройства аутистического спектра чрезвычайно разнообразны, и побуждают педагогическую общественность страны и мира постоянно искать новые средства преодоления катастрофического отрыва в обучении таких детей от работы с учащимися обычных школ. В случаях же, когда расстройства аутистического спектра совмещаются с нарушениями опорно-двигательного аппарата, требуется ещё более широкая система средств обучения для достижения положительных результатов в столь сложных обстоятельствах. Сфера ме-

диаобразования, современных информационно-коммуникационных технологий открывает принципиально новые возможности в решении данной проблемы. Понимая, что существуют барьеры в обучении этих детей, в настоящий момент считающиеся непреодолимыми, тем не менее, авторы стремятся продемонстрировать максимально полный охват сфер учебной деятельности детей с РАС, в которых медиаобразование способно сыграть определяющую роль. **Ключевые слова:** Медиаобразование, медиаграмотность, аутизм, нарушения опорно-двигательного аппарата, расстройства аутистического спектра, обучение, ученик.

**Latyshev O.,
Ignatova M.,
Zakharova E.**

PECULIARITIES OF MEDIA EDUCATION OF CHILDREN WITH ASD

Annotation. The autism spectrum disorders are extremely diverse, and encourage the pedagogical community of the country and the world to constantly look for new means of overcoming the catastrophic gap in teaching these children from students in ordinary schools. In cases where the autism spectrum disorders are combined with disorders of the musculoskeletal system, an even more specific system of learning tools is required to achieve results in such difficult circumstances. The sphere of media education, modern information and communication technologies opens up fundamentally new opportunities in solving this problem. Realizing that there are barriers in the education of these children, currently considered insurmountable, however, the authors strive to demonstrate the fullest coverage of the areas of activity of children with ASD in which media education can play a decisive role.

Key words: Media education, media literacy, autism, disorders of the musculoskeletal system, autism spectrum disorders, training, and student.

Постановка проблемы в общем виде напрямую сопряжена с ролью медиаобразования, которую оно призвано сыграть в процессе сокращения всё расширяющегося разрыва между количеством детей, у которых выявляются расстройства аутистического спектра, к тому же – часто осложнённые нарушениями опорно-двигательного аппарата, и потребностью общества в качественном решении задач их обучения. Речь намеренно идет о расстройствах аутистического спектра у детей, а не о проявлении какого-либо отдельного заболевания с достаточно определенной этиологией, патогенезом, системой средств лечения, или, по крайней мере – поддержки общего здоровья пациента с целью хотя бы частичного облегчения характера протекания болезни. Напротив, расстройства аутистического спектра именно потому и носят такое название, что входящие в данный спектр проявления чрезвычайно разнообразны, – как по происхождению, по вариативности проявлений, так и по методикам работы с детьми в зависимости от индивидуальности течения.

Связь данной проблемы с научными и практическими задачами характеризуется высокой её актуальностью, сложностью решения, из чего вытекает продолжительный перечень задач, который, к тому же, следует уточнять по мере хода исследования. В относительно недавнее время было принято считать необучаемыми детей, имеющих тяжёлые формы задержки интеллектуального развития. Однако введение тонкой инструментовки педагогических воздей-

ствий в условиях надлежащего психолого-педагогического сопровождения в последние годы позволило существенно расширить детскую ученическую аудиторию за счёт включения в неё представителей групп риска по профилю весьма тяжёлых заболеваний, и далеко не в последнюю очередь – именно благодаря вновь открывшимся возможностям медиаобразования. Это позволило вовлечь в образовательный процесс специализированных учебных заведений и программы индивидуального надомного обучения постоянно расширяющуюся систему средств обучения.

Так, ребёнок, который в силу совокупности причин ранее не был способен переступить порог ознакомления с традиционным текстом, и, таким образом, был невольно выведен в разряд необучаемых, получил необходимое образовательное подспорье в виде медиатекста и совокупности электронных образовательных ресурсов. Существенный вклад внесла в расширение состава обучающихся в закрытых образовательных учреждениях возможность замены вербальных ответных сигналов со стороны ученика кинестетическими проявлениями, выразительной мимикой, звукоподражаниями, эмоционально-экспрессивной окрашенностью высказываний – даже вне зависимости от степени их членораздельности и общепринятой вразумительности.

Анализ последних достижений в данной области проходит красной линией через медиаобразовательные возможности, которые уже сами по себе задают высокую планку мотивации к обучению, потому что возможность выразить свои эмоции, чувства, ощущения, поделиться наработанным опытом при помощи широкого набора средств исключает возможность появления аутсайдеров и потенциальных изгоев в детском коллективе. Соответственно, падает ещё и уровень тревожности за счёт уменьшения боязни ошибиться, быть непонятым, непринятым, неприятным и непонятным, в то время как мотивация к обучению существенно возрастает.

У многих детей, имеющих расстройства аутистического спектра, не наблюдается отсутствие интеллекта или той или иной степени задержки его развития. Далеко не всех из них и не всегда тревожит проблема непонятности обществом, поскольку в ряде случаев детям хорошо самим с собой, и они не испытывают потребности включать кого-либо в свой цикл познания окружающего мира. Избранная ими сфера деятельности представляется им наиболее интересной, способы познания, придуманные ими самими – наиболее совершенными, а результаты данного процесса, в чем бы они ни выражались, – в наибольшей мере отвечающими их внутренним исканиям. Поэтому дети, для которых характерны расстройства аутистического спектра, как правило, не стремятся найти взаимопонимание с окружающим миром. Потому что их внутренний мир представляет для них наивысшую ценность, а их представления об окружающем мире кажутся им незыблемой величиной и единственно возможным вариантом развития событий в процессе познания.

Поэтому в данном случае медиаобразованию отводится несколько иная роль, нежели в процессе работы с детьми, имеющими различные степени задержки психического развития. Производя выделение не решенных ранее ча-

стей общей проблемы, следует обратить внимание читателя на предстоящий нам фронт ближайших работ. Сложная, едва решаемая в настоящий момент педагогическая задача – продемонстрировать детям, имеющим расстройства аутистического спектра, объективное присутствие в их жизни окружающего мира, его жизненные доминанты, может быть решена в недалёком будущем. Это сможет произойти, когда усовершенствуется система датчиков, способных передать педагогу, медику и прочим сотрудникам сферы специальной педагогики реальное психофизическое состояние ребёнка, его насущные потребности, внутренние искания, и преимущественные пути познания мира окружающего. И система образовательных средств с постоянно растущим учётом вариативности сценариев детского восприятия будет лежать именно в сфере медиаобразования. Ибо современная дидактика в отношении таких детей уже не сможет опереться практически ни на что другое.

Публикации по проблеме принадлежат широкому кругу специалистов, в котором мы выделяем, в первую очередь, работы Э.В. Ковалева, Е.В. Косовой, Л.Л. Фроловой, В.С. Русановой, И.В. Черкасовой, Н.И. Томляк и др.

Формулирование целей статьи, имеющей достаточно скромный объём, предполагает выделение ближайших перспектив развертывания исследования. Цель статьи – обозначить пути приспособления существующих возможностей медиаобразования к решению проблем детей с РАС, и одновременное стимулирование к развитию недостающих медиаобразовательных звеньев в системе средств обучения детей, ранее считавшихся необучаемыми.

Проводя описание основных результатов исследования, необходимо, в силу ограниченности объема статьи, перечислить следующие:

1. Медиаобразование следует признать ключевым аспектом решения задач обучения детей с РАС, поскольку именно оно демонстрирует в данном образовательном процессе единственно возможный уровень эффективности;
2. Наиболее продуктивным путем развития системы образовательных средств работы с детьми, имеющими РАС, нам представляется комбинирование средств медицинской диагностики с программно-аппаратными средствами получения обратной связи с ребенком в образовательном процессе;
3. Возможность молниеносной оценки постоянно меняющихся параметров внутреннего состояния ребенка с РАС позволяет ежесекундно варьировать использование медиаобразовательных возможностей для строго индивидуального психолого-педагогического воздействия на характер процесса обучения таких детей.

Библиографический список

1. Косова Е.В. Возможности прикладной психолингвистики в области описания расстройств аутистического спектра у детей / Е.В. Косова, М.В. Игнатова, Е.С. Захарова, О.Ю. Латышев // Психолингвистика и лекси-

- кография: сб. науч. тр. / науч. ред. А.В. Рудакова. – Воронеж: РИТМ, 2017. – Вып. 4. – С. 38–45.
2. Латышев О.Ю., Терзиев В.К., Ковалёв Э.В., Арабска Е.Д., Банабакова В.К. Межведомственное российско-болгарское взаимодействие как фактор социализации детей с ограниченными возможностями здоровья // Реализация региональных моделей апробации и применения профессиональных стандартов социальной сферы с учетом лучших практик межведомственного взаимодействия. – М.: Изд-во МГППУ, 2017.
 3. Латышев О.Ю., Терзиев В.К., Ковалёв Э.В., Игнатова М.В., Арабска Е.Д., Банабакова В.К. Коррекция речевых нарушений детей с умственной отсталостью средствами патопсихолонгвистики // Реализация ФГОС для обучающихся с ОВЗ: проблемы и перспективы: мат. Всерос. конф. – М.: Изд-во ФГАОУ ДПО АПКиПРО, 2017.
 4. Фролова Л. Л., Косова Е. В., Латышев О. Ю. ФГОС НОО для детей с РАС в контексте логопедического сопровождения // Комплексная безопасность и реабилитация детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования: мат. III науч. конф. – Шуя: Изд-во Иванов. гос. ун-т, 2017 г.
 5. Черкасова И.В., Томляк Н.И., Латышев О.Ю. Преодоление трудностей в инклюзивном образовании детей с РАС // Комплексная безопасность и реабилитация детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования: мат. III науч. конф. – Шуя: Изд-во Иванов. гос. ун-т, 2017 г.

Меркурьева Вера Брониславовна
доктор филологических наук, профессор,
Иркутский государственный университет,
г. Иркутск, Россия
E-mail: vbmerk@yandex.ru;
Шадринна Анна Леонидовна
Иркутский государственный университет,
г. Иркутск, Россия
E-mail: ana.sh4drina@yandex.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ НА ОСНОВЕ НЕМЕЦКИХ ФИЛЬМОВ-СКАЗОК

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме повышения коммуникативной компетенции студентов лингвистических вузов при помощи медиаобразования. На примере трех экранизаций сказки братьев Grimm «Король Дроздобород» выявляются новые способы работы с медиатекстами в процессе обучения иностранным языкам. Авторы приходят к выводу, что непреходящая актуальность старого текста в его новой реализации дает поистине безграничные возможности для работы над языком со студентами-лингвистами, а также значительно расширяет их лингвистическую компетенцию.

Ключевые слова: медиаобразование, медиаобразовательная функция, обучение иностранному языку, сказки братьев Grimm, фильмы-сказки.

REALIZATION OF MEDIA EDUCATIONAL FUNCTION IN THE LINGUISTIC UNIVERSITY ON THE BASIS OF GERMAN FILM TALES

Annotation. The paper deals with the issue of increasing the communicative competence of foreign language students by means of media education. New methods of working with media texts in the process of foreign language teaching are being revealed in the context of three film adaptations of the Grimms' fairy tale «King Thrushbeard». The authors conclude that the enduring relevance of the old text in its new actualization gives boundless opportunities for work on language with foreign language students and considerably expands their linguistic competence.

Key words: media education, media education function, foreign language teaching, Grimms' fairy tales, fairy tale movies.

Основной целью обучения иностранному языку, без сомнения, является «овладение студентами необходимым и достаточным уровнем коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой, культурной, профессиональной и научной деятельности при общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего самообразования» [Осипенок, с.1]. Данное положение мы можем найти в практически любой образовательной программе дисциплины, так или иначе связанной с иностранным языком. Как результат освоения программы подобной дисциплины, студент, как правило, должен владеть культурой устной и письменной речи на достаточно высоком уровне. Однако трудности при выражении своих мыслей на иностранном языке, неумение построить спонтанное монологическое высказывание и т.п. до сих пор остаётся насущной проблемой лингвистического образования. Данный вопрос неоднократно затрагивается учеными, исследователями в области образования, например, Л.А. Иванова и А.Е. Мальцева отмечают в работе 2012 года: «практика все еще показывает отсутствие у школьников (и студентов – прим. В. М. и А. Ш.) навыков свободного иноязычного общения, наличие коммуникативных барьеров, неспособность осуществлять медиатизированное иноязычное общение в информационном виртуальном пространстве с представителями различных иноязычных культур и др.» [Иванова, Мальцева, 2012, с. 68]. И, как показывает наш опыт преподавания в лингвистическом вузе, эта проблема со временем не потеряла актуальности. В поисках решения обозначенной проблемы мы обратились к медиаобразованию.

Медиаобразование следует отличать от простого использования аудиовизуальных СМК на занятиях по иностранному языку как вспомогательного средства, искусственно воссоздающего языковую среду и симулирующего реальную ситуацию общения. Подобная практика в образовании уже не является чем-то принципиально новым. Мы же говорим о медиаобразовании, как о процессе «развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений пол-

ноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов» [Фёдоров, 2004, с. 11].

В научной литературе можно часто встретить рассуждения о том, что медиаобразование должно быть повсеместно включено в педагогический процесс, если не в качестве самостоятельного направления, то, как интегрированная часть в основные дисциплины учебного плана. Ученые объясняют это тем, что сегодня в условиях информационной атаки, огромного влияния СМИ на человека «возникает социальный заказ на личность, которая будет способна отбирать, получать, передавать информацию, адекватно реагировать на полученные сообщения, а также будет способна защититься от зомбирования и ненужной информации» [Хлызова, 2014, с. 2]. Другими словами, возникает потребность в медиакомпетентной личности, которая критически подходит к восприятию медиатекстов, анализирует и делает выводы.

Согласно А. В. Фёдорову к показателям высокого уровня медиакомпетентности могут быть отнесены: «способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание, интерпретация (трактовка), предполагающая сравнение, абстрагирование, индукцию, дедукцию, синтез, критическую оценку авторской концепции в контексте структуры произведения, историческом и культурном контекстах (при этом выражается аргументированное согласие или несогласие с авторской позицией создателей медиатекста, критическая оценка моральной, эмоциональной, эстетической, социальной значимости медиатекста [...])» [Фёдоров, 2014, с. 8] и т. п. Подобное взаимодействие с медиатекстом на занятиях по иностранному языку способно, на наш взгляд, развивать навыки ведения дискуссии, побуждать к самостоятельным высказываниям, учить наблюдать, обобщать, думать на иностранном языке, а не переводить мысленно с родного.

Концепция объединения в одной дисциплине медиаобразовательной функции и обучения иностранному языку впервые была предложена Л.А. Ивановой, а затем более подробно разработана представителями её научной школы. Согласно Л.А. Ивановой, «медиаобразование и «иностраный язык» имеют общий генезис», так как «оба явления базируются на идее коммуникации» [Иванова, 2008, с. 75]. Исходя из данного положения, ученая определяет иноязычное медиатизированное общение как «взаимодействие человека с иноязычными СМК, содержанием которого является осмысление сравнительной ценности данного медиапродукта, его эмоционально-смысловых отношений и скрытой составляющей» [там же, с. 76]. Это, в свою очередь, еще раз подтверждает, что успешная интеграция в процесс обучения иностранному языку критериев медиакомпетентности, медиаобразовательной функции может способствовать совершенствованию коммуникативной практики студентов. К тому же, аудиовизуальный медиатекст, благодаря своей сложной семиотической структуре, является более интересным и многогранным объектом для анализа, чем вербальный текст, что может послужить дополнительным источником мотивации в процессе обучения.

Данное положение мы хотели бы продемонстрировать на примере того, как можно включить в занятие по немецкому языку анализ трёх вариантов экранизации сказки братьев Гримм «Король Дроздобород» (Die Brüder Grimm «König Drosselbart»): 1965 (ГДР), 1971 (ФРГ), 2008 (ФРГ). При исследовании данной темы для студентов или магистрантов-лингвистов самой важной составляющей является язык. Отметим также, что для успешного выполнения всех заданий необходимо знание первоисточника – сказки братьев Гримм. Обсуждение текста сказки и фильмов-сказок ведется на немецком языке.

Текст самой сказки в разных источниках (в зависимости от страниц и междустрочных интервалов) составляет 2–3 страницы, а фильмы-сказки длятся от полутора до трех часов. Одним из первых вопросов, которые могут предлагаться студентам, является: благодаря чему происходит «расширение» сказки во времени? В качестве ответов ожидаемы: натурные съемки, стихи, песни (в основном отсутствующие в оригинале), танцы и фехтование (отсутствуют в тексте), введенные в канву повествования поездки, прогулки, новые сцены (например, купание принцессы в озере в экранизации 2008 года) и пр. Спонтанные или подготовленные формулировки способствуют расширению лексического запаса студентов, например, название карточных игр, в которые предлагает сыграть один из женихов в фильме студии ДЕФА (ГДР): «Schafskopf oder Sechshundsechzig» (в «дурака» или в «66»).

Заметим, что аудирование, запись новых песен и новых реплик персонажей для ответа на определенные вопросы при многократном (домашнем) просмотре значительно способствует развитию способности понимания и фиксации иностранного текста.

При работе над медиатекстами – фильмами-сказками – также появляется необходимость и возможность интерпретации невербальных средств. Кинесические³ элементы (это жесты, взгляды, мимика сказочных персонажей) рассматриваются нами как важная составная часть невербальных средств. Она позволяет уточнять и углублять характеристику героев кинематографическими средствами, заставляет студентов быть внимательными и расширять свой характерологический лексикон.

В каждой из киноверсий, кроме того, можно встретить мудрые изречения, высказывания в почти афористической форме, остроты, иронию. К примеру, на рынке все выкрикивают названия товаров, которыми торгуют, слышны меткие фразы, содержащие сравнения, при помощи которых люди оценивают товар: *Krug ohne Henkel, das ist wie Schwein ohne Kopf* (кувшин без ручки – это как свинья без головы), *Oder Fisch ohne Wasser* (или рыба без воды). Эти и другие подобные примеры фиксируются и интерпретируются студентами, что развивает способности рассуждать и делиться своими мыслями на иностранном языке.

Дополнительно студентам может быть предложено поразмышлять о том, почему все режиссеры пользуются столь невыразительной символикой для по-

³ **Кинесика** (др.-греч. κίνησις – движение) – совокупность телодвижений (жестов, мимики), применяемых в процессе человеческого взаимодействия // <https://ru.wikipedia.org/wiki/Кинесика> (Дата посещения: 04.04.2019).

каза преображения короля. Медиа-тексты имеют, казалось бы, все возможности, чтобы сделать короля неузнаваемым, однако авторы экранизаций пользуются минимальным набором изобразительных средств (прикрывают шрам на лбу прядью волос, сбривают бороду, приклеивают усы и пр.). В данном случае интересно было бы порассуждать о неумении некоторых людей видеть в одном человеке концентрацию многих качеств (успешного правителя, лихого гусара, работягу, умеющего топить печь, варить еду, доить коз).

Интересным, с нашей точки зрения, является задание показать на примерах, что экранизация сказки 1965 снята на студии ДЕФА (ГДР) и отличается от экранизаций, снятых в ФРГ. Данные различия действительно можно проследить в некоторых сценах, например, благословение на брак епископом (в ФРГ)/отцом (в ГДР). Студенты делают вывод, что в социалистической стране гражданское общественное устройство было атеистическим, поэтому законы этого общества, отрицавшего церковь, находят отражение и в жанре сказки.

Предметом для дискуссии является и задание назвать лучшую экранизацию сказки и аргументировать свой ответ. В качестве аргументов, кроме собственных, предлагается привлечь комментарии к фильмам (на медиaplatforme YouTube). Помимо оценочных суждений интересна стилизованная окраска этих эмоциональных высказываний носителей современного немецкого языка в неофициальном стиле.

В продвинутых в языковом плане группах возможно дать задание связать задачи режиссера при экранизации сказок с привнесением в них современных проблем и обсудить их художественную реализацию. С точки зрения современной сказки, особенно интересна версия 2008 года, в которой показана борьба характеров принцессы и переодетого короля, то есть вопросы женской эмансипации в современном обществе ФРГ ставятся даже в жанре классической сказки.

Таким образом, сравнение оригинала текста сказки с его экранизациями развивает внимательность студентов и расширяет их словарный запас, необходимый для комментариев. Визуальная картина позволяет вычленив благодаря невербальным средствам и новые смыслы, важные для характеристики персонажей и для идейного содержания сказки.

Новые песни, отсутствующие в тексте сказки, должны письменно фиксироваться студентами, подвергаться внимательному изучению, так как они зачастую иносказательно выражают авторскую мысль. Прямая речь персонажей представляет собой кладезь примеров для изучения языка в его динамике.

Непреходящая актуальность старого текста в его новой реализации дает поистине безграничные возможности для работы над языком со студентами-лингвистами, а сочетание работы над сказочным дискурсом и комментариями современников значительно расширяет лингвистическую компетенцию студентов и магистрантов.

Подводя итоги, следует подчеркнуть, что медиаобразовательный подход, реализация медиаобразовательной функции на занятиях по иностранному языку позволяет вывести образовательный процесс на новый уровень. Он помогает

научить студентов «чувствовать» язык, понимать его тонкости, мыслить на нём свободно, не бояться совершать грамматические ошибки, не использовать заученные конструкции, но включать в свою речь современные типично немецкие формулировки.

Библиографический список

1. Иванова Л.А. Интеграция медиаобразования и учебной дисциплины «иностраный язык» в образовательном процессе через аудиовизуальные СМК // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 5. – С. 75–77.
2. Иванова Л.А., Мальцева А.Е. Инновационные медиаобразовательные технологии как средство обновления процесса обучения немецкому языку в общеобразовательных учреждениях // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – № 6. – С. 67–69.
3. Осипенок О.А. Аннотация рабочей программы дисциплины Б1.Б.1 Иностраный язык [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://isu.ru/filearchive/edu_files_v2/2033/30.10.2017_10:31:06_B1.B.1Inostranpujjazyk.pdf (дата посещения: 27.04.2019).
4. Фёдоров А. В. Медиаобразование и медиаграмотность. – Таганрог: Кучма, 2004. 340 с.
5. Фёдоров А.В. Медиакомпетентность молодёжи: стихийная или... // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2014. – № 1 (06). – С. 1–10.
6. Хлызова Н.Ю. О месте понятия «медиаобразование» в категориальном аппарате современной педагогики // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2014. – № 1 (06). – С. 1–10.

Селиверстова Людмила Николаевна

кандидат филологических наук, доцент,

доцент Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации,

Южный федеральный университет,

г. Ростов на Дону, Россия

E-mail: seliverstova_23@mail.ru

КИНОФИЛЬМ НА ЗАНЯТИЯХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. В статье представлен обзор зарубежных интернет ресурсов, обеспечивающих методическую поддержку педагогов, использующих аутентичные кинофильмы в качестве средства формирования иноязычной, межкультурной и медийной компетенций на занятиях по немецкому языку как иностранному.

Ключевые слова: медиакомпетенция, межкультурная компетенция, иноязычная компетенция, немецкий язык как иностранный, кинофильм.

FILM IN THE CLASSROOM OF THE GERMAN LANGUAGE AS A FOREIGN

Annotation. The paper deals with review of foreign internet recourses that provide methodological support for teachers, who use authentic films like means of building foreign language, intercultural and media competences in German language classes.

Key words: media competence, intercultural competence, foreign language competence, German as foreign language, film.

Перспективность использования аутентичных кинофильмов для развития иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций сегодня не вызывает сомнений. Многочисленные работы отечественных специалистов (Ариас А-М. 2016, Антоновой И.В. 2011, Смирнова И.Б. 2006) и зарубежных (Inge C. Schwerdtfeger 1989, Gabriele Bell, Christine Lütge 2008, Natalia Hahn 2015) лучшее тому подтверждение. При этом под иноязычной коммуникативной компетенцией мы будем понимать «способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умения ... пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения» [Азимов, Щукин, 2010, с. 98]. Межкультурную компетентность мы будем рассматривать в качестве «умения преодолевать культурные различия и успешно строить отношения с представителями другой культуры» [Ларина, 2005, с. 48].

Эти компетенции формируются путем «погружения» обучаемых в «естественную» культурную, социальную и языковую среду. Наибольший эффект использования кинофильмов как средства обучения иностранному языку обеспечивается за счет того, что видеоряд значительно облегчает понимание аудиоряда. Невербальные коммуникативные сигналы, такие как мимика, жесты, положение и движение объекта в пространстве и пр. дополняют информацию, воспринимаемую на слух.

Помимо иноязычной и межкультурной компетенций кинофильмы способствуют развитию медиакомпетенции, то есть «знаний, умений, способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов, анализу процессов функционирования медиа в социуме» [Федоров, 2010, с. 24]. Навык понимания аудиовизуальных текстов на занятиях иностранным языком должен формироваться также параллельно с медиакомпетенцией. Занятия по иностранному языку наравне с любой другой дисциплиной предполагают медиаобразование [Hahn, 2015].

Однако, как показывает практика, в современных российских школах и вузах аутентичный кинофильм как средство обучения все еще не нашел широкого применения. Большинство учителей школ и преподавателей вузов объясняют это тем, что аудиторная работа с кинофильмами (за исключением короткометражных и мультипликационных) требует много времени, а часов на изучение иностранного языка выделяется недостаточно. С этим трудно не согла-

ситься, но, на наш взгляд, имеет место и другая проблема. Современные педагоги методически, а образовательные учреждения технически далеко не всегда подготовлены для работы с кинофильмами.

Для работы с немецкоязычными кинофильмами вовсе не обязательно самостоятельно разрабатывать методические материалы, достаточно воспользоваться имеющимися в изобилии в интернет. Наибольший интерес для преподавателей немецкого языка как иностранного представляют специализированные порталы, на которых помимо самих художественных, документальных и обучающих фильмов доступны методические разработки к ним, а также критические статьи, киноафиши, интервью с исполнителями главных ролей и пр. Познакомимся с некоторыми из них.

В 2013 г. на базе Педагогического института во Фрайбурге под руководством Н. Хан (Natalia Hahn) и непосредственном участии магистрантов вуза был создан специализированный кинопортал (www.daf-filmportal.de), где преподаватели немецкого языка как иностранного могут получить методическую поддержку в организации работы с кинофильмами на занятиях, а также актуальную информацию о новых разработках в этой сфере. В распоряжении преподавателей немецкого языка методические разработки к 90 художественным фильмам различной тематики, рассчитанные на разные уровни владения немецким языком как иностранным от предпорогового A1 до продвинутого C1.

Помимо полнометражных художественных и документальных фильмов на занятиях по немецкому языку как иностранному могут быть использованы короткометражные фильмы. Так, на сайте Института им. Гете представлен проект Д. Герике-Шёнхагена (Detlef Gericke-Schönhagen) «Kurz und gut macht Schule» (<http://www.goethe.de/ins/us/bos/prj/kgs/deindex.htm>), а именно, 20 короткометражных фильмов различной тематики, целенаправленно отобранных жюри из школьников и учащихся колледжа для уроков немецкого языка как иностранного на продвинутом уровне. В основу проекта легли опыт и экспертные оценки его руководителя и представителей Института им. Гете в разных странах: Юлии Кох в Сан Франциско (Julia Koch (Goethe-Institut San Francisco)), Иви Томас и Анне Ренате Шёнхагена в Бангалоре (Ivy Thomas, Anne Renate Schönhagen (Goethe-Institut Bangalore)), Курта Фендта в Кембридже, Массачусетском технологическом институте (Kurt Fendt (Massachusetts Institute of Technology, Cambridge)). Ко всем фильмам имеются методические материалы, подготовленные с учетом новейших разработок в сфере кинодидактики. Этот проект пользуется успехом во многих странах мира, наибольшую популярность приобрел среди учителей немецкого языка в Индии.

Большие возможности для эффективной работы с фильмами разных форматов и жанров, а также телевизионными видеосюжетами, рекламными роликами и другими видеоматериалами открывает интернет платформа «Zum-Wiki» (http://daf.zum.de/wiki/Filme_und_Videos_im_DaF-Unterricht) Бюро образовательных интернет медиа (<https://www.zum.de>), созданная в помощь педагогам и учащимся школ, внешкольных и прочих образовательных организаций в немецкоязычном пространстве. Помимо видеоматериалов и методических раз-

работок к ним на платформе представлены онлайн инструменты для самостоятельного создания заданий всех типов. Так, с помощью Quiz-Tools (http://daf.zum.de/wiki/Quiz-Tools_in_DaF_und_DaZ) можно генерировать лексические, грамматические, фонетические упражнения, задания на понимание прочитанного, на аудирование и пр.

Заслуживает внимания и медиапедагогическая интернет платформа kinofenster.de (<https://www.kinofenster.de>) Федерального бюро политического образования Германии, предназначенная для учителей и родителей. Каждый месяц на портале публикуются материалы, посвященные конкретному фильму или определенной теме, в том числе интервью и методические разработки. Кроме того на страницах kinofenster.de представлены новости и события из мира кинематографа.

Однако при выборе аутентичного фильма для работы в аудитории нужно учитывать ряд важных критериев: в первую очередь, уровень языковой подготовки обучаемых. Он должен быть достаточным для понимания аудиовизуальных текстов. В методических тетрадях к фильмам часто указывают уровень владения немецким языком по общеевропейской шкале (A1-C1). Необходимо принимать в расчет и возрастную категорию учащихся. Тематика фильма в целом должна соответствовать возрастным потребностям и интересам группы, а также целям и задачам учебного процесса.

В ходе обучения иностранному языку можно не только использовать готовые фильмы и методические разработки к ним, но пытаться привлечь обучающихся к самостоятельному созданию видеосюжетов. Как показывает опыт зарубежных коллег, такой подход весьма эффективен. Авторы портала «Film- und theaterpädagogische Sprachförderung» (<http://www.sprachfoerderung.eu>) ориентируют на изучение немецкого языка в рамках проектной деятельности. Так, с 2011 г. успешно реализуется проект «Кино-Язык-Движение». Это межкультурный языковой лагерь в Румынии, в котором 30 ребят в возрасте 13–16 лет в течение 12 дней под руководством студентов педагогических вузов Германии и Швейцарии снимают игровое кино. При этом сюжеты своих работ участники проекта, школьники из Сербии, Хорватии и Румынии, придумывают сами. В процессе они пишут сценарии, учатся работать с кинокамерой, звуком, светом и пр. Но цель этого проекта состоит не только и не столько в развитии навыков кинопроизводства, но в первую очередь в целенаправленном использовании немецкого языка школьниками, изучающими его как иностранный в школе, для обеспечения коммуникации в многоязычной среде.

С августа 2013 г. в Сербии молодежь вместе с ребятами из Венгрии, Румынии и Хорватии под руководством немецкоязычных медиапедагогов работает над производством короткометражных фильмов. На немецком языке проходят все мастер-классы, в ходе которых участники проекта в игровой форме развивают коммуникативные навыки. При этом наряду с иноязычной компетенцией в творческой среде формируются навыки анализа, оценки, производства медиапродуктов, другими словами медиакомпетенция. А поскольку в процессе

создания фильма в ходе совместной деятельности взаимодействуют представители разных культур, которым приходится находить общий язык друг с другом, то имеет место и развитие межкультурной компетенции.

Помимо отчетов о проектной деятельности на портале «Film- und theaterpädagogische Sprachförderung» можно найти разнообразные материалы для обучения немецкому как иностранному и второму иностранному (Daf/Daz), в том числе множество упражнений как для начинающих, так и продолжающих с указанием времени, необходимого для выполнения того или иного задания, что значительно облегчает задачу педагога в процессе подготовки к занятиям.

Подводя итог вышесказанному, можно прийти к выводу о том, что кинофильмы являются эффективным средством формирования медиа-, иноязычной и межкультурной компетенций, открывают большие возможности в развитии целостной грамотной личности, компетентного члена современного общества и безусловно заслуживают почетного места в ряду других средств обучения немецкому языку как иностранному.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2010. – 448 с.
2. Антонова И.В. Просмотр аутентичных художественных фильмов, как способ совершенствования коммуникативной компетенции в области английского языка // Молодой ученый, 2011. – Т. 2. – № 6. – С. 119–122.
3. Ариас Анна-Мария Художественный фильм как средство формирования лингвосоциокультурной компетенции на занятиях по иностранному языку в вузе // Ученые записки университета Лесгафта. – 2016. – № 8 (138).
4. Ларина Т.В. Культура как стилеобразующий фактор // Межкультурная коммуникация и перевод: материалы межвузовской научной конференции. – М.: Изд-во МОСУ, 2005.
5. Смирнов И.Б. Развитие устной речи учащихся на основе аутентичного художественного фильма // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 5. – С. 11–14.
6. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 64 с.
7. Bell, Gabriele / Lütge, Christine. Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: neue Lernziele, Begründungen und Methoden. In: Fremdsprachen lehren und lernen. – 2008. – S. 124–140.
8. Hahn, Natalia (2015): Filmbildung im deutschdidaktischen und im DaF-didaktischen Handlungsfeld: eine kontrastive Perspektive. In: Film im DaF/DaZ-Unterricht. Beiträge der XV. IDTBozen. – Wien: Praesens-Verlag, 2015. – S. 13–38.

9. Schwerdtfeger, Inge C. Sehen und verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. – München: Langenscheidt KG, 1989. – 192 s.
10. Welke, Tina / Faistauer, Renate Film im DaF/DaZ-Unterricht. Beiträge der XV. IDTBozen. – Wien: Praesens-Verlag, 2015. – 260 s.

Фатеева Ирина Анатольевна
доктор филологических наук, профессор,
профессор кафедры медиаобразования,
Московский педагогический государственный университет,
г. Москва, Россия
E-mail: ia.fateeva@mpgu.su

**МАГИСТЕРСКИЕ ПРОГРАММЫ ИНСТИТУТА ЖУРНАЛИСТИКИ,
КОММУНИКАЦИЙ И МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ МПГУ
МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ**

Аннотация. Статья посвящена опыту функционирования в Московском педагогическом государственном университете магистерских программ медиаобразовательного профиля по журналистике и педагогике.

Ключевые слова: магистерская программа, медиаобразование, медиа- и информационная грамотность, ЮНЕСКО, журналистика, педагогика.

Fateeva I.

**MASTER'S PROGRAMS OF MEDIA EDUCATION PROFILE
ON JOURNALISM AND PEDAGOGICS AT THE INSTITUTE
OF JOURNALISM, COMMUNICATIONS AND MEDIA EDUCATION**

Annotation. The paper is devoted to the experience of the Master's programs of media education profile on journalism and pedagogics at the Moscow State Pedagogical University.

Key words: master's program, media education, media and information literacy, UNESCO, journalism, pedagogics.

Если сравнивать опыт функционирования отечественной высшей школы до ее массового перехода на двухуровневую систему (бакалавриат-магистратура) и после него, станет очевидно, что при всех имеющихся проблемах современная практика оказывается более гибкой с точки зрения учета образовательных потребностей в междисциплинарных областях. Сколько споров было в России на рубеже XX и XXI веков на предмет того, чьей сферой ответственности является медиаобразование, кто его должен развивать: педагогические вузы или факультеты журналистики. Сегодня эти баталии поутихли: каждое из названных направлений (и не только они!) получило легитимную возможность вести медиаобразовательную деятельность как минимум на уровне магистратуры (на бакалаврском уровне этому препятствует теоретическая многослойность

явления и отсутствие соответствующей позиции в действующем классификаторе высшего образования).

Сегодня на местах имеется три наиболее распространенных варианта магистерских программ, адаптированных под решение задачи подготовки специалистов по медиа- и информационной грамотности (МИГ): это направления «Педагогическое образование», «Журналистика» и «Организация работы с молодежью». Московский педагогический госуниверситет (МПГУ) использует в медиаобразовательных целях две первых, причем реализуются они в уникальном для нашей страны подразделении, каковым является Институт журналистики, коммуникаций и медиаобразования (ИЖКМ). Уникальность его в том, что в составе института, призванного, прежде всего, готовить журналистов и специалистов в области рекламы и связей с общественностью), функционирует самостоятельная кафедра медиаобразования (заведующий – доцент И.В. Жилавская, президент созданной в 2014 году Ассоциации специалистов медиаобразования, АСМО).

За время существования кафедры (с 2015 г.), специализирующейся на обучении магистрантов, через нее прошли и продолжают сейчас на ней учиться студенты следующих профилей: «Медиаобразование» (направление 44.04.01 «Педагогическое образование», форма обучения заочная), «Медийно-информационная грамотность» (направление 42.04.02 «Журналистика», форма обучения очная), «Медиаобразование в библиотечной сфере» (направление 44.04.01 «Педагогическое образование», форма обучения заочная), «Медиаобразование в сфере межнациональных отношений» (направление 42.04.02 «Журналистика», форма обучения очная). В 2019/2020 уч. году к вышеперечисленным прибавился профиль «Медиабезопасность личности в цифровую эпоху» (направление 44.04.01 «Педагогическое образование», форма обучения очная, программа будет реализовываться совместно с кафедрой психологии труда и психологического консультирования факультета педагогики и психологии МПГУ).

Преподаватели кафедры как учебного подразделения, работающего в непосредственном контакте с кафедрой ЮНЕСКО по медиа- и информационной грамотности и медиаобразованию граждан как научным подразделением, ориентируются на выпуск специалистов, подготовленных к разработке и реализации передовых методических моделей, технологий и приемов обучения в области МИГ, к анализу результатов процесса их использования в организациях, осуществляющих медиаобразовательную деятельность (причем не только в системе образования). Сферой их постоянного внимания становится систематизация, обобщение и распространение отечественного и зарубежного методического опыта в профессиональной области, связанной с МИГ и медиаобразованием.

Если в отношении педагогических программ это не вызывает никаких вопросов, особенно в педагогическом вузе (хотя в стране есть противоположные примеры, когда медиаобразовательное направление, просуществовав несколько лет, закрывается руководством учебного заведения), то применительно к журналистским магистратурам не все так однозначно. Дело в том, что исторически

в отечественных учебных планах журналистов не было основ педагогических знаний. Во второй половине прошлого века считалось, что работникам печати, радио и телевидения они не нужны. В начале XXI столетия журналистское образование отличалось от других тематических направлений профессионального обучения подчеркнутой многопредметностью (например, в эпоху ФГОС II поколения, введенного в 2000 г., количество обязательных предметов гуманитарного и социально-экономического блока у журналистов достигало десяти, что было практически рекордом среди всех образовательных программ), но и тогда педагогике в нем места не было [Государственный..., 2000]. Соответственно, и медиапедагогике тоже.

Это парадоксальная ситуация, не имеющая никакого рационального объяснения. Ведь даже сто лет назад в первом журналистском вузе страны (Московский институт журналистики) понимание важности психолого-педагогической компетентности выпускников было. И недаром в 1923 г. в число его преподавателей был включен знаменитый русский психолог и педагог профессор П.П. Блонский [Фатеева, 2007, с. 107]. В своих новаторских работах он проявлял огромный интерес к новым видам средств массовой информации и коммуникации (радио, кинематограф и пр.), в том числе под углом зрения возможностей их использования в учебно-воспитательном процессе [Блонский, 1961, с. 336]. А сегодня тезис о двунаправленном процессе медиатизации образовательной системы и педагогизации медиаинституций стал поистине общим местом, что в конечном итоге и положило конец игнорированию разработчиками журналистского образования педагогической составляющей.

В последние годы ситуация действительно начала меняться. Чтобы убедиться в этом, достаточно познакомиться с содержанием Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО), разрабатываемых специалистами соответствующего Федерального учебно-методического объединения (ФУМО) и соотнесенных с профессиональными стандартами, утвержденными Министерством труда и социальной защиты РФ и идущими от отрасли. Так, уже в версии ФГОС ВО (3+) магистерского журналистского стандарта в перечне профессиональных (не общекультурных даже!) компетенций наконец-то появилась компетенция ПК-5, предполагавшая «готовность в различных формах преподавать дисциплины, связанные с данным направлением подготовки и медиаобразованием, разрабатывать учебно-методические материалы, повышать свою преподавательскую квалификацию» [Федеральный..., 2015, с. 7]. Действующий в настоящее время стандарт (имеется в виду утвержденный в 2017 году ФГОС ВО 3++) и вовсе рассматривает образование в качестве одной из профессиональных областей, для которой готовятся магистры журналистики (п. 1.11). Поскольку педагогический тип деятельности назван в ряду их возможной работы (п. 1.12), стандарт [Федеральный..., 2017] предлагает для них вводить педагогическую практику (п. 2.2).

Так что никакого противоречия с нормативно-правовой базой руководители факультетов и отделений журналистики, включающие медиаобразовательные дисциплины в программу обучения, не допускают. Другое дело – это-

му противятся застарелые предубеждения функционеров, не в меру зацикленных на средствах массовой информации как единственном социальном институте, входящем в сферу ответственности журфаков. Всем им очень хочется посоветовать внимательно отнестись к судьбе выпускников, в значительном количестве трудоустраивающихся после окончания университетов в качестве руководителей детских, подростковых и прочих непрофессиональных медиа и на другие должности, напрямую не соотносимые с профессиональной журналистикой, а требующие именно педагогической компетентности.

Следует оговориться, что тот путь, по которому идет ИЖКМ, открывая все новые и новые магистерские программы медиаобразовательного профиля (путь расширения тематических сфер, для которых готовятся выпускники), требует от организаторов пристального внимания к запросам рынка труда и определенных материальных и финансовых затрат, прежде всего на привлечение к учебному процессу узких специалистов. Так, разработка и реализация профиля «Медиаобразование в сфере межнациональных отношений» потребовала приглашения на кафедру на условиях совместительства А.Н. Худолеева, ответственного секретаря Комиссии по вопросам информационного сопровождения государственной национальной политики Совета при Президенте РФ по межнациональным отношениям, а программы «Медиаобразование в библиотечной сфере» – известного библиотековеда и философа Ю.Ю. Черного.

В сегодняшней ситуации реализуемая институтом и кафедрой стратегия развития себя оправдывает. Не хотелось бы, чтобы очередная волна бесконечных реформ и реорганизаций в системе высшего образования аннулировала предпринимаемые ими усилия. К сожалению, от этого не застрахован никто, а особенно в сложившейся ситуации институции, учрежденные в педагогических вузах. Прошедшее в прошлом году раздвоение доселе единого министерства образования и науки, отсутствие заявленной на государственном уровне перспективы развития педагогических вузов, постоянные разговоры об отсутствии будущего у непрофильных программ в высших учебных заведениях – все это значительно затрудняет сегодня и выполнение текущих задач, и тем более планирование работы на среднесрочную перспективу.

Библиографический список

1. Блонский П. П. Радио и советская политехническая школа // П.П. Блонский. Избр. пед. произведения. – М.: АПН РСФСР, 1961. – С. 335–339.
2. Государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 021400 – Журналистика. – М., 2000.
3. Фатеева И.А. К.П. Новицкий: у истоков профессионального медиаобразования / И.А. Фатеева // *Magistra Vitae*. 2007. – № 11 (89). – С. 102–109.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 42.04.02 Журналистика (уровень магистратуры). Утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 3 ноября 2015 года № 1295.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 42.04.02 Журналистика (уровень магистратуры). Утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 8 июня 2017 года № 529.

Хитцова Наталья Геннадьевна
преподаватель ГОБУ ДО
«Иркутская областная детская школа искусств»,
г. Иркутск, Россия
E-mail: khitsova2011@gmail.com

К ВОПРОСУ О МЕДИАОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ «МУЗЫКАЛЬНОЙ ИНФОРМАТИКИ» В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ

Аннотация. В статье представлена образовательная программа и предметный блог «Музыкальная информатика». Описан педагогический опыт, направленный на медиаобразование школьников в детской школе искусств.

Ключевые слова: музыкальное образование, музыкальная информатика, предметны блог, медиаобразование.

Khitzova N.

THE ISSUE OF MEDIA EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN ON THE LESSONS OF "MUSICAL INFORMATICS" AT THE CHILDREN'S SCHOOL OF ARTS

Annotation. The article presents the educational program and the subject blog "Music Informatics". The pedagogical experience aimed at media education of schoolchildren in children's art school is described.

Key words: music education, music Informatics, subject blog, media education.

В современных условиях проблема медиаобразования школьников, как процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа), с использованием новых информационных технологий, включая Интернет приобретает особую актуальность. Спектр взглядов на медиаобразование представлен в статьях российских медиапедагогов [Иванова, 2012; Ковалева, 2014; Князев, 2014; Мuryюкина, 2014; Мурашкина, 2014; Федоров, 2001, 2014; Чельшева, 2014].

В свете данной проблемы в Государственном образовательном бюджетном учреждении дополнительного образования Иркутской областной детской школе искусств ведется планомерная работа, направленная на медиаобразование школьников средствами ИКТ.

Цель данной статьи представить педагогический опыт медиаобразования школьников на уроках «Музыкальной информатики».

Отметим, что создание образовательной программы «Музыкальная информатика» было обусловлено введением данного предмета в вариативную часть ФГТ к дополнительным предпрофессиональным и общеразвивающим программам в области музыкального искусства.

Главная цель образовательной программы «Музыкальная информатика» – обучение учащихся детской школы искусств (ДШИ) творческому применению достижений компьютерных технологий в области музыкального искусства.

Ключевыми задачами программы являются:

- освоение возможностей музыкальных компьютерных технологий через решение учебных и музыкально-творческих задач, на основе интеграции с основными предметами музыкально-теоретического цикла в ДШИ;
- творческая самореализация;
- медиаобразование учащихся.

Суть медиаобразовательной работы по образовательной программе «Музыкальная информатика» заключается в выполнении учащимися цикла учебных творческих заданий, интегрированных с основными предметами музыкального цикла (сольфеджио, музыкальная литература, фортепиано т.д.).

Данные задания ориентированы на решение следующих образовательных задач:

- формирование умений самостоятельной работы с музыкальными компьютерными программами и цифровыми образовательными ресурсами;
- развитие поисково-информационных умений;
- развитие критического мышления;
- формирование умения трансформировать информацию, переводить визуальную информацию в вербальную и наоборот;
- развитие умения понимать задания в различных формулировках и контекстах, вычленять главное в информационном сообщении.

Отметим, что по данной образовательной программе имеют возможность обучаться все ученики музыкального отделения школы. Уроки проходят в специально оборудованном компьютерном классе, где обеспечена возможность индивидуальной работы на компьютере (модель: 1 ученик – 1 компьютер) Урок – один раз в неделю 40 минут.

Для поддержки учебного процесса по заявленной образовательной программе нами был разработан предметный блог <http://att-irk-skh-2012.blogspot.ru/>.

Проведем краткий обзор ключевых разделов данного блога. На «Главной странице» находится коллекция полезных ссылок, используемых нами в процессе обучения. Здесь же опубликован журнал посещаемости, в котором ребята самостоятельно отмечают в начале каждого урока.

В разделах, адресованных отдельным классам, содержатся материалы к урокам, публикуются работы учащихся.

В разделе «Интерактивные упражнения» представлены обучающие упражнения, разработанные преподавателем в программе <https://learnin.gapps.org/>. Данный раздел вызывает особый интерес у младших школьников.

В разделе «Проекты» публикуются материалы проектной деятельности учащихся.

В разделе «Урок в блоге» собраны методические материалы для проведения интерактивных занятий по конкретным темам, непосредственно связанных с предметами музыкально-теоретического цикла. Например, урок в блоге на тему «Лады народной музыки».

Разделы «Нотография» и «Работа со звуком» содержат коллекцию тематических ссылок по данным направлениям на внешние информационные ресурсы.

Таким образом, представленная в статье образовательная программа «Музыкальная информатика» и предметный блог являются с нашей точки зрения интересным педагогическим опытом, направленным на медиаобразование школьников и реформирование системы образования, в том числе музыкального.

Библиографический список

1. Иванова Л.А. Эволюция взглядов на медиаобразование в психолого-педагогической литературе второй половины XX века // Вестник Иркутского государственного технического университета. – 2012. – № 5 (64). – С. 299–306.
2. Мурашкина Н.А., Григорьева И.В. Анализ научно-публикационной активности педагогов Восточной Сибири в области медиаобразования (начало XXI века) // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2014. – № 3. – <http://ce.if-mstuca.ru/wp-content/uploads/2014/11/grigoryeva-murashkina.pdf>
3. Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов н/Д.: ЦВВР, 2001. – 708 с.
4. Федоров А.В., Челышева И.В., Мурюкина Е.В., Горбаткова О.И., Ковалева М.Е., Князев А.А. Массовое медиаобразование в СССР и России: основные этапы / под ред. А.В. Федорова. – М.: МОО «Информация для всех», 2014. – 267 с.
5. Челышева И.В. Дети и Интернет: взаимодействие с миром виртуальной культуры // Медиаобразование. – 2014. – № 3. – С. 98–104.

Шаповалова Виталия Станиславовна
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и социокультурного развития личности,
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,
г. Таганрог, Россия
E-mail: Vitalia1604@mail.ru

КИНОИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ

Аннотация. В статье раскрывается роль киноискусства в развитии познавательного интереса старшеклассников к физической культуре и спорту.

Ключевые слова: физическая культура и спорт, познавательный интерес, киноискусство, медиаобразование.

Shapovalova V.

CINEMA AS A MEANS OF DEVELOPING COGNITIVE INTEREST OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS

Annotation. The article reveals the role of cinema in the development of cognitive interest of high school students in physical culture and sports.

Key words: physical culture and sport, cognitive interest, cinema, media education.

Интерес к физической культуре и интерес к занятиям спортом представляют собой разные ступени развития одного интереса.

В Федеральном законе Российской Федерации от 4 декабря 2007 г. № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» дано следующее определение: «физическая культура – часть культуры, представляющая собой совокупность ценностей и знаний, создаваемых и используемых обществом в целях физического и интеллектуального развития способностей человека, совершенствования его двигательной активности и формирования здорового образа жизни, социальной адаптации путем физического воспитания, физической подготовки и физического развития» [9].

Спорт (от латинского слова «disportare» – развлекаться) является составной частью физической культуры.

Существует любительский спорт и профессиональный. Целью любительского спорта, как составной части физической культуры, является укрепление здоровья и общее физическое развитие человека, а целью профессионального спорта является достижение высоких результатов и побед в состязаниях.

Интерес к физической культуре может перерасти в интерес к спорту, а затем наоборот.

Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов, говоря об интересе к физической культуре, выделяют:

- активный интерес – это интерес к занятиям физическими упражнениями.
- пассивный интерес к физической культуре – это зрелищный, информационный и познавательный интерес, не связанный с активными занятиями.

Пассивный интерес может перерасти в активный, а может и остаться таковым в течение всей жизни человека [Холодов, Кузнецов, 2001, с. 127].

Особое значение ученые придают познавательному интересу. По мнению Г.И. Щукиной, он вырастает из потребности знать, то есть, рождается из общей глобальной потребности человека в познании [Щукина, 1971, с. 8].

Л.И. Божович, Ю.В. Шаровым, М.Н. Скаткиным, Н.А. Менчинской, познавательный интерес также рассматривается как потребность в знаниях, ориентирующая человека в окружающей действительности, заставляющая его активно стремиться к познанию, к поиску способов и средств удовлетворения имеющейся у него «жажды знаний» [Божович, 1972; Шаров, 1979; М.Н. Скаткин, 1980; Менчинская, 2004].

Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Б. Орлов, А.К. Маркова, Л.М. Фридман, В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн солидарны в том, что познавательный интерес – это мотив, лежащий в основе учебной деятельности, придающий ей творческий, устремленный характер [Выготский, 2005; Леонтьев, 1975; Орлов, Маркова, Фридман, 1981; Давыдов, 1992; Рубинштейн, 1998].

По мнению В.Н. Максимовой, «познавательный интерес как мотив деятельности способствует появлению познавательной потребности, а на базе познавательной потребности, в свою очередь, рождается познавательный интерес как мотив действий» [Максимова, 1970, с. 24].

Иногда исследователи природы интереса пытаются объединить понятия «потребность» и «направленность личности». Например, познавательный интерес – «форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности и тем самым способствующая более полному и глубокому отображению действительности» [Щукина, 1971, с. 19].

Ш.А. Амонашвили определял познавательный интерес как «форму стремлений личности, как направленность самостоятельного поиска, постижения секретов, свободного обсуждения проблемы, решения трудных задач, утверждения собственного мнения» [Амонашвили, 1990, с. 78].

Таким образом, учеными признается, что познавательный интерес выступает значимым фактором учебного процесса, влияние которого неоспоримо на создание атмосферы обучения и интенсивность протекания познавательной деятельности обучающихся.

Активизация познавательной деятельности старшеклассников, творческое применение учителем принципов и методов обучения, развитие у детей потребности в самообразовании выступают дидактическими условиями развития у них познавательного интереса.

Существенное влияние на возникновение, развитие и формирование интереса к физической культуре и спорту оказывают, как внутренние, природно обусловленные склонности и способности, так и внешние факторы, образующие социальную ситуацию развития.

А.В. Царик подчеркивает, что «действенным фактором, способным усилить формирование жизненно важных целей, мотивов, ценностных ориентаций в физическом совершенствовании, повысить уровень престижности физкультурно-спортивных занятий, является широкое воздействие на этот процесс различных сфер духовной культуры: литературы, искусства, телевидения, кино, печати и т.д.» [Царик, 1989, с. 49].

Пионером в игровой кинематографии спортивной тематики стал режиссер В.И. Пудовкин, поставивший в 1925 году фильм «Шахматная горячка».

В 1936 году режиссером С.А. Тимошенко был поставлен первый звуковой фильм «Вратарь» (по Л.А. Кассилю). Фильм начинается словами, раскрывающими его смысл: «О доброй славе наших дней, о больших и малых путях в ней, о мужественной игре, крепящей дружбу и работу, растящей и вправляющей мозги, о чуткости всех к одному, о неуклюжей, грубой на словах, но верной на деле любви и вообще о надежных, славных малых».

Традиция взаимоотношений кино и спорта была продолжена после окончания Великой Отечественной войны. Уже за первые послевоенные годы в СССР было выпущено свыше 20 художественных фильмов, среди которых преобладали комедии – «Семнадцатилетние», «Боксеры», «Флаг стадиона». Огромный отклик у зрителя вызвали фильмы – «Центр нападения», «Первая перчатка», «Чемпион мира» и др. Одновременно увеличилось число документальных фильмов, посвященных физкультуре и спорту.

И сегодня в развитии массового физкультурного движения кино продолжает играть огромную роль.

Существует целый ряд художественных фильмов, обладающих определённым потенциалом в воспитании позитивного отношения молодежи к физической культуре и спорту. К таковым относятся, например: «Побеждай» (2011), «Самый быстрый» (2011), «Воин» (2011), «13 раунд» (2011), «Короли льда» (2012), «Легенда № 17» (2012), «Поддубный» (2014), «Чемпионы: Быстрее. Выше. Сильнее» (2016), «Со дна вершины» (2017), «Движение вверх» (2017), «Лед» (2018), «Тренер» (2018).

Просмотр и анализ, как документальных, так и художественных фильмов, видеороликов, сайтов спортивной тематики, позволяет активно использовать медиаобразовательный потенциал в системе воспитательной работы образовательных организаций.

А.В. Федоров медиаобразование (media education) рассматривает как «процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Обретен-

ная в результате этого процесса медиаграмотность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернета» [Федоров, 2010].

Данная форма работы способствует не только решению задач развития интереса к физической культуре и спорту, но и развитию самостоятельного, творческого мышления, восприятия, расширению кругозора старшеклассников.

Работа с фильмом включает несколько этапов.

На подготовительном этапе осуществляется работа по выбору фильма в соответствии с целью и задачами воспитательного мероприятия, сбор информации о создателях, составление примерных вопросов и заданий для обсуждения.

Перед просмотром фильма с целью дальнейшего его обсуждения важно провести вводную беседу, рассказать старшеклассникам о создателях фильма, их творчестве, обратить внимание на моменты, которые потребуют особого внимания при просмотре. Этот этап называется «установкой на восприятие» [Челышева, 2018].

Вступительное слово перед просмотром позволяет старшеклассникам настроиться на просмотр, узнать что-то новое об актерах, снимавшихся в фильме и т.д.

После просмотра фильма проводится его обсуждение, осуществляется обмен мнениями.

Так, при обсуждении фильма спортивной тематики, можно поставить следующие вопросы:

1. Какова главная тема фильма?
2. Как можно охарактеризовать главных героев?
3. Менялось ли ваше мнение о героях во время просмотра? Почему?
4. Привлекателен ли для Вас данный вид спорта?
5. Какие эпизоды фильма, на ваш взгляд, являются ключевыми?

Для обсуждения проблемы мотивации главных героев фильма используется дискуссионная форма работы. В ходе дискуссии старшеклассникам предлагалось определить, какие качества присущи настоящему спортсмену, взяв за основу эпизоды фильма.

Проблемные обсуждения фильмов, посвященных спортивной теме, включают и такие формы работы как обсуждение письменных работ обучающихся, в которых они описывают эпизоды из фильма, которые произвели на них наиболее сильное впечатление.

В научно-популярных фильмах наглядными и образными средствами раскрываются «секреты» спортивного мастерства, показываются пути к достижению спортивных успехов. Пожалуй, ни в одной стране мира не уделяется такого большого внимания созданию учебных фильмов, как в России. Основанные на строгих научных и методологических принципах, десятки учебных фильмов о различных видах спорта – футболе, хоккее, волейболе, гимнастике, лыжах, коньках, плавании, боксе и других – помогли овладеть первой ступенью мастерства многим тысячам начинающих спортсменов.

Библиографический список

1. Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации». 4 декабря 2007 г. № 329-ФЗ]. – URL: <http://base.garant.ru/> (дата обращения: 20.06.2019).
2. Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Мн.: Университетское, 1990. – 234 с.
3. Божович, Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков [Текст]: учеб. пос. / Л.И. Божович. – М.: Педагогика, 1972. – 351 с.
4. Выготский, Л.С. Педагогическая психология: собрание сочинений / Л.С. Выготский, В.В. Давыдова. – М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. – 671 с.
5. Давыдов, В.В. Нерешенные проблемы теории деятельности / В.В. Давыдов // Психологический журнал. – 1992. – № 2. – С. 3–4.
6. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность, А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
7. Максимова, В.Н. Влияние проблемного обучения на формирование познавательных интересов старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.Н. Максимова. – Л.: Изд-во ЛГПИ, 1970. – 17 с.
8. Маркова, А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников: пособие / А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Л.М. Фридман. – М.: Педагогика, 1983. – 65 с.
9. Менчинская, Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка / Н.А. Менчинская, – М.: МПСИ, – Воронеж: Модэк, 2004. – 512 с.
10. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст]: учеб. пос. / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 705 с.
11. Скаткин, М.Н. Школа и всестороннее развитие детей [Текст]: книга для учителей и воспитателей / М.Н. Скаткин; ред. Э.П. Абельцева; ред. Г.Д. Кириллова. – М.: Просвещение, 1980. – 144 с.
12. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 64 с.
13. Холодов, Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. учебн. Заведений / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 480 с.
14. Царик, А.В. О культуре физической и духовной / А.В. Царик. – М.: Знание, 1989. – 189 с.
15. Чельшева, И.В., Шаповалова, В.С., Мурюкина, Е.В. Теория и методика развития социальной активности школьников с использованием элементов медиаобразования: учеб. пос. / И.В. Чельшева [и др.]; под ред. И.В. Чельшевой. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2019. – 137 с.
16. Шаров, Ю.В. Осознание учащимися значимости знаний – условие формирования их познавательных потребностей и интересов / Ю.В. Шаров // тр. Новосиб. Госпединститута. – 1979. – № 130. – С. 19–28.
17. Щукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике: учеб. для вузов / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1971. – 456 с.

СЕКЦИЯ 4 ПОЛИТОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕДИАКУЛЬТУРЫ И МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

Белов Сергей Игоревич
Музей Победы, ученый секретарь,
Москва, Россия,
Санкт-Петербургский государственный университет,
исполнитель по гранту,
Санкт-Петербург, Россия
E-mail: belov2006s@yandex.ru

ГОЛЛИВУДСКОЕ ИСТОРИЧЕСКОЕ КИНО О РОССИИ И СССР ПЕРИОДА «ХОЛОДНОЙ ВОЙНЫ»: ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В РАМКАХ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация. Представленное исследование посвящено оценке потенциала использования в медиаобразовании голливудских исторических кинокартин, посвященных России и созданных в период «холодной войны».

Ключевые слова: историческое кино, «холодная война», Голливуд, руссика, образ России, медиаобразование.

Belov S.

HOLLYWOOD HISTORICAL CINEMA ABOUT RUSSIA AND THE USSR OF THE “COLD WAR” PERIOD: POTENTIAL OF USE IN THE FRAMEWORK OF MEDIA EDUCATION

Annotation. The presented study is devoted to assessing the potential for using media education in Hollywood historical films devoted to Russia and created during the Cold War.

Key words: historical cinema, Cold War, Hollywood, Russian, image of Russia, media education.

**Публикация подготовлена в рамках поддержанного Российским научным фондом научного проекта № 18-18-00233 «Кинообразы советского и американского врагов в символической политике Холодной войны: Компаративный анализ».*

Кинематограф традиционно выступает в качестве одного из основных инструментов формирования и распространения смыслов в современном обществе. Наличие возможности воздействовать одновременно на все каналы восприятия человека, символический подтекст происходящего на экране, присутствие в кинонарративе глубокого эмоционального наполнения, преимущественно развлекательный (и потому заведомо популярный) характер большинства кинофильмов, существование широкой сети распространения и продвиже-

ния продукции, включая сопутствующие товары, – все это обеспечивает высокую результативность воздействия на широкие слои населения посредством кинематографа [4, р. 7,8].

Фильмы используются в качестве инструментов продвижения различных меседжей государственными структурами, коммерческими и некоммерческими организациями, политическими партиями и движениями, этническими и конфессиональными группами. Как следствие, опыт продвижения посредством кинематографа оказывается востребованным в самых разных областях. Одна и та же кинокартина может служить объектом интереса и для маркетологов, и для специалистов в области политической рекламы. В первом случае внимание будет сосредоточено на использовании режиссером «продакт плейсмента» (продвижения коммерческих брендов), во втором – на позиционировании политических акторов [8, 23].

Соответствующие концепты, как правило, обладают высокой степенью оригинальности. Навыки и алгоритмы их создания выступают в качестве ресурсов монетизации и, как правило, популяризируются весьма неохотно. Превращение их в достояние широкой общественности могло бы существенно повлиять на конкуренцию на рынке труда и обрушить стоимость услуг соответствующих специалистов. Помимо того, они закономерно рассматриваются как конкурентное преимущество. Как следствие, соответствующие навыки и компетенции зачастую воспринимаются как элемент коммерческой тайны и передаются на условиях сохранения не публичности «от учителя к ученику» [13, 42].

Как результат, многие из аспектов процесса реализации коммерческих и политических задач посредством кинематографа остаются слабо освещенными. В особенности это касается опыта недавнего прошлого, в том числе – периода «холодной войны». В силу ряда стереотипов используемые прежде методы воздействия на аудиторию автоматически воспринимаются как архаичные, уступающие по эффективности современным практикам. Однако практика показывает обратное. Зачастую пропагандистские фильмы, снятые в период «холодной войны», пользуются у современных зрителей той же популярностью, что и современные блокбастеры. В качестве примера можно привести восприятие фильма «Рокки 4» и его ремейка 2018 г., киноленты «Крид 2». Согласно данным сайта англоязычного сайта IMDb, оригинальный фильм получил от пользователей рейтинг 6,8 баллов из 10, а современная кинолента – 7,2 балла. На популярном американском портале «Роттэн Томейтос» доля пользователей, поставивших «Рокки 4» оценку в 3,5 баллов и выше (по 5-балльной шкале), составила 79%. Для ленты «Крид 2» аналогичный показатель составил 82%. Таким образом, разницу в качестве восприятия двух кинолент можно назвать незначительной. При этом важно подчеркнуть, что созданием кинокартин управлял один и тот же человек, в то время как доступный ему набор технологических решений кардинальным образом отличался [5; 6; 11; 12].

Данные сайтов, специализирующихся на агрегации информации о кинематографе, свидетельствуют о том, что исторические фильмы, снятые в период «холодной войны» в США и содержащие в себе образы «русских», продолжают

пользоваться популярностью. Так, на сайте IMDb фильм «Доктор Живаго» (1965 г.) имеет рейтинг 8 баллов, «Красные» (1981 г.) – 7,4 балла, «Николай и Александра» (1971 г.) – 7,3 балла, «Анастасия» (1956 г.) – 7,1 балла [3; 7; 9; 10].

Соответственно, их содержание, как минимум, представляет собой достойный объект для изучения специалистами в области воздействия на сознание широких масс, в том числе – в рамках подготовки специалистов либо создания для них обучающих материалов.

В первую очередь необходимо обратить внимание на техники визуализации «значимого другого» или «врага», характерные для кинокартин обозначенного плана. Также ценным источником информации может служить специфика гендерных моделей, приписываемых персонажам. Большой интерес также представляют технологии маркирования «значимых других» на положительные и отрицательные фракции. Наконец, следует обратить внимание на то, как галерея образов «других» используется для выработки двух универсальных основ национально-государственной идентичности: ингруппового фаворитизма (системы представлений о наиболее высоком статусном положении собственного сообщества) и аутгрупповой гомогенности (точки зрения, построенной вокруг идеи абсолютной однородности сообществ «чужих», отсутствии внутри них конкуренции систем ценностей и моделей поведения) [1, с. 70; 2, с. 21; 14, с. 337].

Таким образом, можно заключить, что голливудская «руссика» периода «холодной войны» может служить в качестве значимого ресурса медиаобразования, как минимум, в рамках подготовки специалистов в области политической рекламы, журналистики, военно-патриотического воспитания и ведения информационных войн. При этом отдельно необходимо подчеркнуть, что потенциал данной ресурсной базы может быть реализован лишь при условии наличия компетентного преподавательского состава, способного исследовать и популяризировать соответствующие медиаматериалы с методологической, утилитарной точки зрения.

Библиографический список

1. Колесникова А.Г. Игровой кинематограф середины 1950–х – середины 1980–х гг. как инструмент советской пропаганды: формирование и актуализация образа врага // Былые годы. – 2011. – № 1. – С. 68–76.
2. Рябов О.В. «Советский враг» в американском кинематографе холодной войны: гендерное измерение // Женщина в российском обществе. – 2011. – № 2. – С. 20–30.
3. Anastasia. – URL: <https://www.imdb.com/title/tt0048947/> (Дата посещения: 23.02.2019).
4. Ashplant T.G., Dawson G., Roper M. The politics of war memory and commemoration: contexts, structures and dynamics // *Commemorating War. The Politics of Memory*. New Brunswick and London, 2000, – Pp. 3 – 85.

5. CREED II. – URL: <https://www.imdb.com/title/tt6343314/> (Дата посещения: 23.02.2019).
6. CREED II. – URL: https://www.rottentomatoes.com/m/creed_ii (Дата посещения: 23.02.2019).
7. Doctor Zhivago. – URL: <https://www.imdb.com/title/tt0059113/> (Дата посещения: 23.02.2019).
8. Keen S. *Faces of the Enemy: Reflections of the Hostile Imagination*. San Francisco: Harper & Row, 1986.
9. Nicholas and Alexandra. – URL: <https://www.imdb.com/title/tt0067483/> (Дата посещения: 23.02.2019).
10. Reds. – URL: <https://www.imdb.com/title/tt0082979/> (Дата посещения: 23.02.2019).
11. Rocky IV. – URL: <https://www.imdb.com/title/tt0089927/> (Дата посещения: 23.02.2019).
12. Rocky IV. – URL: https://www.rottentomatoes.com/m/rocky_iv (Дата посещения: 23.02.2019).
13. Schwartz R. A. *Cold War Culture: Media and the Arts, 1945–1990*. N. Y.: Facts on File, 1998.
14. Strada M. A Half Century of American Cinematic Imagery: Hollywood’s Portrayal of Russian Characters, 1933-1988 // *Coexistence*. 1989. – No 26. – Pp. 333–350.

Riabov Oleg

Prof. Dr Leading Researcher at
St. Petersburg State University,

St. Petersburg, Russia

E-mail: Riabov1@inbox.ru

GENDERING THE INTERNAL ENEMY IN SOVIET EARLY COLD WAR FILMS (1946-1963)*

Annotation. The paper dwells upon the Soviet cinema’s employing the gendered discourse in constructing the internal enemies. The author points out that the image of the American Other served as a factor in shaping and reshaping Soviet gender and political orders, reasserting the boundaries of proper masculinity and femininity in the USSR.

Key words: Cold War, the image of the enemy, symbolic politics, gendered discourse.

**The study was supported by Russian Science Foundation (№ 18-18-00233).*

Cinema was one of the main theaters of the cultural Cold War. On both sides of the Iron Curtain the leading directors, actors, and scriptwriters were involved in the “struggle for hearts and minds”. Cinema, which combined three forms of propaganda (production of visual images, narrations, and sounds), served as a very effective tool

in constructing the enemy. The images of the enemy were produced with the help of various discourses: ideological, national, civilizational, religious, aesthetic, moral, anthropological, and others (on the cinematic Cold War see, e.g., [Shaw, Youngblood 2010; Fedorov, 2010; Kackman, 2005; Kenez, 2008]). The gendered discourse played a special role.

The role of gendered discourse in the cinematic Cold War is actively studied in the last two decades. This research shows the mutual influence of collective identity and gender rhetoric, investigates the role of the cinematic representations of two superpowers' gender orders in constructing the Enemy, in creating Americanness and Sovietness [e.g., Heller, 2005; Kackman, 2000; Riabov, 2017; Riabov, 2018]. However the researchers mostly focus on the gendering the external enemies; meanwhile the external and internal enemies are interdependent. One of the functions of the image of the external enemy is to legitimate social and political order within a given society and to defeat political opponents. The aim of my study is analysis of the ways in which Soviet films exploited gendered discourse to represent Us and internal Them, and to create internal symbolic boundaries.

According to the propagandists' views, the cases of Soviet citizens' deviations from the norm were caused by two factors: the vestiges of capitalism in their minds and the influence of Western propaganda. Minister Bolshakov emphasized that "in our cinema we need to denounce the vestiges of capitalism in the minds of our people <...> The most dangerous vestige of the cursed old society is servility and groveling before the bourgeois culture, before foreign things, which still can be seen among some part of the Soviet intelligentsia." [Bol'shakov, 1947, p. 3].

"The Court of Honour" (Abram Room, 1948) is of special interest because it aimed to unmask cosmopolitanism and its negative consequences for gender and family relations. The movie was popular among viewers (more than fifteen million viewers in 1949), authorities (it was awarded the Stalin prize), and among film critics. One critic interpreted the film as a denunciation of bourgeois family morality by the example of relations between Sergei Losev and his wife, Nina Ivanovna [Rozen, 1950, p. 12]. Losev, a scientist, while on a research trip in the USA, published an article on the unfinished work of his colleagues (furthermore, military research). He justified himself by saying that "science has no borders". A "cosmopolite", a "henchman of the American operators", who "is poisoned with the bourgeois individualism" [Rozen, 1950, p. 13; Grachiov, 1950, p. 31] – these were descriptions made of him by film critics. In addition, Losev was declared responsible for influencing Nina Ivanovna, who was described by the critics as a "miserable, paltry, desolate creature" [Kremlyov, 1949, p. 7], "empty and lazy, a woman without love and purpose in life, a woman descended into the deep mire of philistinism" [Rozen, 1950, p. 14]. She doomed herself to idleness and serving the domestic needs of her husband, who didn't object to the servile status of his wife [Rozen, 1950, p. 14]. She confessed that for all her life she was afraid of losing him: "He is the most important thing in my life. What am I without him?" This dependence on her husband and lack of human dignity was considered as a deviation from Sovietness and was criticized. Her phrase addressed to Tatiana Dobrotvorskaya, who represented an ideal Soviet woman, ap-

peared un-Soviet: “I came to you woman to woman”. Her exaggerated womanhood was shown in her excessive concern with fashion. The contrast in the appearance of two main woman characters of the film during their conversation together is revealing: while Tatiana, a doctor, wears a hospital gown, that indicated her professional status, Nina Ivanovna wears an inappropriate society dress; a critic described her appearance in the scene as: “Flashy variegation of black and white spots. A pretentious hat, a veil. A cigarette. Nervous gestures. Hysterical tone” [Kremlyov, 1949, p. 7]. Her narrow range of interests reminded the viewer of the cinematic images of American women; in particular, Nina Ivanovna believed that “if the conversation is serious, we, wives, should step aside.” Hence, an excess of feminine qualities was treated as a deviation from Soviet gender norms. Thus, the “cosmopolitans’ kowtowing to the West” resulted in their gender abnormality.

Other victims of the Western influence were believed to be *stilyagi*. The authorities struggled against *stilyagi* by various means [Stites, 1992, p. 126–127; Zubkova, 1999, p. 53–54], including ridiculing them in movies. For instance, in “Certificate of Education” (Tatyana Lukashevich, 1954) Gera Grazhdankin’s “groveling before the West” which was manifested in his appearance (“Tarzan-style hairdo”, *tarzan’ia prichioska* – [Zuseva, 1954, p. 39) and musical preferences, resulted not only in poor progress in high school but also in cynical jokes about a girl, which were a violation of Soviet gender norms.

In the cinema of the Thaw in picturing the internal Them film-makers continued to emphasize that a liking for American culture led to gender abnormality and inferiority – for instance, in the images of *stilyagi* who in eyes of Soviet propaganda embodied illegitimate forms of masculinity and femininity (“The Case of Many Colors” (Nikolai Dostal’, 1958), “The Peers” (Vasily Ordynsky, 1959), “The Foreigners” (Eduard Zmoiro, 1961), “Knight’s Move” (Tatyana Lukashevich, 1962), and others).

Let’s sum up. Soviet cinema actively utilized gender discourse for marking the internal Enemies. The rhetoric of international relations served as a tool to build symbolic boundaries and hierarchies within Soviet society. Since the Soviet system was perceived as the “natural” form of social order, its opponents were proclaimed abnormal in the gender dimension too; and, in turn, departures from Soviet gender norms were believed to be evidence of political disloyalty. Sympathy for the Americans politically and “groveling before the West” resulted in gender deviancy. Thus, the image of the American Other served as a factor in shaping and reshaping Soviet gender and political orders, clearly defining norm and deviation, and reasserting the boundaries of proper masculinity and femininity in the USSR.

References

1. Bol’shakov I. God perestroiki // *Iskusstvo kino*. – 1947. – No. 6. – P. 1–3.
2. Fedorov A.V. Obrazy kholodnoi voyny: proektsia politiki protivostoyaniya na ekrane // *Polis*. – 2010. – No. 4. – P. 48–64.
3. Grachiov V. Cherty sovremennosti v kinoiskusstve // *Iskusstvo kino*. 1950. – No. 1.

4. Heller D. A passion for extremes: Hollywood's Cold War romance with Russia // Comparative American Studies. – 2005. – Vol. 3. – № 1 (March). – P. 89–110.
5. Jackson T. The Manchurian Candidate and the Gender of the Cold War // Literature-Film Quarterly. – 2000. – Vol. 28. – No. 1. – P. 34–40.
6. Kackman M. Citizen spy: Television, Espionage, and Cold War Culture. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2005.
7. Kenez P. The picture of the enemy in Stalinist films // *Insiders and Outsiders in Russian Cinema* /ed. by S. M. Norris, Z. M. Torlone. Bloomington (IN): Indiana University Press, 2008. – P. 96–112.
8. Kremlyov G. Pobezhdaet sovetskii patriotism // *Iskusstvo kino*. – 1949. – No. 2.
9. Riabov O. Gendering the American enemy in early Cold War Soviet films (1946-1953) // *Journal of Cold War Studies*. 2017. Vol. 19. – № 1. – P. 193–219.
10. Riabov O. V. “Kak khorosho, chto naiavu ia ne v Amerike zhivu!” Obraz SShA v gendernom diskurse sovetskoĭ mul'tiplikatsii (1946-1963) // *Zhenshchina v rossiiskom obshchestve*. 2018. No. 2. – P. 89–103.
11. Rozen S. Sovetskoe kino v bor'be za mir // *Iskusstvo kino*. 1950. – No. 2.
12. Shaw T., Youngblood D. *Cinematic Cold War: the American and Soviet Struggle for Hearts and Minds*. Lawrence: University Press of Kansas, 2010.
13. Stites R. *Russian Popular Culture: Entertainment and Society since 1900*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1992.
14. Zubkova E. *Poslevoennoe sovetskoe obshchestvo: Politika i povsednevnost'*. Moskva: Yurist, 1999.
15. Zuseva R. Opravdanie kak osuzhdenie geroya? // *Iskusstvo kino*. – 1954. – No. 9.

Riabova Tatiana

Professor at Herzen State Pedagogical University of Russia,
Senior Researcher at Saint Petersburg University
Saint Petersburg, Russia
E-mail: riabova2001@inbox.ru

**COLD WAR CINEMATIC MASCULINITIES IN THE EYES
OF CONTEMPORARY RUSSIANS:
A CASE OF U.S. AND SOVIET MILITARY***

Annotation. The paper based on the data of sociological research examines attitudes to Cold War cinematic images of US and Soviet military in contemporary Russia. The author demonstrates that the images of US and Soviet military as well as Americans and Soviet people are stable. Contemporary Russians evaluated Cold war cinematic heroes in the frame of ethnic and gender stereotyping. The paper shows difference in evaluating Our and Their military and the dependence of respondents' opinion on their age.

Key words: Cold war cinema, Russian anti-Americanism, military masculinity, American cinema, Soviet cinema, sociology of film.

**This research was supported by the Russian Science Foundation (№ 18-18-00233).*

The images of masculinity occupy a crucial role in war propaganda. As C. Enloe pointed out, Cold War as a struggle for hearts and minds was also a struggle for definition of masculinity and femininity [Enloe, 1995, p. 18–19]. In analyzing types of masculinities, R. Connell noted that movie actors often serve as an icon of hegemonic masculinity [Connell, 1995, p. 312]. Thus, the J. Bond image, based on the values of hedonism, was also aimed to show the inconsistencies of Soviet masculinity and Soviet way of life in whole [Riabov, 2012; on cinematic images of national masculinity during Cold War see also Riabova, 2018]. It is not surprising that leading filmmakers in both the USSR and USA produced cinematic images of Soviet and American masculinity (and gender order in these two countries in whole) [Riabov, 2017].

The image of American military and American army occupies a special place in the representation of the American enemy. Army is one of the most important social institutes where gender norms are translated and reproduced [Bourdieu, 2001, p.83; MacKinnon, 2003, p. 11]. In the age of Modernity a war plays an important role in defining what it means to be a man on the symbolic, institutional and body levels, and, conversely, the image of a « real man» constantly corresponds to the image of a warrior [Goldstein, 2001; Hooper, 2001, p.81]. Therefore, it is not by chance that the caricatures of the US military – “warmongers” were an essential part of the Cold war Soviet propaganda [Riabov, 2012]. The image of the US army and the US military were popular in the Soviet cinema as well. This image was formed under influence of Soviet stereotype of Americans. The main trend in the representations of American masculinity is “demasculinization”: American men are considered as deprived of strength, courage, ability to feat, self-control, etc. Cruelty, selfishness and callousness of men are seen as another form of deviancy of American masculinity. American masculinity is opposed to the “genuine masculinity” of Soviet soldiers / men, which combines instrumental characteristics (strength, rationality, etc.) and expressive characteristics traditionally attributed to Russians (kindness, compassion etc.).

This article sets out to examine contemporary Russian people attitudes to Cold War cinematic images of US and Soviet military. Our focus is on the data of 4 focus-groups conducted in Saint Petersburg and Ivanovo in November 2018. (Respondents were divided on two age groups - youth (18 to 29) and older age people (45 plus); we also took into consideration gender, education and political preferences of respondents. The focus group method was selected because of the possibility of using stimulus material. As a stimulus material we used fragments of Cold War US and Soviet films (“Red down”, director J.Milius; 1984; “713 asks for landing”, director G.Nikulin, 1962; “Cadet from the schooner 'Columbus', director E.Sherstobitov, 1963 et al.). The analysis covered evaluations of cinematic images of US and Soviet military (their moral and personal characteristics, military skills, courage, patriotism, appearance etc.) To divide fresh perceptions from stereotypic attitudes we asked respondents twice – before and after film screening.

Most of the informants had never seen the popular American movie “Red Dawn” earlier. This why the movie fragments about the courageous struggle of the American teenagers against the Soviet troops that had invaded the American town aroused strong emotional reactions. At the same time, the evaluations of the American and Soviet military did not change much after viewing.

As respondents noted, in US cinema American military represented as courageous, masculine and omnipotent (“...one man that can beat entire army” (Dmitry, 19 y.o.), as patriots and “heroic defenders of their Motherland” (German, 65 y.o.). In comparison with poorly dressed and even untidy Soviet soldiers, the American soldiers look well equipped and well-dressed (“everybody are hung with weapons” (Sergey, 60 y.o.), “all buttons are buttoned” (Tamara, 65 y.o.). Nevertheless, this image was estimated as negative. Respondents from older group often characterized this masculinity as un-real, ostensible masculinity (“mountain of muscles” etc.). Even patriotism of US soldiers was evaluated by Russian respondents in negative terms (especially by young ones). Steve Rodgers is just an icon of American soldier... I am sick of him. <...>. He jacked even Americans with his patriotism (“Islam, 21 y.o.)

Soviet military in US Cold War cinema, as respondents believed before film screening were portrayed as cruel and meaningful persons who break moral norms and violate the canons of humanity, as “idiots” who could not cope with the enemy, as rapists etc. If young people pointed out that Soviet soldiers can’t be masculine in American movies, part of older respondents had other opinion They said that firstly, joint Soviet and US victory over Nazism should influence on representations of Soviet soldiers in Cold War cinema and secondly, “dump” enemy devalues victory (e.g. Igor’, 54 y.o.). After screening “Red dawn” all respondents noted that American cinema shows patriotism of Soviet soldiers. All the rest characteristics of Soviet army and military (including ugly appearance) generated strong negative feelings. The level of indignation shows one of respondents’ remarks. “The Soviet soldiers in this film are “invaders similar to fascists”.

Soviet cinema, as participants of the focus groups believed, portrayed Soviet military in other way – as unselfish, persistent and courageous men. They were ready to *sacrifice themselves*; they are patriots and collectivists. All this characteristics were very important for respondents. (“comrade is always more important than you” (Dmitry, 19 y.o.), “in Soviet films heroes are more unselfish ... ready to give their lives, without any doubt. For the Motherland, for comrades” (Petr, 24 y.o.). These opinions were homogeneous, they did not depend on respondents’ gender, age, and political orientations and they did not change after watching fragments of Soviet films.

As for respondents’ evaluations of the Soviet cinema attitudes to American military, they differ in considerable degree before and after film screening. Before film screening respondents have been guided by above-noted stereotypes of Americans shared in contemporary Russian society. American soldiers like all Americans are indifferent to other people and put money first (... he can just pass by ... (Elena,

58 y.o.), Masculinity of American soldiers was often questioned, they are considered as "cowards" and "weaklings".

In Soviet cinema, in respondents' opinions, American military were represented well-dressed and strapping ("he is not just any Van'ka but he dresses in the finest (Vladimir, 57 y.o.)). Older respondents like in case of evaluations of US movie, rejected suggestion that American soldiers are not portrayed as masculine in Soviet movies. They used above-noted argument about necessity to show strong Enemy (... in order to elevate your soldier, you must elevate the enemy, and only after this defeat him. Because if we won unmanly coward, idiot, or so on, our victories are worthless. We had to portray both US and Soviet military courageous" (Alexander, 48 y.o.)).

Watching fragments of Soviet movies changed in a considerable degree respondents' evaluations on American military in Soviet cinema. The caricature image of the American marine in the Soviet film "The 713 asks for landing" was interpreted by the informants as negative. In their opinion, this American marine is cowardly, weak, stupid, and self-confident ("He exposes himself as a hero, but he *has shown himself* to be a coward when airplane crash happens" (German, 65 y.o.). He is cruel. He will do anything for his own interests. He disrespectful to girls. At last, his patriotism is pseudopatriotism. It is remarkable, however, that such a negative image of the American military's masculinity in Soviet cinema was interpreted by many informants as exaggerated and therefore improbable.

One more Soviet movie "Cadet from the schooner 'Columbus'" was familiar to almost all older respondents. This movie was intended for children and teenagers; it told how Soviet children helped border guards in the fight against foreign saboteurs. One of main *negative character* was officer the commander of the operation to rescue saboteurs from the territorial waters of the USSR. Authors of movie did not indicate the nationality of the officer, but the viewers can easily recognize an American. It is interesting, before demonstrating the fragments of movie the respondents assumed that the image of the American military could be positive ("a patriot", "a courageous man", "a military man, going to the end"). After watching fragment how American warship attempts to capture a small Soviet schooner with children on board, the informants came to a consensus. The officer is accused of being "unprincipled", because he attacked defenseless children, not armed enemy. He is cunning and self-confident. He is so greedy that he could sacrifice his people in order to receive necessary information. All his courage is ostentatious. When he faces real danger, the Soviet warships, he retreats and tries to run away from a fight shifting the responsibility to others. In informants' opinion, he becomes not courageous, but weak, cowardly and helpless.

The participants of the focus groups had stable attitudes both to Soviet and American military and to their representations in Soviet and US cinema before film screening. Despite the fact that majority of informants did not see the films to be discussed, their evaluations did not changed after film screening.

Rating masculinity is essential in evaluation of the cinematic images of the American and Soviet military. The masculinity of the American military is rated with the help of characteristics of stereotype of Americans, which is shared today in Russia. Moreover, these characteristics are opposed to characteristics of autostereotype of Russians. Discussions before and after film screening demonstrated persistence of these stereotypes. At the same time, after seeing the fragments, firstly, the informants gave more differentiated evaluations of both Soviet and American military secondly, these evaluations were much more emotional.

In general, the Russian respondents characterized the image of the American military in the Soviet films as more truthful and more often agreed with it. At the same time, the image of the Soviet military in the American films caused fundamental disagreement. Such evaluations correspond to the principle of in-group favoritism, the favoring Ours over Theirs. The informants' attitudes were quite homogeneous; they did not depend on the gender and political preferences of the informants. The age of informants influenced their opinion, though these differences were not essential.

Finally, the contemporary Russians' attitudes to masculinity of the American military in Cold War cinema became a part of present-day Russian anti-Americanism.

References

1. Bourdieu, 2001 – Bourdieu, P. (2001) *Masculine Domination*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
2. Connell, 1995. – Connell, R.W. (1995) *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
3. Enloe, 1993. – Enloe, C. H. (1993) *The morning after: sexual politics at the end of the Cold war*. Berkeley.
4. Goldstein, 2001. – Goldstein, J. S. (2001) *War and Gender: How Gender Shapes the War System and Vice Versa*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Hooper, 2001. – Hooper, C. (2001) *Manly States: Masculinities, International Relations, and Gender Politics*. – N. Y.: Columbia University Press, 2001.
6. MacKinnon, 2003. – MacKinnon, K. (2003) *Representing Men: Maleness and Masculinity in the Media*. – L.: Arnold.
7. Riabov, 2017. – Riabov, O. (2017). Gendering the American Enemy in Early Cold War Soviet Films (1946--1953) *Cold War Studies*, 19: 193–219.
8. Riabov, 2012. – Riabov, O. (2012). “Mister Dzhon Lankaster Pek”: amerikanskaya maskulinnost' v sovetskom kinematografe ‘kholodnoi voiny’ (1946–1963). *Zhenshchina v rossiiskom obshchestve*, 4: 44–57.
9. Riabova, 2018. – Riabova, T.B. (2018) Beloe solntse Palmiry: Maskulinnost' kinogeroev Kholodnoi voiny v sovremennoi simvolicheskoi politike, *Zhenshchina v rossiiskom obshchestve*, 4: 36–48.

Riabov Dmitriy

Lecturer at St. Petersburg Campus of the
National Research Institute “Higher School of Economics”,
St. Petersburg, Russia,
E-mail: dryabov@hse.ru;

Riabov Oleg

Prof. Dr. Leading Researcher at the St. Petersburg State University,
St. Petersburg, Russia,
E-mail: Riabov1@inbox.ru

MASHA AND THE BEAR” IN THE CONTEXT OF THE NEW COLD WAR: THE QUESTION OF THE ROLE OF CINEMA IN SYMBOLIC POLITICS⁴

Annotation. The paper is focussed on the current discussions on the cartoon “Masha and the Bear” as a factor in geopolitics and international security. The authors show that using the frame of symbolic politics as a methodology for analyzing the problem of “cinema and politics” has a great heuristic potential.

Key words: “Masha and the Bear”, the “Russian bear”, popular geopolitics, symbolic politics, soft power, the image of Russia, Cold War.

The study of the “Cinema and Politics” problem, which has a decade long history, has recently received a new impetus due to the fact that the concept of symbolic politics and popular geopolitics began to fulfill the role of theoretical frames. In Russian political science, interpreting it as an activity aimed at the production and promotion / imposition of certain ways of interpreting social reality is most popular in understanding symbolic politics [Malinova, 2010]. We share this interpretation, but at the same time we would like to draw attention to another characteristic of symbolic politics – politics whose goal is not so much to appropriate a certain material good, but to achieve emotional satisfaction [Dallek, 1983; Sharp 2000]. Focusing on the emotional component of symbolic politics seems to be very heuristic, since it contains not only the cognitive, but also the affective component. This is all the more relevant in the case of cinema, whose emotional impact on the audience is extremely great.

We believe that popular geopolitics as a form of symbolic politics emerged in Western social and humanitarian knowledge as a result of problematization of the classical geopolitics. The works of the founders of this direction (J. Dittmer, K. Dodds, R. Saunders) justify the idea that it is necessary to investigate not only political decision-making by elites, but also ways of perception of world politics by ordinary citizens, including through such forms of mass culture, as television series, caricatures, souvenirs, comic books, photographs, etc. In them, images of “ours” are constructed through the images of “theirs”. As Dittmer noted, the key to geopolitics is

4 The study was supported by Russian Foundation for Basic Research (№ 19-011-00748) and Russian Science Foundation (№ 18-18-00233).

the concept of identity; geopolitics is about the assignment of value to places. It constructs hierarchies of peoples and places; some places are considered geopolitically more important than others; some matter, some do not [Dittmer, 2010: xviii]. Such cultural hierarchies contribute making real inequality of cultures, peoples, countries and civilizations.

Within the frames of popular geopolitics, the cinema plays the special role in the formation of an imaginary world map. For example, in 2005, the *Geopolitics* journal devoted a special issue to the “Cinema and Popular Geopolitics”, which later served as a basis to the collective monograph. The most notable period in the history of cinema as an instrument of foreign and domestic policy was the Cold War, and its role in the “struggle for hearts and minds” is being studied intensively both in Russia and abroad [eg: Shaw, Youngblood 2010; Fedorov, 2017]. Among the works performed in the methodology of popular geopolitics, the recent book by L. Funnell and K. Dodds on the role of James Bond movies in shaping the picture of the world [Funnell, Dodds, 2017] deserves mentioning, since today many journalists and some experts talk about exacerbation of relations between Russia and the West as a “new Cold war”. A prominent feature of this aggravation was the accusations of Russia of organizing hybrid wars, which included the use of “soft power” [Ryabova, Ryabov 2017] - and the cartoon “Masha and the Bear” was named as one of the manifestations of this hybrid war. And if attention to spy movies in the context of current relations between Russia and the West is understandable, then what’s the cartoon about the little girl and her bear friend (which, we note, is the favorite toy of children all over the world since at least the beginning of the 20th century) geopolitics – we will try to answer this question.

The aim of the study is to analyze today's discussions on the impact of Masha and the Bear on Russia's perception of the world and, more broadly, on international security. What do western experts and journalists see the danger of this cartoon? How do the assessments of this cartoon correlate with those interpretations of the soft power of Russia by the Western media that relate to other cases? What does this case help to understand about the role of cinema in symbolic politics? Thus might be stated the sum of the research questions. The sources for the study are the domestic and foreign press, 2015–2019.

Speaking about the ways in which Western analysts evaluate the role of “Masha and the Bear” as a tool of Russian “soft power”, we can distinguish two layers. One is connected with the well-established understanding of soft power as representations of the positive aspects of the country and its representatives; the second is with conspiracy theories, in the center of which lies the idea of the Kremlin manipulating world public opinion with the help of a the positive image of the bear.

Referring to the bear image of Russia, we note that although the bear is often called the unofficial symbol of Russia, the bear as a metaphor for the country is largely a Western invention. Comparing Russia with a bear goes back to the sixteenth century. Later it occupied an important place in representations of the country, appearing in travelers’ accounts, political rhetoric, and graphics. Outstanding representatives of Western cultures, including famous writers, artists, medalists, sculptors, journalists,

and directors, used the image of the Russian bear in their works. The placing of this image in newspapers and satirical maps, postcards and stamps, medallions and toys, movies and animated films indicated its significance [on the history of the image of the Russian bear see: Lazari et al 2019].

For interpreting the main traits and functions of that metaphor, one should take into account that it emerged when the image of a bear as such had strong negative connotations in Western Europe. In analyzing the functions performed by the uses of the bear metaphor, we should note above all that the metaphor contributed to ascribing Russians traits, which modernity discourse used to mark as Otherness, including barbarity, backwardness, laziness, sluggishness, inability to progress, and unpredictability. This image has also positive connotations; not only rivals but also allies kept in mind the strength of the bear [Lazari et al., 2019]. However, the main feelings that the Russian bear evoked among Western observers were belief in their own civilizational superiority, fear and respect for its enormous power, apprehension of awakening a ferocious predator, and a desire to tame it or even chain it up.

Besides that, the bear metaphor, by arousing fear, helped substantiate certain politics towards Russia and the USSR. It is hardly surprising that wartime propaganda machines exploited this metaphor to support military conflicts with Russia, from the Napoleonic Wars to the Crimean War, the Russo-Japanese War, and both world wars to the Cold War, as well as the military conflicts of the twenty-first century [Riabov, Lazari 2009].

Let's turn to the analysis of negative assessments of the cartoon in the foreign press. First of all, the concern itself is the popularity of the product of mass culture produced in Russia among children. Indeed, this animated TV series, being produced by the Russian company "Animaccord" since January 2009, is one of the most popular in the world. By February 2019, the series was viewed 44 billion times just on YouTube.

Of particular concern is the positive image of the bear. The Estonian expert [Hõbemägi, 2015] considers the promotion of the cartoon "Masha and the Bear" in the West to be part of the "hybrid war" of Russia; since the bear, according to him, is clearly associated with Russia, the positive image of the hero of the same name is a threat to the security of Estonia. The author of the article in the Lithuanian newspaper emphasizes that Medved symbolizes Russia and is intended to replace the negative image of the country with a positive one in children's minds [Kunnas, 2017]. Western observers point out that the bear is endowed with only positive traits – such as strength, good nature, caring, calm, and wisdom.

It is significant that such expert assessments serve as a certain basis for political actions. So, activists of the Odessa public organization proposed to ban the cartoon to broadcast in Ukraine. "In this seemingly ordinary cartoon for young viewers, Russian propagandists send a clear message to children: the bear, which is traditionally considered a symbol of Russia and is associated with this country, appears as a big strong hero who seizes other people's property, house, land with impunity." According to experts, "the above-mentioned cartoon was filmed for the sole purpose – to

convey to the world a peculiar message in which the cruel image of Russia (the Bear) is replaced by a soft and kind” [Vimoga ...].

Close attention is paid by *The Times* to the episode “No Trespassing” (episode 12). The journalist states that Russia guards its borders reliably. The Estonian author goes even further and connects Masha’s border guard cap with the NKVD uniform [Krutov, 2018].

This, however, is not the only ideological diversion associated with the image of a three-year-old girl. The most insightful critics of the cartoon (for example, Anthony Glees, an intelligence expert from The University of Buckingham) believe that Masha is “Putinesque” because she does not follow the rules with due respect and violates them easily [Bridge, 2018].

Most Western media see Russia's “soft power” as a threat. At the same time, the values with which Russia today is associated also evoke sympathy among the inhabitants of the West. In particular, for some supporters of Eurosceptic parties, Russia embodies genuine European values (national sovereignty, national identity, Christianity, traditional family values), which they blame the EU authorities for neglecting [Ryabova, Ryabov, 2017]. It is significant that this aspect is highlighted by the author of the article in the *Il Folio*, who notes that the cartoon is based on the image of traditional family relations: the relationship between a child and a caring father [Pompili, 2016]. Finally, we note another important aspect of the positive assessments of “Masha and the Bear.” The Serbian-Russian Movement Serbian political party used the toys of Masha and the Bear in the campaign video for the 2016 parliamentary elections. The video claimed that the Russian children possessed genuine and healthy values because they were raised with the help of this cartoon [Đurđev, 2016].

Let's sum up. First of all, in a symbolic politics, it is not only the content of the film and the intention of its creators that matter. The political being of film production continues after its release on the screens; in the production of values and assessments of social reality, such forms as film criticism, the organization of film festivals, awarding prizes, ranking, and even, as we have seen, articles of national security experts are used.

On the whole, the assessments of Masha and the Bear correlate with the perception of today's Russia. Among the negative assessments of the cartoon made in the Western media are accusations of legitimizing aggressive foreign policy, apology of militarism, and rehabilitation of the Soviet past; among the positive ones is the promotion of the idea of a traditional family and reliance on popular culture.

Another conclusion concerns the image of a bear – although it was invented in the West, and until recently did not play the role of a national symbol in Russian society, it is Western analysts who see in it the danger of creating positive associations with Russia. A Western invention is turning into a headache for Western experts on international security. One may involuntarily recall an old saying – “I caught a bear! – So take him here! – He won't go. – So come yourself! – He won't let me... ”.

Finally, let us suggest that in the “struggle for the hearts and minds” of the “new cold war” the key role is played not by the competition of ideas, but by the

competition of attractive symbols and images. This assumption needs to be checked on more representative material, and in this we see the prospects of this study.

References

1. Bridge M. Children's show is propaganda for Putin, say critics // *The Times*, 17.11.2018. – URL: <https://www.thetimes.co.uk/article/childrens-show-is-propaganda-for-putin-say-critics-j9wxcvslm> (Date of access: 30.03.2019).
2. Dallek R. *The American Style of Foreign Policy: Cultural Politics and Foreign Affairs*. New York: Alfred A. Knopf, 1983.
3. Dittmer, Jason. 2010. *Popular Culture, Geopolitics, and Identity* (Rowman & Littlefield Publishers).
4. Đurđev A. Srpsko-Ruski pokret // YouTube, 18.4.2016. – URL: https://youtu.be/EAzwUG6M_1o (date of access: 30.03.2019).
5. Fedorov A. V. *Otrazheniya: Zapad o Rossii/Rossiya o Zapade*. Kinoobrazy stran i lyudej. – M.: Informaciya dlya vsekh, 2017. – 389 c.
6. Funnell L., Dodds K. *Geographies, Genders and Geopolitics of James Bond* Palgrave Macmillan UK, 2017.
7. Hõbemägi P. Maša ja karu – ideoloogilise diversiooni relvad? // *Eesti Ekspress*. 20.05.2015. URL: <https://www.delfi.ee/a/71500015> (date of access: 02.04.2019)
8. Krutov M. Putin, Masha i Medved'. Otvet vysmeyavshim stat'yu v *The Times* // Радио Свобода, 19.11.2018. – URL: <https://www.svoboda.org/a/29609314.html> (Date of access: 30.03.2019).
9. Kunnas K. «Masha i Medved'» – chast' gibridnoj vojny // *InoSmi.Ru*, 31.5.2017. – URL: <https://inosmi.ru/politic/20170531/239476978.html> (date of access: 30.03.2019).
10. Lazari, Andrzej, de, Oleg Riabov, and Magdalena Zakowska. “The Russian Bear and the Revolution: The Bear Metaphor for Russia in Political Caricatures of 1917–1918”. *Vestnik of Saint Petersburg University. Arts* 9, no. 2 (2019):
11. Malinova O.Yu. Konstruirovaniye makropoliticheskoy identichnosti v postsovetskoj Rossii : simvolicheskaya politika v transformiruyushchejsya publichnoj sfere // *Politicheskaya ekspertiza: POLITEKS*. 2010. – № 1. – S. 5–29.
12. Pompili G. «Masha i medved'» – glavnoe dostizhenie «myagkojsily» Vladimira Putina// *InoSmi.Ru*, 13.12.2016. – URL: <https://inosmi.ru/social/20161213/238382109.html> (Date of access: 30.03.2019).
13. Riabov O., de Lazari A. Misha and the Bear. The Bear Metaphor for Russia in Representations of the ‘Five-Day War’ // *Russian Politics & Law*. – 2009. – Vol. 47, no. 5. – P. 26–39.
14. Riabova T.B., Ryabov D.O. Semejnye i religioznye cennosti kak resurs «myagkoj sily» Rossii: diskussii v sovremennyh rossijskih i zapadnyh SMI // *ZHenshchina v rossijskom obshchestve*. – 2017. – № 3. – S. 17–32.
15. Sharp J.P. *Condensing the Cold War: Reader's Digest and American Identity*. University of Minnesota Press, 2000.

16. Shaw T., Youngblood D. Cinematic Cold War: the American and Soviet Struggle for Hearts and Minds. Lawrence: University Press of Kansas, 2010. – 301 p.
17. Vimoga zaboroniti propagandists'kij media-produkt RF «Masha ta vedmid'» napravlena do Derzhkomitetu telebachennya i radiomovlennya Ukraїni ta inshih kompetentnih derzhsluzhb // Rada gromads'koї bezpeki, [no date]. – URL: <https://rgb-ua.com/zvity/11302/> (Date of access: 30.03.2019).

Казakov Александр Александрович,
Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского,
Саратов, Россия
E-mail: aldr.kazakov@gmail.com

МЕДИАГРАМОТНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ИНДИВИДА

Аннотация. В статье обосновывается значение медийной грамотности в контексте формирования политической культуры человека. Показана важность медиаобразования для политического развития социума. Названы основные субъекты, которые потенциально могут быть заинтересованы в повышении уровня медиаграмотности общества.

Ключевые слова: медиаграмотность, медиаобразование, политическая культура, политическое участие, политическая осведомленность, массмедиа.

Kazakov A.

MEDIAGRAPHY AS A FACTOR OF THE FORMATION OF INDIVIDUAL POLITICAL CULTURE

Annotation. The role of media literacy within the context of an individual political culture formation is substantiated in this article. Importance of media education for the political development of society is shown. Key subjects potentially interested in developing media literacy level of society are listed.

Key words: media literacy, media education, political culture, political participation, political awareness, mass media.

В современной науке различным аспектам политической культуры традиционно уделяется достаточно много внимания. Российские [Глебова, 2006; Завершинский, 2002; Зевина, Макаренко, 2010; Малинова, 2006; Соловьев, 2002; Шатилов, 2002] и зарубежные [Almond, 1994; Johnson, 2001; Scott 2003; Wiarda, 2014] ученые весьма продуктивно исследуют многочисленные проявления данного феномена, уточняют его структуру, сопоставляют его «национальные» модели и т.д.

Как это часто бывает со столь популярными категориями, определений политической культуры очень много. Одним из наиболее удачных среди них мы считаем то, что было сформулировано Э. Я. Баталовым, – «система исторически сложившихся, относительно устойчивых репрезентативных убеждений, представлений, установок сознания и моделей поведения индивидов и групп, а также моделей функционирования политических институтов и образуемой ими системы, проявляющихся в деятельности субъектов политического процесса, определяющих ее основные формы и направления, тем самым обеспечивающих воспроизводство и дальнейшую эволюцию политической жизни на основе преемственности» [Баталов, 2002, с. 10]. На наш взгляд, подобное понимание политической культуры адекватно отражает ее внутреннюю структуру, обозначает основных носителей и подчеркивает ее изменяющийся характер.

Исходя из предложенного определения, можно сказать, что к числу ключевых составных единиц политической культуры относятся представления человека о политике, испытываемые им по этому поводу чувства и переживания, разделяемые ценности, нормы и идеалы, а также приемлемые для индивида форматы участия в политическом процессе. Очевидно, что применительно к конкретному индивиду каждый из этих элементов находится под влиянием большого количества факторов: семьи, школы, традиций, национального менталитета, СМИ. Благодаря последним каждый из нас получает большую часть того, что мы знаем о политике. Массмедиа влияют на каждый из элементов политической культуры. И по мере того, как современные информационные технологии все глубже проникают в нашу жизнь, это влияние становится все более ощутимым.

Стоит заметить, что воздействие прессы на политическое сознание общества может быть различным. Разные информационные источники формируют у человека различное отношение к политике, фокусируют внимание на отдельных сегментах повестки дня, поощряют различные формы участия в политическом процессе. Как следствие, уровни политических культур представителей аудиторий различных изданий будут также различными.

В этом плане дополнительную значимость приобретает медийная грамотность, под которой в данном случае мы предлагаем понимать способность человека находить в массмедиа интересующую его информацию, критически ее осмысливать, проверять достоверность и – при наличии соответствующей необходимости – самому создавать элементарные информационные сообщения. Убеждены, что медиаграмотность можно рассматривать в качестве своеобразного фильтра между многочисленными обрушивающимися на человека информационными потоками и его политическим сознанием (как частью политической культуры): будучи медийно грамотным, индивид понижает степень собственной уязвимости перед журналистскими манипуляциями и тем самым защищается от пагубного информационного воздействия.

Более того, мы убеждены в том, что медиаграмотность способна повысить уровень политической осведомленности и участия людей: чем лучше личностность разбирается в том, как эффективно декодировать информацию, трансли-

руемую массмедиа, тем, как правило, лучше она осведомлена о текущих политических событиях и тем более она политически активна.

Думается, что содержание имеющихся у человека представлений, убеждений, ценностей и моделей поведения (иными словами – составных частей политической культуры) во многом предопределяется именно индивидуальными особенностями его взаимодействия со СМИ. То, как часто и откуда люди получают информацию о политических событиях и процессах, во многом предопределяет их собственный уровень как медийной грамотности, так и политической культуры в целом.

Вместе с тем, мы далеки от того, чтобы считать эту зависимость прямой. Сам факт наличия у человека устойчивого интереса к политике и, следовательно, частых контактов с массмедиа с целью поиска необходимой информации вовсе не гарантирует высокое качество политической культуры. Важно так же и то, откуда (из каких источников) получается та или иная информация и насколько критически она перерабатывается. В данном отношении медиаграмотность – это своего рода промежуточное звено между объемом уделяемого политической сфере внимания и качеством политической культуры.

Иногда само внимание к политике уже считается важным. С.-Х. Ким и Х. Мийджонг, например, полагают, что среди прочего проявлению политической активности способствует интерес к новостным СМИ и обсуждение актуальных вопросов текущей политики [Kim, Mijeong, 2005, p. 133]. Отметим при этом, что далеко не всегда уровень подобных дискуссий и участия будет высоким. Иными словами, вполне логично ожидать активного участия в политических спорах и акциях от юноши, пристрастившегося к националистическим пабликам в социальных сетях. Столь же вероятным выглядит и то, что высказать собственное мнение по тому или иному вопросу или принять участие в выборах будет готов и человек, умудренный определенным жизненным опытом и получающий информацию из различных по своему виду, стилю и содержанию источников. Но одинаково ли «высокой» будет их политическая культура? Вряд ли.

Да и в целом, уровень политической осведомленности и участия граждан в значительной степени зависит от того, интересуются ли они политикой в принципе. Трудно ведь ожидать от человека высокой степени информированности о происходящем в мире политики и регулярного участия в выборах, политических акциях и т.д., если сама политика ему безразлична.

Результаты регулярно проводимых Фондом «Общественное мнение» замеров дают основания утверждать, что в целом россияне достаточно явно ориентированы на получение актуальной политической информации. В обществе определенно есть запрос на объективные сведения о происходящем в стране и мире. Но при этом трудно не заметить существование проблемы доверия к массмедиа: люди далеко не всегда верят тому, о чем им сообщают журналисты [Источник данных: ФОМнибус].

Мы убеждены, что в устранении этой проблемы должны быть заинтересованы практически все. Власть – безусловно. Хотя бы только потому, что существующее положение существенно понижает эффективность одного из ос-

новых каналов ее коммуникации с социумом: как политики могут доносить до избирателей свои идеи и воздействовать на них в требуемом направлении, если их электорат не верит материалам прессы? Журналисты – тоже: при сохранении текущей тенденции на снижение доверия населения к результатам их труда в обозримой временной перспективе потребность в их работе может вообще исчезнуть, а на смену профессиональным корреспондентам, операторам, продюсерам прийти т.н. «гражданские журналисты» – рядовые равнодушные граждане, запечатлевшие на свой мобильный телефон нечто, вызвавшее их интерес, и разместившие это потом в интернет-пространстве.

Наконец, сильнее других в повышении доверия, на наш взгляд, должны быть заинтересованы сами граждане. Вряд ли ведь кто-то из них может быть доволен тем, что приходится получать информацию из источников, которым не доверяешь. Однако что в таком случае может сделать отдельно взятая личность? Из числа существующих на этот счет потенциальных решений самым реалистичным нам представляется работа над собственным уровнем медийной грамотности. Как говорится, спасение утопающих – дело рук самих утопающих; очень маловероятно, что кто-то в таких случаях будет заботиться о человеке, кроме него самого.

Овладев навыками поиска в СМИ интересующей его информации, научившись критически ее осмысливать, проверять достоверность, сопоставлять с данными из альтернативных источников, человек не только уменьшит степень собственной уязвимости перед возможными манипуляциями со стороны журналистов, но и, повысив уровень своей политической культуры, сделает более осознанным свой политический выбор.

Кроме того, очевидно, что медийно грамотного человека гораздо сложнее вводить в заблуждение. В этом смысле, на наш взгляд, существует гипотетическая возможность того, что распространение принципов медийной грамотности в обществе могло бы способствовать очищению информационного пространства от недобросовестных игроков: научившись определять, где правда, а где ложь, люди постепенно избавились бы от тех ресурсов, что злоупотребляют их доверием. В конечном итоге все это способствовало бы повышению эффективности коммуникационной составляющей всей политической системы.

На данный момент описанные выше перспективы, к большому сожалению, больше напоминают несбыточную мечту. Однако это вовсе не запрещает нам размышлять о путях, которые могли бы помочь приблизиться к этому идеалу. Одна из таких возможностей видится нам в создании и развитии системы медиаобразования.

Библиографический список

1. Баталов Э. Я. Политическая культура России сквозь призму civic culture // Pro et Contra. – 2002. – № 3. – С. 7–22.

2. Глебова И. И. Политическая культура России: образы прошлого и современность: монография / И.И. Глебова; отв. ред. Ю.С. Пивоваров; Российская акад. наук, Ин-т науч. информ. по общественным наукам. – М., 2006.
3. Завершинский К. Ф. Когнитивные основания политической культуры: опыт методологической рефлексии // Полис. Политические исследования. – 2002. – № 3. – С. 19–30.
4. Зевина О.Г., Макаренко Б. И. Об особенностях политической культуры современной России // Полис. Политические исследования. – 2010. – № 3. – С. 114-131.
5. Источник данных: ФОМнибус – репрезентативный опрос населения от 18 лет и старше. В опросе участвовали 3000 респондентов – жители 207 городских и сельских населенных пунктов в 73 субъектах РФ. Интервью в режиме face-to-face проходили по месту жительства респондентов. Вопрос звучал следующим образом: «Есть ли источники информации, которым вы доверяете больше, чем остальным? И если да, то, каким именно?». Статистическая погрешность не превышает 3,2%. – URL: <http://fom.ru/SMI-i-internet/13323> (Просмотр от 17.04.2019).
6. Малинова О. Ю. Политическая культура в российском научном и публичном дискурсе // Полис. Политические исследования. – 2006. – № 5. – С. 106–128.
7. Соловьев А. И. Коммуникация и культура: противоречия поля политики // Полис. Политические исследования. – 2002. – № 6. – С. 6–17.
8. Шатилов А.Б. Постсоветские подходы к изучению политической культуры // Pro et contra. – 2002. – № 3.
9. Almond G. 1994. Foreword: the Return to Political Culture. – Diamond L. (ed.) *Political Culture and Democracy in Developing Countries*. Boulder.
10. Johnson J. 2001. Conceptual Problems as Obstacles to Progress in Political Science. Four Decades of Political Culture Research. *Journal of Theoretical Politics*, – vol. 15. – № 1.
11. Kim S.-H., Miejeong H. 2005. Media Use and Participatory Democracy in South Korea. *Mass Communication and Society*, 8.2 (2005): 133–134.
12. Scott D. 2003. Culture in Political Theory. *Political Theory*, vol. 31. – № 1.
13. Wiarda H. 2014. Political Culture, Political Science, and Identity Politics: An Uneasy Alliance. Surrey, England; Burlington, Vermont: Ashgate.

Скуднова Татьяна Дмитриевна
доктор философских наук,
профессор кафедры психологии
ТИ имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
E-mail: scudnovatd@yandex.ru;

Пашкова Мария Николаевна
магистр образования, психолог-логопед,
Реабилитационно-образовательный Центр г. Барселона (Испания)
E-mail: mariapashckova@yandex.ru

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ И МЕДИАВОСПИТАНИЕ В ИСПАНИИ

Аннотация. В статье рассматривается история, теория и практика медиаобразования и медиавоспитания в Испании. Подчеркивается междисциплинарный комплексный характер исследований проблем медиавоспитания.

Ключевые слова: медиаобразование, медиавоспитание, социальная коммуникация, методологические ориентиры, информационные технологии.

**Skudnova T.,
Pashkova M.**

MEDIA EDUCATION AND MEDIA EDUCATION IN SPAIN

Annotation. The article examines the history, theory and practice of media education and media education in Spain. The interdisciplinary integrated nature of media education research is emphasized.

Key words: media education, media education, social communication, methodological guidelines, information technology.

Проблемы социальной коммуникации являлись предметом философской рефлексии на всех этапах развития истории человечества. С середины XX века предметом философского осмысления становятся сущность, содержание, функции и структура общения в контексте понятия «коммуникация». Среди западных исследований проблем информационного общества, информационных технологий, интернеткоммуникаций и связанных с ними вопросов воспитания, большой научный интерес представляют труды К. Апеля, Д. Барлоу, Д. Белла, А. Бергсона, Ж. Бодрийара, М. Бубера, П. Бурдьё, А. Камю, М. Кастеллса и др. Лидерами медиаобразования в Испании являются Хозе Гомес, Альфонсо Мартин, Хуан Феррес, Агустин Матилья, Хуан Агуадед, Моника Фигуерес, Магда Бланьес и др.

Историю развития медиаобразования в Испании можно проследить в контексте создания первых медиаобразовательных организаций. Еще в 30-е гг. XX столетия был создан Испанский Совет попечителей педагогических миссий, который возглавил искусствовед Бартоломе Коссио. Первая фильмотека была открыта в Мадриде в 1953 году, а первые киноклубы появились в 60-е гг. [Filmoteca Española, 2019]. И лишь в 1970 году был опубликован «Общий закон

об образовании» (*Ley Generalde Educación*), в котором подчеркивается необходимость использования медиаресурсов в школах как средство повышения уровня и качества обучения.

В начале 80-х гг. в Испании защищена первая докторская диссертация по медиаграмотности, а исследовательские центры в Барселоне, Мадриде, Вальядолиде, Севилье и на Канарских островах начинают реализовывать научные проекты в сфере медиаобразования.

Вскоре Министерство образования и науки Испании выпускает программы модернизации ИКТ (PNTIC) по использованию в школах и университетах медиа- (*Atenea*) и информационных ресурсов (*Mercurio*). Для развития навыков работы с аудиовизуальными медиа были организованы курсы повышения квалификации для преподавателей (Педагогический и Ресурсный центр) [*European Media Literacy Education Study. Spain, 2019*].

В Открытом Университете UNED начали проводить тренинги и мастер-классы для учителей. В 1988 г. была организована первая Ассоциация Медиаобразования (*Grupo Comunicar*), ведущая исследования в области медиа, а затем стали открываться другие: «*Entrelinines*» (Валенсия), «*Mitjans*» (Каталония), «*Aruma*» (Мадрид), «*Неко*» (страна Басков), «*Teleduca*» (Каталония), «*Cometa*» (Арагон), «*Pédelmaxe*» (Галисия), «*Ma-vie*» (Канарские острова).

С 1994 года начал издаваться научный журнал «Медиаобразование», а в 1997 открывается Институт кинематографии и аудиовизуальных искусств (*Instituto de Cinematografía y delas Artes Audiovisuales*) [*Media Education Research Journal, 2019*].

Целый ряд университетов Испании внедрили в учебные планы различные дисциплины по медиаобразованию: Автономный Университет Барселоны, Университет Валенсии, Университет Вальядолид, Мадридский Университет Комплутенсе, Университет Севильи, Мадридский Университет им. Карлоса III, Университет страны Басков в Бильбао и другие.

О необходимости преподавания медиа в целях повышения медиаграмотности и уровня базовых медиакомпетенций указывается в целом ряде законов и нормативных актов, выпущенных испанским Министерством образования: «Закон об образовании» (2006, 2014), «Королевский декрет» (2007), «Основной Акт об аудиовизуальных коммуникациях» (2010) и др.

В последние годы в испанском медиаобразовании разработано много новых программ, проводятся массовые мероприятия, направленные на развитие медиакультуры и повышение уровня медиакомпетентности: Программа «Школа 2.0» («*Escuela 2.0*»), Программы региональных органов образования в сфере медиаобразования «*Prensa Escuela*», «*Zahara XXI*», «*Alhambra*» и «*Atlántida*». Разработан Проект по оценке уровня медиаграмотности *DINAMIC Project* (Университета Барселона), региональные и общеевропейские тесты по компетентности в ИКТ, а также совместные проекты для школьников с газетами «*El País*» и «*El Mundo*» и др. От Аудиовизуального Совета Каталонии и газеты «*El País*» вручаются призы в области медиаобразования и медиакультуры «*CAC at School*». Проводятся Международные кинофестивали для детей и молодежи

Испании (2004). Стали традиционными международные Медиаконгрессы и конференции. Так, в Испании проводились Международный Конгресс «Педагогика и изображения» в Коруне, Международные Конгрессы по образованию и медиа в Вальядолиде, Первая Международная конференция по коммуникациям и образованию в Барселоне, Международный семинар ЮНЕСКО в Севилье и другие [Media and Information Literacy Policies in Spain, 2013].

В настоящее время в Испании, как и во многих европейских странах, практикуются различные теории медиаобразования, описанные в трудах российских ученых: защитная, эстетическая, семиотическая и теория критического мышления [Федоров, 2009; Челышева, 2018]. Кроме того, в Испании разработана своя национальная концепция «Обучение и коммуникация» («Educación y comunicación»). Она основана на том, что и образование, и коммуникация – это не просто передача содержания информации, сообщения, а диалог, посредничество, процесс активного взаимодействия субъектов. В рамках концепции образовательные коммуникации и знания рассматриваются как продукт, полученный по соответствующим каналам в процессе взаимодействия с окружающим миром. Ключевыми фигурами при этом являются сами субъекты коммуникации, которые активно участвуют в процессе создания медиасообщений, обеспечивают обратную связь, используя контент Интернета, социальные сети и т.д. Испанская Концепция «Образование-коммуникация», основанная на идеях активного социального действия, применяется также во многих латиноамериканских странах: Аргентине, Бразилии, Венесуэле, Колумбии, Мексике, Перу, Эквадоре и др.

На сегодняшний день мы имеем уникальный уровень развития информационных технологий в мире, что порождает глобальную проблему контроля над СМИ, которые оказывают огромное влияние на подрастающее поколение, и это становится актуальной проблемой, которую и призвано решать медиаобразование и медиавоспитание. СМИ на сегодняшний день имеют целый ряд отрицательных характеристик: недостоверность или прямое искажение реальных фактов; идеологизация и коммерциализация; низкий культурно-этический и духовно-нравственный уровень и т.д. Именно эти проблемы и обуславливают актуальность медиавоспитания и медиаобразования в современной социокультурной ситуации.

В современной зарубежной медиапедагогике постепенно сформировалось особое направление исследований в области медиавоспитания. В зарубежных источниках медиавоспитание определяется как научная дисциплина, изучающая вопросы воспитания в контексте медиа, направленная на оказание помощи подрастающему поколению в адаптации в цифровом обществе.

Медиавоспитание, с точки зрения А.В. Федорова, – это «определение целей, которые должны ставиться в соответствии с проблемами медиа, и педагогически обоснованных мер, необходимых для достижения этих целей», то есть это возможность использования родителями и педагогами медиаресурсов для развития ребенка и оказания ему помощи в адаптации в мире медиакультуры [Федоров, 2009]. Таким образом, медиавоспитание выступает как ответ на вы-

зовы нашего времени, как инновационная составляющая трансформации современного образования. Медиавоспитание – это новое направление междисциплинарных исследований в философии образования, освещающее воспитательный потенциал современных медиасредств (пресса, кинематограф, телевидение, веб-ресурсы интернета и т.д.). Следует подчеркнуть, что все перечисленные выше медиасредства часто направлены на формирование культуры потребления, что неизбежно влечет за собой негативные последствия. Интенсивное развитие информационного общества, медиасредств и цифрового пространства требует соответствующего контроля, как со стороны государства, так и со стороны педагогического сообщества. Очевидно, что вопросы развития целостного человека в цифровом мире становятся все более актуальными, а медиавоспитание – социальным заказом общества.

В настоящее время в медиапедагогике не существует единой для всех стран мира терминологии. Не только представители научных школ, но и отдельные ученые предлагают разные варианты определения таких ключевых понятий, как «медиапедагогика», «медиаобразование», «медиакультура», «медиаграмотность», медиакомпетентность, «медиавоспитание» [Шариков, 2005]. Многообразие подходов и интерпретаций этих понятий связано с тем, что методология построения медиавоспитательных пространств и механизмов воздействия информационных технологий на формирование личности еще находятся в стадии становления. В связи с этим возникает острая необходимость философского осмысления возникшей ситуации, в результате которого будут прояснены, прежде всего, новые духовные ориентиры и ценности, повышающие эффективность воспитания. Важную роль в этом процессе играет обоснование методологических ориентиров медиавоспитания и принципов его организации. Влияние медиа на воспитание человека является предметом междисциплинарных исследований (философии, социологии, психологии, педагогики, информатики, культурологии, антропологии и др.), что требует комплексного, междисциплинарного подхода. Основными методологическими ориентирами, на наш взгляд, выступают сегодня системный, субъектно-деятельностный, диалогический и социально-антропологический подходы [Скуднова, Пашкова, 2018].

Медиавоспитание как отдельный предмет в школах Испании отсутствует, но такие вопросы, как моббинг или личная сфера в интернете поднимаются во время классного часа, на котором речь идет о социальной сплоченности в классе. Необходимо подчеркнуть, что в Испании накоплен значительный опыт по защите детей от вредной медиапродукции. Еще большее значение медиавоспитание приобрело после распространения смартфонов. Такие телефоны и, соответственно, доступ к мобильному интернету есть у каждого современного подростка в возрасте от 12 до 17 лет. Поэтому начинать процесс медиавоспитания желательно как можно раньше. Чтобы научить детей ориентироваться в медиaprостранстве, родителям зачастую приходится заниматься самообразованием. Наедине с интернетом детей оставлять нельзя. Интернет – это новый мощный фактор в воспитании детей, хотя в этом вопросе плохо разбираются и многие родители.

Все вышеизложенное позволяет сформулировать следующие выводы.

Во-первых, среди многообразия зарубежных исследований по проблемам медиавоспитания и медиаобразования трудно найти работы, полностью соответствующие новой парадигме воспитания-образования, рассматривающие целостный процесс воспитания в единстве методологии, теорий и технологий воспитания, в единстве традиционного и инновационного, философии воспитания и медиафилософии.

Во-вторых, вопросы методологии построения медиавоспитательных пространств и механизмов воздействия медиасредств на формирование взрослого человека находятся в стадии становления. Системное рассмотрение проблем организации медиавоспитательного пространства и медиавоспитания в единстве методологии философии образования и медиафилософии только начинает активно разрабатываться в отечественной науке. Вместе с тем, нередко медиасредства рассматриваются только как технические системы с недооценкой их социокультурного и ценностного аспектов. Медиавоспитание не изучается в системе «методология-теория-технологии», онтологически более целостного нелинейно-организованного процесса воспитания в образовательном учреждении.

Библиографический список

1. Скуднова, Т.Д., Пашкова, М.Н. Инклюзивное образование в Испании. – М-Берлин, Директ-Медиа. 2018.
2. Федоров, А.В. Медиаобразование: вчера и сегодня. – М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2009.
3. Чельшева, И.В., Мурюкина, Е.В., Чельшев, К.А. Зарубежное медиаобразование: современные тенденции развития / под ред. И.В. Чельшевой. – М-Берлин, Директ-медиа. 2018. – 187 с. – Режим доступа: https://www.directmedia.ru/book_485232_zarubejnoe_mediaobrazovanie/
4. Шариков, А.В. Так что же такое медиаобразование? / А.В. Шариков // Медиаобразование. – 2005. – № 2. – С. 58–63.
5. European Media Literacy Education Study. SpainCountryOverview. (Электронный ресурс) – URL: <http://eumedus.com/images/Spain%20CO.pdf> (Дата посещения: 18.09.2019).
6. Filmoteca Española. (Электронный ресурс) – URL: <http://www.mecd.gob.es/culturamecd/en/areascultura/cine/mc/fe/presentacion.html> (Дата посещения: 18.09.2019).
7. Media and Information Literacy Policies in Spain.2013. (Электронный ресурс) URL: http://ppemi.enscachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/SPAIN_2014.pdf (Дата посещения: 18.09.2019).
8. Media Education Research Journal [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenidotematica&idiomaen> (Дата посещения: 18.09.2019).

СЕКЦИЯ 5

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОСВОЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО МЕДИАПРОСТРАНСТВА

Барышникова Валентина Алексеевна

магистр журналистики,
преподаватель кафедры общетеоретических и гуманитарных дисциплин,
Белгородского государственного института искусств и культуры,
г. Белгород, Россия

E-mail: val.baryschnickowa@yandex.ru;

Ризова Татьяна Сергеевна

преподаватель кафедры общетеоретических и гуманитарных дисциплин
Белгородского государственного института искусств и культуры,
г. Белгород, Россия

E-mail: Rizovat@mail.ru

ФОРМЫ КОММУНИКАЦИИ И РЕСУРСЫ МЕДИА В СОВРЕМЕННОЙ МУЗЕЙНОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация. В статье рассматриваются формы коммуникации «музей-общество» в практике музейной деятельности на современном этапе развития. А также определяется социокультурный потенциал музея на этапе формирования музея в качестве нового медиа.

Ключевые слова: музей, коммуникация, общество, медиа ресурсы, коммуникационные стратегии.

**Baryshnikova V.,
Rizova T.**

FORMS OF COMMUNICATION AND MEDIA RESOURCES IN MODERN MUSEUM PRACTICE

Annotation. The article deals with the forms of communication "Museum-society" in the practice of Museum activities at the present stage of development. And also the socio-cultural potential of the Museum as at the stage of formation of the Museum as a new media is defined.

Key words: Museum, communication, society, media resources, communication strategies.

На рубеже 20–21-го вв. частыми стали предположения, о том, что отдельные культурные феномены могут навсегда исчезнуть во времени, подвергшись интеллектуальной деконструкции и перестав быть нужными.

Казалось бы, музею как актуальной культурной институции, имеющей многовековую традицию, не грозит утрата его функций, но прогнозы, предупреждающие исчезновение музеев, нередки.

Происходит это по причине того, что не все современные музеи оказываются на передовых позициях в решении актуальных, технологических, экономических проблем; далеко не все музеи владеют новыми технологиями, не интегрированы в современные культурные практики коммуникаций и творчества, в результате чего они выпадают из современных реалий, отстают от запросов времени, а в итоге к ним утрачивается интерес как к культурному институту в пользу Интернета, кино, телевидения и других медиа, транслирующих культурную информацию и выступающих инициаторами культурных акций и проектов. С другой стороны, в феномене Интернета можно увидеть довольно успешную альтернативу конкретному музею, поскольку сегодня практически каждый музей на Западе и практически все музеи в России представлены во Всемирной сети.

В настоящее время социум находится в пространстве новых медиа, создающих новые культурные нормы, определяющих приоритеты, которые последовательно и непрерывно формируют образ человека XXI века. В этих, достаточно жестких условиях, музей вынужден находить новые форматы и ресурсы своей деятельности для того, чтобы «быть в тренде», также музеям необходимо разрабатывать новые коммуникационные стратегии, которые определяют основу деятельности современного художественного музея.

Но, несмотря на глобальные изменения, которым подвергается музей, и внедрение инноваций, он все же сохраняет свои базовые функции, то есть, модернизируясь, сохраняет классическую традицию. Функциональное пространство музеев должно расширяться, а современный музей в силу своей онтологической природы должен объединить в себе традиционно свойственную ему миссию с возможностями новых медиа.

«Обязательным же элементом конструирования имиджа музея как востребованного социокультурного института в современном обществе становятся использование инновационных проектов, основанных на применении интерактивных и мультимедийных технологий. Эти технологии рассматриваются как наиболее актуальные способы трансляции культурных ценностей, которые реализуют визуально опосредованное общение с различными категориями посетителей».[Грачева, <http>].

Еще одним фактом, способствующим повышению интереса к музеям, может стать рост качества работы самих музеев. В музеи пришли новые специалисты: маркетологи, экспозиционеры, музейные педагоги, дизайнеры, способные реализовывать смелые выставочные проекты и побеждать в конкурентной борьбе с другими культурными институтами за внимание публики.

Музеи активно участвуют в социально-экономической, политической, культурной жизни общества, конструируют и определяют городское пространство, влияют на экономическую привлекательность регионов, развитие творческой индустрии и культурного предпринимательства. У исследователей нет единого мнения об общественной миссии музея как социокультурного феномена, но на первое место выходят дискуссии, анализирующие как культурно-коммуникативное пространство музея, так и медийный потенциал музея. По-

этому изучение музейной коммуникации является важнейшим для понимания культурных и смысловых характеристик деятельности музея, в связи с этим следует говорить о возможности позиционирования музея как нового медиа.

По сути дела, сегодня музей включен в процессы социального конструирования, поэтому представляется актуальным исследовать возможные ресурсы медиа в современной музейной практике.

Современные российские музеи ведут насыщенную просветительскую работу, которая выражается в активной выставочной и культурно-образовательной деятельности, вписанной в новую медийную ситуацию. А так как просвещение – главная социокультурная функция музея, то в этом его задача совпадает с задачей средств массовой информации.

Конечно же, коммуникативные стратегии крупных государственных музеев и небольшого регионального музея будут различаться: центральные музеи нашей страны, определяющие стратегию развития всего российского музейного сообщества, «выстраивают программу своей работы с учетом культурных запросов не только всего российского общества, но и мировых социокультурных вызовов.

Региональные музеи, направляют свою деятельность прежде всего на развитие региона». [Макарова, [http](#)]. В «Стратегии развития сферы культуры Белгородской области на 2013–2017 годы» четко обозначены задачи для музеев: «Публичная доступность музейных коллекций на экспозициях, выставках, в печатных и электронных публикациях и других способах представления должна соответствовать восприятию поколения, сформировавшегося в информационно-цифровую эпоху, что предполагает активное использование коммуникативных и интерактивных элементов, в том числе современных технических средств». [Стратегия развития сферы культуры Белгородской области на 2013–2017 годы, [http](#)].

Представляется актуальным выявить востребованные и продуктивные ресурсы музейной коммуникации и обозначить тенденции развития в этой области.

Одной из наиболее острых проблем на современном этапе развития музейного дела является проблема информатизации как собственно музеев, так и музейного пространства в целом. Данную проблему можно сформулировать так: современные формы и стратегии коммуникации «музей-общество» коренным образом изменяются под влиянием процесса информатизации.

Наряду с классическими формами музеев появляются виртуальные музеи, новые способы передачи информации (современные каталоги, тематические выставки в Интернете) и т.д. Изменения форм презентации экспонатов свидетельствуют о трансформации средств и способов выражения, происходящей в современном обществе, когда реальный предмет предстает в виртуальном образе, подменяя подлинный, и существует относительно автономно. Трансформация репрезентативности в сфере деятельности музеев свидетельствует о том, что способ функционирования музеев изменяется не только технически, а существенно, поскольку речь идет о переходе к новой форме коммуникации как в от-

ношениях с реальными, так и потенциальными посетителями музеев. Преобразование форм коммуникации в рамках музейного дела отражает современные тенденции общественного развития.

Практический опыт связей с общественностью в сфере культуры позволяет определить следующие способы использования потенциальных медийных ресурсов музеев для выстраивания продолжительных доверительных отношений с целевыми группами за счет применения различных видов коммуникаций:

1. Публикации не только в научных сборниках, музейных каталогах, но и в многотиражных печатных СМИ. Самыми главными будут являться публикации в специализированных («Мир музея», «Музей» и др.); которые рассчитаны на общение как между профессионалами сюжеты, так и с представителями целевой аудитории. А также общение с потенциальной аудиторией через радио и телевидение. Музей же, как уникальный социальный институт, способен оказать услуги СМИ и дать оригинальный фактический новостной материал, которого нет у какого-либо другого учреждения культуры. Музей дает возможность обращения к первоисточнику и получения экспертного мнения. Таким образом, СМИ и музеи находят компромиссное решение в совместных проектах. «Когда СМИ используют музеи как экспертизу, как фонды, как пространство со своей аудиторией. Кроме этого могут помогать друг другу в компетенциях. У музея есть фактура, но нет рассказчика. СМИ – рассказчики» [Лосева, <http>];

2. Непосредственное общение с представителями СМИ посредством пресс-релизов; проведением «круглых столов», пресс-конференций, пресс-экскурсий, презентаций и т.п.;

3. Реклама. В современном музее, в котором репрезентативная функция становится все актуальней, очень важную роль играет реклама. Она формирует не только стимул к посещению музея, но и срабатывает на этапе формирования и оформления впечатлений. Каждый музей заинтересован в долговременном эффекте своего рекламного продукта. Это важнее важно, чем сиюминутный рекламный успех. Музеи стараются заниматься рекламой профессионально, комплексно, как правило, создавая единый для музея фирменный стиль. В этом стиле выпускается любой музейный продукт, купленный в музейной лавке, и даже пакет, в который будут упакованы «музейные покупки». За стенами музея, эти эмблематические послания напоминают их владельцу о посещении музея, репрезентируют музей каждому встречному;

4. Участие в общественной жизни города или государства в целом, а также участие в акциях и мероприятиях, проводимых партнерами музея;

5. Оказание благотворительной помощи;

6. Собственный сайт музея, страница на портале «Музеи России», которая предполагает участие в рейтингах данного портала. Присутствие музея в Internet скорее правило, а не исключение.

И «для крупнейших знаковых музеев нашей страны и, для каждого провинциального российского музея, освоение виртуального пространства – дело необходимое, поскольку в фонды небольших провинциальных музеев хранят

уникальные экспонаты (а иногда и целые коллекции таких экспонатов), которые извлекаются для обозрения лишь по особым случаям, и видят их немногие» [Лялина, [http](#)]. С помощью сети Internet музей оказывается включенным в систему российских и зарубежных профильных организаций;

7. Выпуск внутримузейных печатных изданий, оформленных в фирменном стиле;

8. Участие в международных конкурсах («Меняющийся музей в меняющемся мире» и др.), получение грантов;

9. Применение современных форм взаимодействия музея и посетителя, положительно влияющих на создание образа. Таковыми формами стали созданные музейные аккаунты в соцсетях, потому что именно соцсети (Twitter, Facebook, Instagram, «ВКонтакте», «Одноклассники» и другие) наиболее выигрышны для диалога с аудиторией;

10. Совершенствование экспонирования предметов. Экспозиции становятся более качественными и интересными. «Подвижности» музеев способствует разработка новых выставок, новых способов подачи музейной информации;

11. Новые технологии создания экспозиций – более целостные и контекстные. Стратегии коммуникации рассчитаны на разные группы «зрителей», и учитывают психологические, возрастные особенности, а также уровень подготовки;

12. Предоставление музеев новых видов услуг: проведение специальных акций («event-management» в музее, то есть организация уникальных, неповторяющихся многожанровых «событий» (например «Ночь в музее») с целью формирования позитивного имиджа музея для привлечения большего числа посетителей, а в целом для туристической привлекательности региона. Таковыми «событиями» будут всевозможные празднования, фестивали, памятные церемонии и т.п.);

13. Конкурсы для различных групп посетителей музея, для представителей интернет-аудитории;

14. Творческие встречи, концерты, презентации, праздники в музее.

В заключении отметим, что современные подходы к деятельности музея отличаются от традиционного. Потому как «...задача музейщиков сегодня – информировать аудиторию и делать дополнительный контент. Не выставлять экспонат, не создавать выставку, не вытащить что-то из запасников и показать новые предметы и коллекции, а произвести контент, создать некоторую историю, что музей хранит и экспонирует» [Лосева, [http](#)]. Современные музеи пребывают в состоянии постоянного поиска, ежедневного внедрения инновационных технологий. Соответственно, внедрение новейших технологий, инфотейнмент и геймификация позволяют сделать работу сотрудников музеев более комплексной и эффективной, а результат – более продуктивным. С помощью новых коммуникативных технологий собрания всех музеев страны могут быть открыты как для российской публики, так и для мировой.

Библиографический список

1. Грачева Е.С. Музей как поле социокультурной коммуникации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/muzey-kak-pole-sotsiokulturnoy-kommunikatsii>
2. Лосева Н.Г. Медиа-тренды «Музеи – это новые медиа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://radio_mohovaya9.tilda.ws/mediatrends_loseva.
3. Лялина К.П. Роль и место рекламных технологий в музейной деятельности (на примере Удмурдского республиканского музея изобразительных искусств) [Электронный ресурс] Режим доступа <http://diplomba.ru/work/14999#2>
4. Макарова Н.И. Российский художественный музей в современном социокультурном пространстве: стратегии коммуникации [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://cheloveknauka.com/rossiyskiy-hudozhestvennyu-muzey-v-sovremennom-sotsiokulturnom-prostranstve-strategii-kommunikatsii>
5. Стратегия развития сферы культуры Белгородской области на 2013–2017 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.librari-biruch.ru/attachments/article/486/563-pp_Strategiya.pdf

Гольдман Ирина Леонидовна

кандидат искусствоведения,

доцент кафедры рекламы и общественных коммуникаций,

Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,

г. Санкт-Петербург (Пушкин), Россия

E-mail: ira.goldman@inbox.ru

ИСКУССТВОВЕДЧЕСКИЕ ФОРМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОММУНИКАТОРА В СИСТЕМЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Данная статья посвящена анализу особенностей развития творческих компетенций профессионального коммуникатора как субъекта художественной культуры. Автор раскрывает преимущества использования современных форм искусствоведческой деятельности в медиаобразовательной практике на этапе реализации художественно-эстетической концепции.

Ключевые слова: медиаобразовательная деятельность, профессиональный коммуникатор, искусствоведческо-культурологический подход, творческие компетенции, искусствоведческие формы, креативная личность, искусствовед-медиапедагог, художественная культура, арт-институции, арт-коллаборации.

Gol'dman I.

ART-HISTORICAL FORMS OF DEVELOPMENT OF CREATIVE COMPETENCE OF THE PROFESSIONAL COMMUNICATOR IN THE SYSTEM OF MEDIA EDUCATION

Annotation. This article is devoted to the analysis of features of development of creative competences of the professional communicator as the subject of art culture. The author reveals the advantages of using modern forms of art history in media educational practice at the stage of realization of artistic and aesthetic concept.

Key words: media educational activity, professional communicator, art-cultural approach, creative competence, art-historical forms, creative personality, art historian-media pedagogue, art culture, art institutions, art collaborations.

Постмодернистская эстетика, определяя особенности формирования культуры информационного общества в постнеклассический период, способствовала сближению представителей творческих профессий, диалогу профессионалов креативной индустрии, в частности сотрудничеству искусствоведов и профессиональных коммуникаторов в арт-пространстве и медиасреде с целью решения художественно-творческих, коммуникативных, научно-исследовательских и маркетинговых задач.

Такое взаимодействие обусловлено, на взгляд автора данной статьи, интеграцией рекламы, связей с общественностью (PR) и искусства как форм современной культуры, влияющих на ее развитие, транслирующих культурные ценности и смыслы. Оно требует использования новых подходов к подготовке профессионального коммуникатора в системе медиаобразовательной деятельности, ориентированной на развитие творческих компетенций будущих бакалавров и магистров рекламы и связей с общественностью.

Чтобы определиться с выбором подхода к обучению профессионального коммуникатора, способного к творческой и исследовательской деятельности как креативная личность и субъект культуры, необходимо проследить междисциплинарную коммуникацию в системе медиаобразования.

Руководитель научной школы «Медиаобразование и медиакомпетентность» доктор педагогических наук А.В. Федоров очень точно обозначил все дисциплины, с которыми взаимодействует медиаобразование: «Медиаобразование тесно связано не только с педагогикой, но и с такими отраслями гуманитарного знания, как искусствоведение (включая киноведение, литературоведение, театроведение), культурология, история (история мировой художественной культуры и искусства), психология (психология искусства, художественного восприятия, творчества), социология, политология и т. д. Отвечая нуждам современной педагогики в развитии личности, медиаобразование расширяет спектр методов и форм проведения занятий с учащимися» [Федоров, 2015, с. 5–6].

Одним из таких перспективных подходов, способствующих формированию и развитию художественно-эстетического направления медиаобразовательной практики, творческому становлению профессионального коммуникатора в условиях реализации художественно-эстетической модели медиаобразования является, по нашему мнению, искусствоведческо-культурологический подход, предусматривающий участие профессионально, педагогически и медиакомпетентных искусствоведов в обучении бакалавров и магистров рекламы и связей с общественностью.

В связи с этим трудно не согласиться с авторами пособия «Теория и практика креативной деятельности», которые выделяют преимущества такой коллаборации на разных уровнях: «Поддержка различных феноменов и тенденций из области культуры и образа жизни помогает привлечь и стимулировать креативных специалистов по бизнесу и технологиям. Так происходит процесс “перекрестного опыления” между этими формами, равно как и внутри них, что демонстрирует история развития отраслей индустрии креативного содержания <...> способствует быстрому распространению знаний и идей» [Карлова, Ноздренко, Пантелеева, Карлов, 2018, с. 247].

Следовательно, вполне закономерные изменения внутри каждой формы культуры (рекламы, PR, искусство), как и внешняя интеграция между ними оказывают воздействие на коммуникативные и художественные практики, а арт-коллаборации обеспечивают эффективное продвижение брендов, демонстрируя на практике возможности искусства для бизнеса и бизнеса для искусства.

Будучи своеобразными проводниками профессиональных коммуникаторов в мире художественной культуры и арт-индустрии в целом, искусствоведы становятся медиаторами художественного и креативного контента в медиаобразовательной деятельности на этапах творческой подготовки бакалавров и магистров рекламы и связей с общественностью как субъектов художественной культуры. Без искусствоведов-медиапедагогов развитие творческих компетенций профессионального коммуникатора нам представляется невозможным, как и, в целом, реализация художественно-эстетической концепции медиаобразования.

Какие же формы искусствоведческой деятельности целесообразно использовать на этапе развития творческих компетенций профессионального коммуникатора? Для того чтобы ответить на данный вопрос обратимся к понятию «форма» (латинское «forma» – образ, наружный вид) – важному средству выражения художественного содержания, способу воплощения его структуры в художественном образе произведения.

Анализ образного решения произведений художественной культуры, в том числе произведений рекламного и PR-творчества, – основное направление профессиональной деятельности искусствоведа, медиапедагогический потенциал которого участвует в формировании и развитии творческих компетенций будущих коммуникаторов в процессе аудиторных занятий с помощью активных и интерактивных методов обучения и внеаудиторных (выездных) – в арт-институциях, на форумах, конференциях, воркшопах и т. д.

Тем самым творческое развитие профессионального коммуникатора предусматривает искусствоведческую интерпретацию произведений художественной культуры как художественных и медиатекстов, функционирующих в арт- и медиапространстве; анализ арт- и медиапроектов, результатов арт-коллабораций.

Фундаментом развития творческих компетенций профессионального коммуникатора в системе медиаобразования служат, как мы полагаем, художе-

ственно-эстетическое восприятие рекламы и PR в креативной индустрии; стремление к раскрытию творческого потенциала, художественной рефлексии и самореализации в профессиональной сфере; формирование художественно-эстетической культуры бакалавра и магистра рекламы и связей с общественностью; вовлечение в художественно-творческую деятельность в рекламе и PR; создание творческих продуктов коммуникативной деятельности на основе искусствоведческого материала мировой художественной культуры. Модератором данного процесса является искусствовед-медиапедагог, а художественная культура – импульс для эстетической коммуникации в рекламе и PR, позволяющей решать не только маркетинговые, но и творческие задачи.

Творческие компетенции позволяют профессиональному коммуникатору анализировать художественное содержание произведения/продукта рекламной и PR-деятельности, используя выразительные средства в разных видах искусства, создавать собственные проекты, интегрируя в городское, музейно-выставочное и бизнес-пространство; демонстрировать свое художественное мышление и способности как креативной личности и субъекта культуры в субъект-объектном и субъект-субъектном восприятии и преобразении реальности.

Опираясь на собственный медиапедагогический опыт, перечислим основные искусствоведческие формы, которые мы используем в ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» на этапах преподавания бакалаврам и магистрам базовых дисциплин, дисциплин по выбору и факультативных курсов: искусствоведческие тренинги, воркшопы, ситуационные задания, коллоквиумы, бинарные и проблемные дискуссии, круглые столы, затрагивающие аспекты интеграции рекламы, PR и искусства, функционирования коммуникативных практик в арт-индустрии.

Приведем несколько примеров использования таким форм занятий. В рамках реализации образовательной программы «Креативные технологии в сфере рекламы и связей с общественностью» по направлению 42.04.01 «Реклама и связи с общественностью» магистрантам в процессе освоения базовой дисциплины «Технологии рекламы и связей с общественностью в различных сферах» участвуют в коллоквиуме «Выставка как инструмент PR арт-институции» и тренингах «PR-технологии в музее», «Трейлеры игровых фильмов». В свою очередь практические занятия с бакалаврами 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью» по базовой дисциплине «Психология массовых коммуникаций» проводятся также в форме тематической дискуссии («Современная фотография и медиакультура»), решения ситуационной задачи («Влияние игрового кинематографа на массовое сознание»).

Если магистранты обсуждают методологию PR-сопровождения художественных выставок, привлечения целевой аудитории в музейно-выставочное пространство, разработку концепции проекта PR-кампании современной арт-институции; изучают основные подходы к созданию трейлеров российских и зарубежных игровых фильмов, то в поле зрения бакалавров находятся вопросы: массовое и элитарное в медиакультуре, рекламный дизайн и цифровая фото-

графия, фотоинсталляции как медиаискусства и дигитальные методы восприятия действительности аудиовизуальные коммуникационные технологии в продвижении арт-пространств; анализ основных приемов, которыми пользуется современный российский кинематограф для манипулирования массовым сознанием в сравнении с зарубежными фильмами.

Данные формы способствуют развитию творческих компетенций профессиональных коммуникаторов на основе междисциплинарных искусствоведческих знаний и разнообразного, интерактивного материала мировой художественной культуры в процессе аудиторных и выездных занятий в арт-институциях, участия обучающихся в профессиональных мероприятиях разного уровня и на этапе подготовки специальных мероприятий (например, творческих форумов) в образовательной организации высшего образования.

К искусствоведческим формам развития творческих компетенций будущих профессионалов рекламы и PR следует отнести арт-медиацию [Кличук, 2015, с. 66–70; с. 83–86] – относительно новый способ художественной коммуникации в современных арт-институциях и культурных пространствах.

Искусствовед-медиапедагог, вовлекая обучающихся, как арт-медиатор [Бойко, 2015, с. 78–82], в творческий диалог и обмен художественными идеями, культурными смыслами, использует арт-проект и арт-институции как интерактивные пространства для формирования креативной личности и раскрытия творческих способностей профессионального коммуникатора; для культурного взаимодействия, художественной интеграции и коллаборации, что позволит каждому коммуникатору в дальнейшем самостоятельно решать задачи арт-медиатора в условиях интеграции искусства, рекламы, PR в музейно-выставочном, галерейном, городском и бизнес-пространстве.

Именно поэтому очень важным представляется вывод И.В. Чельшевой: «Современное информационно-коммуникативное пространство медиакультуры репрезентует в современных условиях разновекторные дискурсы, влияющие на мировоззрение, моральные, эстетические ценности, представления о социокультурном пространстве. Отсюда – возникает целый ряд подходов как к медиакультуре, так и к медиаобразованию, предопределяющий различные акценты изучения и анализа произведений медийной культуры» [Чельшева, 2014, с. 151].

Таким образом, использование форм искусствоведческой коммуникации для развития творческих компетенций профессионального коммуникатора в системе медиаобразования является вполне обоснованным и закономерным, поскольку деятельность бакалавров и магистров рекламы и связей с общественностью связана с решением художественно-творческих и исследовательских задач как в арт-индустрии, так и в других сферах бизнеса, которые требуют от профессионального коммуникатора креативных идей в разработке и продвижении проектов, участия в реализации арт-коллабораций.

Библиографический список

1. Бойко А. Г. Медиаторы? Экскурсоводы? Педагоги? // Музей и музейщики: проблемы профессионального образования: мат. междунар. конф., 14–15 ноября 2014 г. – СПб.: Изд-во Гос. Эрмитажа, 2015. – С. 78–82.
2. Карлова О.А., Ноздренко Е.А., Пантелеева И.А., Карлов И.А. Теория и практика креативной деятельности: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью» / О.А. Карлова, Е.А. Ноздренко, И.А. Пантелеева, И.А. Карлов. – М. – Красноярск: ИНФРА-М СФУ, 2018. – 371 с.
3. Кличук Я.И. Арт-медиация после экскурсоводоведения // Музей и музейщики: проблемы профессионального образования: Материалы международной конференции, 14–15 ноября 2014 г. – СПб.: Изд-во гос. Эрмитажа, 2015. – С. 66–70.
4. Федоров А. В. Медиаобразовательный компонент в реализации магистерских программ: учеб. пос. / А.В. Федоров, И.В. Чельшева, Е.В. Мурюкина; под ред. А. В. Федорова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та им. А.П. Чехова, 2015. – 184 с.
5. Чельшева И. В Трансформация развития эстетической концепции в российском медиаобразовании (1960–2011) / И.В. Чельшева; под ред. канд. пед. наук, доц. Е.В. Мурюкиной. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та им. А.П. Чехова, 2014. – 220 с.

Максимова Галина Петровна

доктор педагогических наук, доцент,
Директор КИБИ МЕДИА ЦЕНТРА,
Южный федеральный университет,

филиал Всероссийского Государственного Института Кинематографии
имени С.А. Герасимова, Ростов-на-Дону, Россия
E-mail: maksimovagp@mail.ru.

ЗВУЧАЩАЯ РЕЧЬ МЕДИАПРОСТРАНСТВА

Аннотация. Постановка проблемы: звучащая речь в региональной ретроспективе на материале кино/теле/медиапродукции. Объектом анализа являются социофонетические и дикциологические параметры речи в междисциплинарных исследованиях.

Ключевые слова: звучащая речь, кино/теле/медиапространство.

Maximova G.

SOUND SPEECH MEDIA SPACE

Annotation. The problem considered in the present paper deals with oral/sounding speech in a regional retrospective based on cinema / television / media output material. The object of the analysis are sociophonetic and dictiological speech parameters in interdisciplinary studies.

Key words: oral/sounding speech, cinema / television / media space.

В данной статье мы пытаемся в самом общем виде проанализировать ретроспективу особенностей живой речи в медиасредствах: кино, ТВ, сети Интернет, системе мобильных коммуникаций. Это общий обзор направления нашей текущей работы: рассмотрение медиапродукции и сопоставление методом сравнительного анализа звучащих текстов, форм их сбора и сохранения. Индикатором сравнительного анализа в работе мы выбрали характеристики просодической фонетики и общие разделы орфоэпии. Задачей работы является необходимость зафиксировать нормативную, интонационную, тембральную, темпоритмичекую специфику русской речи и отметить исторические особенности создания медиаконтента.

Нам интересно проанализировать именно живое слово, поскольку произнесенное слово – в момент произнесения – пропадает, однако благодаря развитию технических средств коммуникации появилась возможность его анализа в медиaprостранстве.

На примере первого звукового фильма «Путевка в жизнь» видим, что одного живого слова на экране создателям недостаточно. Словесный ряд в фильме течет «бесперывной линией», постоянство словесного действия дополнено титрами. Само «живое» слово звучит «театрально»: выговаривается каждая фонема, диалоги чеканящие. Даже вокальное сопровождение фильма имеет свою сценическую специфику, например, беспризорники, попав в коммуны, поют многоголосьем, поставленными голосами, с отличными тембральными характеристиками детского профессионального пения. Фильм начинается и заканчивается словами посвящения, которые исполняет народный артист Василий Качалов. Текст представлен актером в торжественной манере и даже взглядом, направленным над публикой (театральная специфика), подчеркнута сценическая работа со словом.

Таким образом, советские фильмы с первым «живым словом», представленным на экране, можно характеризовать безупречной, отточенной фонетической дикцией актеров с демонстрацией орфоэпических знаний, это речь профессионалов, работающих со словом на театральной сцене. При этом речь как характеристика героя, безусловно, отражает его социальный статус, профессию, образование, место проживания.

В настоящее время, с опорой на современные исследования в области лингвокультурологии (В.Е. Гольдин, О.Б. Сиротина, Н.И. Толстой, А.А. Юнаковская, А.К. Деркач, Н.С. Гегелова), социофонетики (У. Лабов, А.Д. Петренко), социальной диалектологии (Т.И. Ерофеева, В.П. Коровушкин), можно достаточно точно определить задумку исполнителя. Это значит, что актер посредством просодической фонетики и орфоэпии обогащает характеристики героя опорой на звучащую речь при работе над образом. Поэтому определенный интерес для нас представляет не столько игровое, сколько документальное кино, так как речь, зафиксированная в игровых фильмах, – это отражение специфики работы над словом в сценической школе данного времени.

Классические исследования театрального слова знакомы по работам М.И. Кнебель, К.С. Станиславского и других театральных деятелей. «Словесное действие – есть высшая форма сценического действия, сценического общения... Слово – выразитель мысли, самое эффективное средство воздействия на сознание собеседника, партнера», – пишет К.С. Станиславский.

Для ретроспективного анализа словесного действия в неигровом кино была выбрана работа Южно-Российской школы документального кино. Ростовская студия кинохроники – одна из старейших киностудий мира, основана в 1927 году. В 1935 году студия приступила к выпуску звуковых киножурналов. В основу анализа положены не только анализ характеристик словесного ряда документальных фильмов, но и информация, которая была почерпнута из их просмотра, общения со старожилами киностудии, знакомства с их личными коллекциями фильмов, статьями и книгами о работе студии.

Десятки киножурналов разных лет выпуска, просмотренные нами, позволяют сделать вывод: основная часть словесного ряда до 50-х годов прошлого столетия представляет собой закадровый дикторский текст. Несмотря на то что, например, во второй половине прошлого столетия киностудией выпускалось до 150 единиц продукции в год (журналы, фильмы и т. д.), в штатном расписании должности диктора на студии не было – озвучивание выполняли сотрудники студии.

Документалистику того времени, за очень редким исключением, сопровождают мужские голоса, в качестве диктора чаще всего слышна речь Н. Андриасян, с «левитановскими» голосовыми характеристиками. Позже в журналах и фильмах мы встретили голоса С. Стародубцева, Ю. Щербакова и других исполнителей закадрового текста, в том числе и актеров областных театров. При этом в титрах фильмов не всегда указывается фамилия диктора, их идентификация проводилась самостоятельно.

Ближе к 1960-м годам в журнальной хронике и фильмах все чаще и чаще словесный ряд усложняется, появляется живое «уличное» слово. Как правило, это предоставление слова новым героям сюжета (председатели колхозов, ударники труда, ученые, герои спортивной и культурной жизни и т. п.), но наряду с этим речевую основу фильма составляет все-таки дикторский текст. Получение синхронных камер (начало 1970-х годов) значительно усложнило словесный ряд документального фильма. Заметим, долгое время синхрон героев используется как факт подтверждения существования героя (агроном в поле, передовик на стройке и т. п.), его речь не всегда являлась строгой логической цепью в сюжете фильма. Таким образом, речь в первое время существования синхронной документалистики выполняет иную по сравнению с игровым кино функцию, это зафиксированный просодико-фонетический момент реальной жизни, что и является предметом нашего исследования.

Телевизионное слово с начала 1960-х годов, безусловно, имеет свою специфику. Нами просмотрен ряд телевизионных передач местного телевидения. Это работы дикторов новорожденного Ростовского телевидения: Галины Хейло (врач по профессии), Светланы Пашковой, Владимира Андрющенко, Галины

Савченко (начала работу студенткой педагогического института). Интересен тот факт, что актеров театров среди дикторов никогда не было. Голоса дикторов можно отнести к голосам с идеальным благозвучием, с удивительной чистотой произношения, без намека на собственные эмоции (по всей видимости, именно по этой причине нет актеров в их числе).

Анализу устной речи в телевизионном дискурсе посвящены экспериментальные исследования различных областей знаний. Труды, изученные нами, можно разделить на два направления. Первое – это исследования характеристики просодической фонетики голосов дикторов, журналистов, ведущих телевизионных программ в других странах, республиках (в советский период), с углубленным филологическим назначением (Асгариан Аббасголи, 2008; Н.В. Яшина, 2007; В.П. Закарян, 2005; Н.Ю. Ломыкина, 2006, и др.). Исследования повышают общий уровень знания иностранного языка. Другое направление – это представление языковой личности на материале советского, российского телевидения в контексте различных функций (по А.В. Федорову – информационные, воспитательные, образовательные, социально-управленческие, рекреативные, компенсаторные, эстетические и др.) [Федоров, 2013, с. 90], что опосредовано в русской речи интонационными, тембральными, темпоритмическими голосовыми характеристиками. Отражение данного направления мы находим в работах психологов, социологов, медиков, филологов (И.В. Корнева, 2002; С.С. Галстян, 2008; Т.В. Аниховская, 2004; Ю.М. Ершов, 2012; О.Я. Гайдучок, 2006; Ю.А. Крикунова, 2011; Ж. В. Ганиев, 2009, и др.)

Текущую четверть века можно смело назвать ренессансом устной речевой коммуникации. Поскольку медиа (средства массовой коммуникации) – «комплексное средство освоения человеком окружающего мира в его социальных, моральных, психологических, художественных, интеллектуальных аспектах» [Федоров, 2013, с. 90], имеющее аудиоканал трансляции и восприятия, то широкое его распространение повлияло и на распространение в виртуальном пространстве «живой речи», анализируемой, в том числе в научных печатных изданиях последнего десятилетия. Важно отметить, что Интернет в широком смысле стал активным каналом устной речевой коммуникации, что предопределено возросшей распространенностью различных технических средств и интересом исследователей в этом направлении. Огромное количество контентов устной речи позволяет авторам достаточно объективно исследовать реальное функционирование живой русскоязычной речи. Опора на социофонетику, просодическую коммуникацию, диалектологию, психолингвистику и др. дала возможность сузить поиск. Однако стоит отметить, что, с одной стороны, исследователями представлены междисциплинарные работы по изучению и анализу разговорной речи как жанра, способного передать интонации устной речи, придать высказыванию эмоциональности и экспрессивности, дополнительного смысла, в которых анализ выстроен на прикладных практиках, взятых из медиапространства. С другой стороны, существует экспериментальная часть работ, разработанных на основе исследования реальной разговорной речи для обоснования теоретико- методологических выкладок в области педагогики, ис-

кусства, культуры, медицины, юриспруденции, физики, информатики и др., в том числе с активным прикладным уклоном. Отдельно можно выделить теоретико-методологические исследования в области искусства, педагогики – это работы, имеющие отношение к анализу техники речи, сценической речи и т. п. (М.П. Оссовская, 2003; А.М. Бруссер, 2004; И.А. Автушенко, 2010, и др.).

Живая речь в медиaprостранстве как в целом медиатекст «отвечает мотивационным потребностям: жанровым, тематическим, эмоциональным, гносеологическим, гедоническим, психологическим, моральным, интеллектуальным, эстетическим, терапевтическим и др.» [Федоров, 2013, с. 125], и охватывает практически всех субъектов коммуникации.

К промежуточным выводам относим следующие положения:

– в XX веке речь в кино/теле/медиапродукции в значительном перевесе представлена как идеальный вариант научного, учебного, делового, профессионального, разговорно-бытового стиля. Такая речь являлась предметом для подражания устной разговорной практики в реальной жизни;

– в настоящее время печатная эра слова значительно потеснена в виртуальном пространстве устным словом. Медиaprостранство представлено вариативностью речевой нормы, часть исследователей отмечают очевидную девальвацию русского языка.

Учитывая тот факт, что нет ни одного издания по сценической речи, в котором не приводились примеры отклонения от языковой нормы, взятые из нашего региона, например: «в ... разговорном языке имеются фонетические различия, характерные для юга...» [Бруссер, 2012, с. 68]. Приводятся примеры языковой ненормативной вариативности, закреплённой у наших земляков: «А вот пример несколько иного рода в Ростове-на-Дону...» [Промптова, 2016, с. 236]. Даже на театральной сцене мы слышим черты южнорусского говора.

Дальнейшие сравнительно-сопоставительные исследования представляют огромный интерес, поскольку проводятся на материале, отнесённом специалистами к среде сложной разговорной ситуации. Наша дальнейшая задача состоит в том, чтобы не только зафиксировать изменения, но и наметить пути решения проблем.

Библиографический список

1. Промптова И. Ю. «Услышать будущего зов...». На уроках сценической речи. М.: Российский институт театрального искусства ГИТИС, 2016. – С. 536.
2. Сценическая речь в системе Вахтанговской школы: сб. ст. и мат. / сост. и науч. ред. А.М. Бруссер. – М., 2012. – С. 514.
3. Станиславский К. С. Работа актёра над собой [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/6152394> (Дата посещения: 01.03.2017).
4. Федоров А. В. Спецкурс для вуза «Модели медиаобразования» // Медиаобразование. – 2013. – № 2. – С. 86–130.

Маченин Андрей Александрович
кандидат педагогических наук,
Департамент медиа НИУ ВШЭ,
Член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России
E-mail: machenin@yandex.ru

КИНЕМАТОГРАФ, ВЗГЛЯД СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЖЕЛЕЗНЫХ ДОРОГ! (ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ)

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы медиаобразования на аудиовизуальном материале. Автором представлены жанровые, видовые и подвидовые классификации современных киноматериалов, законы и принципы их использования при составлении эфирного плана телеканалов или прокатных мероприятий.

Ключевые слова: медиа, медиакультура, кинематограф, киноиндустрия.

CINEMATOGRAPHER, LOOKING THROUGH THE PRISM OF RAILWAYS! (PATRIOTIC EDUCATION)

Machenin A.

Annotation. The article discusses the problems of media education on audiovisual material. The author presents the genre, species and subspecies classifications of modern film materials, the laws and principles of their use in the preparation of the broadcast plan of television channels or rental events.

Key words: media, media culture, cinema, film industry.

Что такое кино, кинематограф и киноиндустрия в целом. Каковы жанровые, видовые и подвидовые классификации современных киноматериалов, законы и принципы их использования при составлении эфирного плана телеканалов или прокатных мероприятий (На телевизионном материале РЖД ТВ). Прошлое и будущее кинематографа. Какие инновационные технологии, современные тенденции и классические приёмы развития применяются в сегодняшних процессах кинопроизводства в России и зарубежном. Историческая ретроспектива, взгляд сквозь призму железных дорог. Образовательно-познавательный, информационно-развлекательный и художественно-творческий потенциалы современных тенденций кинематографа для разновозрастных детских и разносоциальных взрослых аудиторных групп кинозрителей России и зарубежном. И самое главное – какую роль, такая транспортная отрасль как "Российская Железная Дорога", сыграла в кинематографе нашей страны и всего мира (На телевизионном материале РЖД ТВ).

Мы достаточно много, на сегодняшний день, говорим о медиаобразовании, как о науке, являющейся не только самостоятельным видом образовательно-информационной деятельности, но и как связующей интеграционной составляющей для взаимодействия многих воспитательных направлений и видов искусств: изобразительное искусство, музыка, кинематограф, телевидение и масс-медиа в целом, и всевозможные совокупно-интегративные их вариации.

Это дает возможности довольно широко использовать образовательные и педагогические технологии практически во всех сферах жизнедеятельности современного человека: культура и искусство, политика и экономика, медиапроизводство и медиапотребление.

Одной из важнейших, исторически, даже тематически-образующих ключевые концепции современного медиаобразования является наука кинообразование, в прошлом, киновоспитание. (Термин «Образование» есть совокупность понятий «Обучение» и «Воспитание») Анализируя сегодняшние виды масс-медиа, и тот увеличивающийся процент временного сжатия технического и технологического обновления не удивительно, что необходимость грамотного взаимодействия с современными информационными каналами появилась у каждой наиболее продвинутой, в медийном смысле, образовательной, производственной или обслуживающей организации. Более того, порой, успех какой либо организации полностью зависит от умения оперировать всевозможной информацией, как в формате рекламы, так и в формате информационно-производственного обеспечения. Появилась необходимость вести печатно-публицистическую, аудио-визуальную стенографическую хронику (аудио-, видео-, фото архивы) наиболее важных событий или мероприятий в которых, на прямую или косвенно, проявляло своё непосредственное участие данное предприятие. Итогом подобной инновационно-информационной гонки стало тотальное модифицирование пресс-центров предприятий в производственные медиацентры с обязательным телевизионно-журналистским комплексом.

История кино, взгляд сквозь призму железных дорог.

История кино и кинопроизводства в целом. Раскрытие образов и сюжетных линий железнодорожной тематики в российском кинематографе, вот основные цели которые мы преследуем в данном телепроекте. Описание исторической ретроспективы, взгляд сквозь призму железных дорог.

Но, для начала давайте определимся, какова роль железных дорог в жизни современного человека, человека рабочего, учёного, бизнесмена, творца великой истории России? Ответ более чем очевиден! Каждый житель нашей страны (планеты) хорошо знает, там, где есть дороги, там обязательно есть жизнь, а там где есть железные дороги жизнь кипит, бурлит, палитра жизнедеятельности предстаёт в более насыщенных красках. Жизнь в постоянном движении, стремлении, на пике постоянного развития. Она более динамична, активна и позитивна ко всем сферам, как индивидуального, так и индустриального развития всего человечества. Недаром, именно наличие железных дорог позволило советскому человеку покорить тайгу, строить БАМ, освоить целину, осушать болота и поворачивать реки вспять. Из покоя века, развитая инфраструктура железнодорожного сообщения подобно немыслимой волшебной силе, позволяло стихийные рабочие поселения превращать в трудовые деревни, деревни в города, города в мегаполисы и так далее и так далее.

Человек вообще, по сути своей – (склонен к путешествиям) путешественник, кто-то по нужде, а кто-то по призванию, кто-то, по дороге на работу, спит в утренней электричке, а кто-то за школьной партой мечтает стать машинистом

и навсегда связать свою жизнь с железнодорожным транспортом! Ясно одно, и те и другие, мы все, в той или иной степени зависим от дорог, от стальных магистральных сетей мирового апогея.

Давайте вместе проследим за процессом рождения, как сказал великий вождь пролетариата: – "важнейшего из искусств – кинематографа"!

Для справки – кинематограф от греческого – движение и писать, рисовать, то есть "записывающий движение". Иногда также упоминается как "Синематограф" что с французского в дословном переводе – отрасль человеческой деятельности, заключающаяся в создании движущихся изображений. Этим замысловатым понятием в 80-х годах XIX века назвали весьма революционную мультисессионную технологию покадрового, последовательного запечатления реалий тогдашней действительности.

А знаете ли вы, что официальные изобретатели кинематографа, наши соотечественники, а не иностранцы, как вещают нам многочисленный СМИ! Нами был проведён социологический опрос на оживленных улицах Москвы и в залах ожидания трёх вокзалов Ярославского, Ленинградского и Курского. Он без труда определил, что 9 человек из 10 на вопрос кто первым придумал "Кинематограф" либо совершенно не знали ответа, эмоционально уходя от ответа репликами – "Нам некогда, извините", либо с удовольствием и с нескрываемой уверенностью, сразу отвечали – "... конечно, французы, братья Люмьер"! Но, к сожалению, этот ответ не верный. И это не только результат неграмотности самих людей, в данной области знания (история кинематографа), но следствие частого, утвердительного и убедительного заблуждения всевозможных современных, центральных средств массовой информации (СМИ): кинематограф, телевидение, периодическая печать, радио, интернет и т.д.

А зритель верит! Но вера подкреплена лишь повсеместным, обожаемым нами словосочетанием – "на слово". Ведь для сомнения обычно нужно иметь чуть больше желания задаваться вопросами "Так ли это?" и столько же свободного времени в быту, на поиск ответов: – "Быть или не быть, вот в чём вопрос"! Но оставим Шекспира и вернёмся к создателям технологии киносъёмки.

На самом деле, история кино, от идеи и до того каким кинематограф является сегодня, включает в себя совокупность важнейших периодов, длинна которых более чем сто лет, и эволюционный путь кинематографа был весьма тернист и труден! Но самый важный период трансформационного перехода технологии фотосъёмки к самой киносъёмке и кинотрансляции видеофильмов, двигался семимильными шагами, и включает в себя всего лишь двадцать лет (1878-1897). Также нужно отметить особое, пылливое и художественно-творческое отношение к развитию данной киносъёмочной и видео-демонстрационной технологии именно русских изобретателей-фотографов. Их вклад не соизмерим до сих пор.

К примеру, знаете ли вы, что первая гибкая светочувствительная негорючая плёнка была изобретена русскими фотографами И.В. Болдыревым уже в 1878 г. А пионерами в создании аппаратов для проекции на экран быстро сменяющихся изображений были: немецкий и русский фотографы О. Анцюц и

В.А. Дебюк, создавшие соответственно в 1891 и 1892 годах проекционные аппараты различной конструкции с одинаковым названием – «Тахископ». Другими изобретениями наиболее приблизившиеся к кинематографу по своим техническим характеристикам являются: «кинетоскоп» Эдисона, «хронофотограф» И.А. Тимченко (1893) и француза Ж. Демени (1893).

Внимание, вопрос. Как вы думаете, какие темы сюжетных линий в конце XIX начала XX века были на столько актуальны, что были удостоены первого отображения в столь революционной инновационности, как – "кинематограф"? Подсказка, сюжеты самой модной, динамично развивающейся технологии. Уверен все уже догадались, что речь идёт о железнодорожном транспорте! Начало распространения кинематографа было положено съёмкой и публичной демонстрацией первых короткометражных фильмов. 28 декабря 1895 года в Париже братьями Люмьер был продемонстрирован их «синематограф» короткометражным фильмом "Прибытие поезда на вокзал Ла-Сьота". В течение 1896–1897 годов публичные демонстрации короткометражных фильмов были произведены во всех мировых столицах. В России первый показ был организован 4 мая 1896 года в Санкт-Петербурге (в саду «Аквариум»), затем в Москве и на Всероссийской ярмарке в Нижнем Новгороде. Тогда же были сняты первые русские любительские киносъёмки (В. Сашин, А. Федецкий, С. Макаров и др.) Первая профессиональная киносъёмка в Российской империи была сделана фотохудожником А.Федецким в Харькове хронометражном 1,5 минуты «Перенесение иконы Озерянской Божьей матери». А первым российским документальным фильмом стал «Вид харьковского железнодорожного вокзала в момент отхода поезда с находящимся на платформе начальством» (1896).

Вообще, человеку было довольно сложно сразу привыкнуть к движущимся фотографиям, более того сама технология видеотрансляции анимированного фотоизображения воспринималось тогдашним зрителем на столько реалистично, что порой пугало и дезориентировало его, заставляя бежать прочь от движущихся по направлению к зрительному залу всевозможных запечатлённых на киноплёнку транспортных объектов. Эффект от просмотра у первых зрителей был непредсказуем. По хлеще сегодняшнего 3D. Это очень ярко проиллюстрировано режиссёром Аллой Суриковой в искромётной советской кинокомедии-вестерне "Человек с бульвара капуцинов" снятой 1987 году. Где на одной из постановочных сцен первого знакомства "ковбоев дикого запада" с кинематографом, к стати, режиссёр выбрала для использования в фильме именно съёмку братьев Люмьер "Прибытие поезда на вокзал Ла-Сьота", режиссёр показывает реакцию первых зрителей, где они, в панике, стреляют и бегут прочь, испугавшись кинопроекции приближающегося к ним поезда на простыне импровизированного салонного кинотеатра.

Говоря о веке двадцатом, нужно отметить, что он, прежде всего, выделяется своим повсеместным развитием социальной, политической и экономической отрасли жизни человека. Нашу российскую цивилизацию сотрясали различные технические и технологические революции во всех сферах жизнедеятельности человека. Глобализация, индустриализация, электрификация, полным ходом идёт модернизация в грузовой и пассажирской транспортной отрас-

ли. Время, когда лошадиную тяговую силу всецело заменяла сила и мощь пара. Многие историки современники, до сих пор это время называют "Золотым веком пара"! Не случаен и тот факт, что данная новомодная технология, также, широко получила достойное отображение (место) в культурном и искусствоведческом направлении жизни. Великие художники пишут картины с изображением мчащихся во весь опор паровозов, композиторы сочиняют песни и симфонии, динамика темпо-ритма и звучания которых в одночасье захватывающе влияет на слушателя. Писатели и поэты посвящают железной дороге стихи и поэмы, каждой строчкой, каждым стихотворным оборотом подчёркивая её романтичность и непредсказуемость, энергичность и безмятежность. Безграничную поэтичность путей, поездов, перегонов, всю одухотворённую суть пригородных и сортировочных железнодорожных станций великого и необъятного государства Российского.

БЕЗ НАЗВАНИЯ

Я знаю силу слов, я знаю слов набат.
Они не те, которым рукоплещут ложи.
От слов таких срываются гроба
шагать четверкою своих дубовых ножек.
Бывает, выбросят, не напечатав, не издав,
но слово мчится, подтянув подпруги,
звенит века, и подползают поезда
лизать поэзии мозолистые руки.
Я знаю силу слов. Глядится пустяком,
опавшим лепестком под каблуками танца,
но человек душой губами костяком ... незакончена

Владимир Маяковский, 1913 год

МЕКСИКА – НЬЮ-ЙОРК

Бежала
Мексика
от буферов
горящим,
сияющим бредом.
И вот
под мостом
река или ров,
делящая
два Ларедо.
Там доблести –
скачут,
коня загоня,
в пятак
попадают
из кольца,

и скачет конь,
и брюхо коня
о колкий кактус исколото.
А здесь
железо –
не расшатать!
Ни воли,
ни жизни,
ни нерва вам!
И сразу
рябит
тюрьма решета
вам
для знакомства
для первого.
По рельсам
поезд сыпет,
под рельсой
шпалы сыпятся.
И гладью
Миссисипи
под нами миссисипится.
По бокам
поезда
не устанут сновасть:
или хвост мелькнет,
или нос.
На боках поездных
страновеют слова:
«Сан-Луис»,
«Мичиган»,
«Иллинойс»!
Дальше, поезд,
огнями расцвеченный!
Лез,
обгоняет,
храпит.
В Нью-Йорк несется
«Твенти сенчери
экспресс».
Курьерский!
Рapid!
Кругом дома,
в этажи затеряв



путей
и проволок множь.
Теряй шапчонку,
глаза задеря,
все равно –
ничего не поймешь!

Владимир Маяковский, 1926 год

Вообще, говоря об этом историческом периоде, особенно для молодой, только, только, оправляющейся от последствий октябрьской революции 17 года, России, динамика "Века пара" это гораздо больше чем нечто светское, это уже не мода а политика, не поэзия а лозунг, не увеселительная песня, а гимн целого народа, класса, фронта: – "Наш паровоз вперед летит, в коммуне остановка. Другого нет у нас пути, в руках у нас винтовка ... "!

А как же кинематограф? Именно сейчас он всё больше занимает умы, как народа, так и вождей пролетариата. Видя ошеломляющий эффект развлекательного, социального, психологического аспектов воздействия кинематографа на рабочий класс, сам великий вождь пролетариата В.И.Ленин отмечал в этом прозападном, капиталистическом изобретении огромный, как информационно-развлекательный, так и прапагандистический потенциал воздействия на трудовые массы России. В книге „Ленин и кино“ в 1925 году печатается отрывок из беседы В.И. Ленин с А. Луначарским, где Владимир Ильич подчёркивает: – «Вы у нас славитесь покровителем искусства, так вы должны твердо помнить, что из всех искусств для нас важнейшим является кино»! При этом власти обожали использовать различные транспортные средства как платформы и трибуны для выступления перед народом, так появились первые киносъёмки выступлений В.И.Ленин на броневике и на бронепоезде. В свою очередь образ "Паровоза" навсегда закрепился в сознании людей как символ победы, революционных свершений, вечного стремления вперёд, навстречу нашему светлому будущему.



Обзор фильмов: «Машинист Ухтомский 1926 г.»

страна – СССР

режиссер – Алексей Дмитриев

сценарий – Наум Лойтер, Аркадий Позднев, А. Рубин

оператор – Александр Лемберг

художник – Валентин Комарденков

жанр – история

премьера (мир) – 10 апреля 1926

хронометраж – 66 мин.

В главных ролях: Николай Рыбников; Мария Блюменталь-Тамарина; Владимир Владиславский; Иван Штраух; А. Крамов; Антонин Панкрышев; Вера Попова; Владимир Уральский; Николай Горич; И. Зенин

Кинокартина рассказывает о героическом подвиге машиниста Ухтомского, возглавившего железнодорожников Московско-Казанской железной дороги, поддержавших восстание московских рабочих в дни революции 1905 года.

1905 год. Война. Хриплым надрывным криком рвет воздух пьяная песня:

За неестественной удалью, за лихо заломленными шапками, за бутылками тяжелой российской «казенки» – глухая, безнадежная и безысходная скорбь. Наспех, дрожащими руками перевязываются сундучки, вспыхивают желтыми языками лампадки, на грязный снег падают соленые слезы. Далеко, где-то в неизвестном, в неведомом вспыхивают уже огоньки выстрелов. Бинобль японского офицера буравит почерневшую глубь снежных полей.

Мерно дрожат вагоны. Деревянные нары покрываются грудой усталых тел. В купэ штабных вагонов хлопают пробки шампанского. Усы офицеров щекочат пухлые лица «сестер». Снаряды рвут почерневший от крови снег. Рвут падающие человеческие тела. Так делаются герои войны и «родины».

Медленно подходит к перрону возвращающийся из Японии поезд. По ступенькам к дебаркадеру стучат костыли. За потускневшими стеклами окон белеют перетянутые бинтом головы. Когда-то лихие папахи, мрачно сдвинуты на искалеченные лица. На груди жестокой насмешкой болтается ненужная, бессмысленная медаль.

На далекую станцию Казанской железной дороги докатились эти осколки «доблестной армии». Лицо войны на минуту показывается перед рабочими желе подорожниками в настоящем, неприкрашенном виде.

Маленькая станция – резонатор событий. В Москве стали заводы. В Москве – баррикады. Телеграф по всем железным дорогам выбрасывает ленты страшных и радостных слов – прекращайте работу! На маленькой станции машинист Ухтомский формирует боевую дружину. Беспомощно опускаются semaфоры. Печально умолкает станционный колокол. Уходят в депо тяжелые паровозы. Одинокa замирают уходящие в пространство бесконечные ленты рельс.

В тесной комнате душно и радостно. Гремит разбираемое оружие. В Москву... на баррикады! К товарищам! В лицах застывает напряженная твердость. Уверенно и четко выписываются фамилии списка дружинников. Какая неосторожность! Пухлые, липкие пальцы провокатора торопливо прячут его в карман. Опять перрон. Опять покрытые снегом ступени. Только – не толпа скупающая и пестрая, а звон оружия и решимость в глазах.

Москва и Петербург. Нервные пальцы генерал-губернатора решительно прекращают заседание. Представители «общественного мнения» бесполезны.



Нужна срочная и реальная помощь. Льстивая улыбка лейб-гвардии полковника Мина обещает «его величеству» полнейшую ликвидацию. Семеновский полк начинает свою карательную «эпопею». Шкафы и пролетки, столы и колеса трещат под напором гвардейцев. Последние осколки раздавленных баррикад давят еще теплые трупы рабочих.

Приказ 349. Карательный отряд полковника Римана занимает пути. Отступление застрявшей в Москве бригаде Ухтомского перерезано линией смерти. Печально блестят уходящие рельсы. Тишина. Запертые створы окон. Угрюмо замолкшая станция. Только хрупкий снег темнеет под тяжелыми сапогами «семеновцев».

Надо прорваться сквозь эту линию. Сквозь выстрелы. Сквозь смерть. Ценою чего бы то ни стало. Ценою взрыва котла. Ценою жизни. И поезд усиливает ход. Дружинники пластом пригибаются к полу. Топка дышит белеющим пламенем.

Поезд мчится сквозь бесконечные ряды пулеметов и ружей. Дула почти впиваются в поезд. Черты Ухтомского каменеют. Колеса вздрагивают в бешеной скачке. Прорвались. Где-то вдали маячат унылые фигуры серых шинелей. В лицах «карателей» огоньки скрытого бешенства. Вспышки будущих зверств.

Железнодорожный поселок. Уныло тянутся запертые, притихшие, притаившиеся дома. Там – горе и боль. Боль предстоящего, чего-то зловещего, страшного. И еще ярче вспыхивают огоньки лампадок. Еще жарче становятся молитвы.

Ухтомского нет. Он скрылся, простившись с товарищами: берегите себя, расходитесь... Мы побеждены, но завтра...

И еще больше сгущается серое небо, еще тише, еще беззвучнее застывает поселок. Стук в дверь. Звонко, жестко. Прикладом. Взволнованное, посеревшее от страха лицо. По губам офицера ползет жадная к крови улыбка. Как фамилия?

Сначала список... Исчезнувший когда-то список участников боевой дружины. Из пухлых пальцев провокатора он давно уже пошел по назначению. Палец офицера тщетно скользит по столбику приговоренных к смерти, разыскивая нужное имя.

Нет его? Ерунда. Карандаш криво чертит знакомые буквы. В глазах человека дрожит придавленный ужас.

Все. По снегу ползут знакомые черные пятна.

В тесной камерке Сапожковых тихо. Лица братьев напряженно застыли при грохоте прикладов в сосновую дверь. Только старуха-мать суетится, открывая дверь смерти. Сапожковы? Так. Дула ружей притягивают как магнит обе пары обезумевших глаз. Тело одного из братьев как кукла падает на пол. Теперь другой. Солдат



не в силах стрелять. Руки дрожат, бессильно опуская ружье... Мать как пласт придавило к постели. Она, может быть, уже ничего не чувствует.

Рука офицера не выдаст. Револьвер щелкает, оставляя маленькое черное пятно на искаженном от боли лице. Как-то нелепо, как мешок, опускается тело. И опять тишина. Только в глазах жадно припавшей к трупам старухи – дрожит тупой и сгорбленный ужас.

Еще дом. Еще одна закрытая дверь. И снова жесткие удары прикладом. И снова тот же невыносимый кошмар. Женщина умоляет, впиваясь пальцами в бесстрастный рукав серой шинели. Шинель не знает пощады. Жестокая усмешка кривит тонкие губы, в штыки его!

На дворе белый снег покрывается знакомыми пятнами. Остервенелая сталь штыков впивается в тело.



А в комнате обезумевшая рука женщины мстит бессмысленной и глупой иконе, так жестоко обманувшей ее мольбы.

«Арестованных не иметь и действовать беспощадно». Карательная экспедиция подходит к финишу. Уже нет товарищей Ухтомского. Уже сам он, потерявший надежду и веру, спокойно ожидает своего ареста в каком-то грязном и нелепом трактире. Но разве не все ли равно, когда кругом – кровавый потоп?

Уже тяжелые сапоги шаркают у двери, уже торжествующая улыбка ползет по губам офицера – поймали, наконец! Несмотря на взмыленные от бритва щеки, генерал Дубасов радостно принимает торопливое сообщение по телефону. Ухтомский пойман? Прекрасно. Конечно – расстрелять. Вспышки неровных выстрелов. Три товарища Ухтомского уже на земле. Но он еще стоит, повернувшись лицом к убийцам. Второй залп. Теперь конец. Последний аккорд карательной «симфонии».

В Кремле – торжественные парады «триумфаторов». В храмах – толпа, блистающая и радостная, внимает великолепным молебнам. Даже внимание царя, сосредоточенное на постройке карточных домиков, может оторваться в сторону сияющего гвардейца – ваш рапорт, полковник, прочел с удовольствием!

А на занесенной снегом свежей могиле какой-то поджарый попик машинально взмахивает кадилом. «За упокой душ убиенных, ново-представленных рабов»... Глаза жен и матерей впиваются в жалкий горбик могилы.

Тихо шевелятся губы. Вздрагивают склоненные головы. На талый снег падают горькие, соленые слезы.

Дополнительно к статье: В каждую статью "ДК РЖД" мы вставляем информационно-познавательный, поисково-мотивационный блок (5–8 скриншотов) состоящий из заранее выбранных кинофрагментов, отрывков на железнодорожную тематику из классики либо современных кинолент российского или западного кинематографа. А возможно, для большей коммуникации корпоративных СМИ РЖД, можно использовать скриншоты только из ранее показанных кинофильмов или планирующих к показу на телеканале РЖД ТВ. Я предлагаю читателям отгадать название кинофильма, возможно год его создания и режиссёра этой кинокартины. Правильные ответы анонсируются в следующей публикации. По итогам нескольких конкурсов происходит чествование победителя, и возможно награждение его ценным подарком от ГУДКА или РЖД ТВ.

Примерных ход сценария викторины: Дорогие читатели и зрители телеканала РЖД ТВ. Предлагаем вашему вниманию ленту фотографий-скриншотов состоящую из нескольких кинофильмов. Фрагменты могут быть как из классических так и из современных кинолент российского или западного кинематографа, или из фильмов ранее показанных художественных кинолент, на телеканале РЖД ТВ, так и из предполагаемых нами к телевизионному показу в дальнейшем. Отгадайте название этих фильмов, желательно назвать режиссёра и год выхода на экран. Пришлите электронное письмо с ответами по адресу указанному ниже и ожидайте сюрприза! Очень скоро мы выберем победителей и подарим ему специальный приз от газеты ГУДОК или телеканала РЖД ТВ. А самый эрудированный (расчёт на детскую аудиторию) кинозритель получит специальный приз от президента ... ну вы сами понимаете! В свою очередь ... без намёков, заканчивая, процитирую великого из мира кинематографа ... Как говорил в 1937 году кинорежиссёр Джордж Орсон Уэллс: – "Голливуд – самая большая в мире игрушечная железная дорога"! Так что, будущие машинисты, проводницы, диспетчера и директора, держайте ... А у меня на этом пока всё. Смотрите хорошее кино и будьте счастливы, до встречи!

Мышева Татьяна Петровна
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и социокультурного развития личности,
Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)
E-mail: myshevaTP@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕДИАИНСТАЛЛЯЦИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В МУЗЕЙНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье дается описание основного назначения музея и его роли в учебно-воспитательном процессе студенчества. Здесь подчеркивается значимость использования новых информационных форм, диктуемых современными условиями существующего социума. Автор рассматривает особенности такой формы музейной информации как медиаинсталляции; отмечаются ее положительные и отрицательные стороны, влияющие на познавательный аспект личности.

Ключевые слова: музей, образовательно-воспитательный процесс, музейное пространство, музейный предмет, информирование, формы информации, движущиеся образы, медиаискусство, медиаинсталляция.

Mysheva T.

PECULIARITIES OF USING MEDIAINSTALLATIONS FOR TEACHING STUDENTS IN THE MUSEUM ENVIRONMENT

Annotation. The article describes the main purpose of the museum and its role in the educational process of students. It emphasizes the importance of using new information forms dictated by the current conditions of the existing society. The author considers the features of such a form of museum information as a mediainstallation; its positive and negative sides, affecting the cognitive aspect of personality.

Key words: museum, educational process, museum space, museum subject, information, forms of information, moving images, mediaart, media installation

Тема внедрения мультимедийных и интерактивных технологий в музейное пространство является очень популярной в современных условиях. С одной стороны, это современно и экспрессивно, несет информационно-познавательный и впечатляющий эффект, с другой стороны, большое количество телевизоров и киноустановок не должно нарушать пространство музейного искусства, создававшегося веками, не должно жить своей жизнью внутри музея, а подчиняться его правилам и основному назначению [Трошина, 2007, с. 306].

Значение музеев в образовательно-воспитательной работе с молодежью неопределимо. Музей как символ культуры и как культурное образовательно-воспитательное учреждение имеет огромное значение в воспитательном и образовательном процессе студенчества. Он позволяет «увидеть неизвестные образцы художественной культуры, то есть, то, что не упоминается в СМИ. Музей стремится познакомить молодое поколение с такими способами передачи информации, которые присущи только музейной экспозиции, такие как: вербальная и не вербальная информация. Вербальная информация передает данные об

авторе, времени создания предмета; а не вербальная информация отображает эпоху, условия создания образа или предмета, среду его бытования. Это и стремление музея помочь студенчеству в овладении инновационными научными способами, не предусмотренными школьной программой: изучение мира, культурное собеседование, переживание, воображение, интерпретирование, рассматривание, сопоставление» [Шеховская, 2011]. Музей помогает студентам ориентироваться в музейном пространстве, то есть, помогает понять структуру музея, особенности его научной, культурной, социальной, образовательно-воспитательной «деятельности, методику построения музейной экспозиции. Он помогает молодежи соприкоснуться с подлинниками, помогает понять историческую, художественную и эстетическую ценность музейного предмета» [Шеховская, 2011]. Исследуя музейные экспонаты, студенты учатся отличать раритетные предметы от новоделов, приобретают способность искать ценностные ориентиры, помогающие ей найти собственные смыслы и ценности. Общаясь с культурными ценностями, студент развивается как личность.

Что касается образовательного процесса, проходящего в музее, то здесь следует отметить этапы, которые он проходит. На первом этапе молодое поколение получает эмоциональный всплеск от общения с подлинными вещами и образами. Тактильные ощущения способствуют развитию чувственного опыта познания прошлой действительности. Как результат идет нравственное, эстетическое и интеллектуальное развитие личности, развивается её творческий потенциал. На втором этапе личность начинает осознавать музей как культурно-исторический феномен; в сознании начинает формироваться образ музея. На третьем этапе происходит осмысление музейного предмета, ведущее к диалогу с ушедшими культурными реальностями.

Итак, основное направление музейно-образовательной деятельности заключается в информировании. Оно предполагает первичное получение сведений о музее, его коллекциях, составляющих его профиль и основной вид деятельности. Необходимо отметить тот факт, что на стадии первого контакта молодежи с музеем получаемая ею информация не должна быть перегруженной, но, тем не менее, она должна быть максимально экспрессивной и доступной для понимания. В каких формах может быть информация? Зритель получает информацию в таких формах, как лекция, консультация, экскурсия, круглый стол и т.д. Информацию можно получить с помощью компьютера, имеющего выход в Интернет и дающего качественное изображение экспонатов с сопроводительной и разъяснительной информацией [Змеул, 2001].

Исходя из выше изложенного, становится очевидным факт использования медиаискусства и медиаинсталляций в музее, которые сегодня очень популярны. В их контекст вводятся движущиеся образы, где определяющим для их восприятия оказываются ожидания. Ожидания связаны со временем созерцания произведений в виде картины, фотографии, скульптуры или рэди-мейда. Данное время находится под полным контролем самого зрителя, который может прекратить рассматривание образа в любой момент и вернуться к его созерцанию позже, начав его рассматривать с того места, на котором оно было прерва-

но. Во время отсутствия посетителя статичный образ остается неизменным и пригодным для повторного рассмотрения. В этом и состоит основная подлинная задача музейной системы, включающей в себя охрану, хранение, реставрацию «законсервированных» образов, поддержание их в неизменной форме с целью предоставления их для созерцания, возвращающегося вновь и вновь, зрителя [Гройс, 2001].

«Подобная «консервация» образа, обеспечивающая его неизменность и неподвижность во времени, в культуре называется «высоким искусством». И это на наш взгляд является правомерным условием существования предметов музейного искусства в таком учреждении культуры как музей. Музей с неподвижными образами получает свои полномочия благодаря тому, что в нем существует автономия рассматривающего, понимаемая как его способность управлять временем своего восприятия. Данная автономия гарантируется системой музейной коммуникации и хранения. Тем не менее, сама жизнь диктует новое время созерцания образа. Если музейные образы существуют автономно, то «жизненные» образы не имеют никакой автономии. Мы видим то, что показывает нам сама жизнь. Являясь свидетелями определенных событий и образов, мы не можем контролировать их ход во времени. Отсюда значимость искусства и состоит в остановке мгновения и продлении его на неопределенно долгий срок. Только в этом случае студент получает резерв времени для рассмотрения образа. Он автономно способен определить время и ритм восприятия музейного образа» [Змеул, 2001].

В исследовании Б.Гройса отмечается, что появление в музее движущихся образов расшатывает музейные устои, так как движущиеся образы начинают диктовать зрителю время их рассматривания, что лишает музей приобретенной им ранее автономии. Неожиданно музейный зритель попадает в ситуацию вне музейной жизни, когда все важное ускользает от рассмотрения, и ты начинаешь ощущать себя не в лучшем пространстве и не в лучшем времени. Во время посещения музея зритель может прервать просмотр видеофильма и позже к нему вернуться, однако у него возникнет чувство нечего пропущенного, из-за чего не возникает целостного образа. Подобное чувство не появляется и в кинозале, так как здесь зритель вынужден сидеть неподвижно определенное время. Таким образом, в системе кино подвижность образов компенсируется неподвижностью зрителя [Гройс, 2001].

Итак, в культуре музея появляются две модели, позволяющие контролировать время. С одной стороны, это статичность образа в музее и статичность зрителя в кинозале. Однако обе эти модели прекращают свое действие, если движущиеся образы оказываются в музейном пространстве.

Б. Гройс подчеркивает, что в выставочном пространстве посетители постоянно движутся, переходя от одного образа к другому, останавливаясь на некоторое время перед заинтересовавшей их картиной, рассматривая ее с разных перспектив. И это движение зрителя нельзя остановить, так как оно предусматривается музейными правилами с целью функционирования системы искусства. И, конечно, нельзя принудить посетителя выставки увидеть все выставленные

видео и кино работы от начала до конца. Видео или кино инсталляции в музее снимают запрет на движение. Картина и зритель получают разрешение на движение одновременно, вызывая этим самым растерянное состояние зрителя, не знающего, что он должен делать: стоять на месте и смотреть на движущийся образ, или же должен двигаться, надеясь на то, что движущийся образ со временем не подвергнется существенным изменениям. Как видим, оба решения неудовлетворительны. [Гройс, 2001].

Как представляется, такая деятельность музея не даст ощутимых результатов, так как молодое поколение не ощутит необычности музейного пространства, и не будет воспринимать его, как нечто цельное, воссоздающее атмосферу времени прошлых эпох. Именно статичность, представленного художественного образа, написанного тем или иным художником, будет способствовать тщательному изучению стилевого направления художественного замысла картины. Она будет заставлять зрителя оставаться как можно дольше у образа, передающего эпоху времени и соответствующего настроению посетителя в данный момент его восприятия музейной ценности. В этот момент молодой человек может размышлять, делиться своими впечатлениями, высказывать свою точку зрения относительно использованных в образе красок, линий и форм. Что касается затрачиваемого времени, то необходимо заметить, что приходящие в музей студенты готовы тратить столько времени, насколько была дана преподавателем предварительная информация о значимости занятий, проводимых в музее. Уже в музее можно упомянуть о том, что мы хотим показать разные формы работы в музее и одна из них это инновационная форма, связанная с медиаинсталляциями в выставочном зале. Представленные музеем разные формы и виды деятельности позволяют студентам в дальнейшем выбрать то, что, по их мнению, более соответствует их направлению деятельности и интересам.

Медиаинсталляции осуществляют контроль над временем созерцания между зрителем и художником. Зритель не всегда может полностью просмотреть картину, что лишает его возможности вскрыть смысл произведения искусства, рассмотреть его материальные формы, лишает возможности его интерпретировать. Эта неспособность возрастает еще и из-за скорости, с которой буквально мелькают движущиеся образы.

Что касается художника-создателя медиаинсталляции, то следует отметить, что и здесь происходит экономия времени, так как благодаря фотографии и рэди мейду художник экономит время, создавая образы так же быстро, как быстро знакомится с ними зритель. Избыток времени получает и сам художник благодаря камере способной автоматически запечатлеть движущиеся образы, не потребовав от художника большой затраты времени. Напротив зритель нуждается во времени необходимом для просмотра видеофильма в его полном объеме. И это время может быть больше времени обычного посещения музея. Инсталляция принуждает зрителя принять решение по способу восприятия: смотреть все одновременно, преднамеренно выбрать или совсем завершить рассмотрение [Кириллова, 2006, с. 23].

Все это создает проблему в решении вопроса затрачиваемого времени на рассмотрение картины и заставляет создателя медиаинсталляции сделать ее как можно короче, привлекая внимание студента зрительской привлекательностью с тем, чтобы время, которое проводит студент перед таким видеофильмом, сильно не превышало времени, которое он тратит на рассмотрение хорошей картины в музее [Гройс, 2011].

Исходя из вышеизложенного, следует отметить, что медиаискусству следует приспособляться к условиям музейной презентации, в которой определенный образ очень медленно меняется или совсем не меняется, приближаясь к традиционному музейному неподвижному образу.

Библиографический список

1. Гройс Б. Медиаискусство в музее. Гройс Б. Медиа искусство в музее // Художественный журнал. – 2001. – № 40. – Режим доступа: <http://anthropology.ru/ru/text/groys-b/mediaiskusstvo-v-muzee>
2. Змеул А. Музеи будущего против рутинного настоящего// «Нижегородские новости», 26 Октября, 2001.
3. Кириллова Н. Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну: 2-е изд.; перераб. и доп. – М.: Академический Проект, 2006. – 448 с.
4. Трошина Т.М. Интерактивный музей в современном медиапространстве // Медиакультура новой России. Материалы Международной научной конференции / под ред. Н.Б. Кирилловой и др. – Екатеринбург – М., 2007. – Т. II. – С. 306–318.
5. Шеховская Н.Л., Мандебура Е.П. Музейная педагогика: историко-педагогический анализ // Научные ведомости БелГУ. Серия Гуманитарные науки. – 2011. – № 6 (101). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzeynaya-pedagogika-istoriko-pedagogicheskiy-analiz> (Дата посещения: 23.07.2019).

Сальный Роман Викторович
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры физической культуры,
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
«Ростовского государственного экономического университета (РИНХ)»,
г. Таганрог, Россия
E-mail: roman_tag82@mail.ru

ВРЕМЯ И ВЕЧНОСТЬ В ФИЛЬМАХ Р. БРЕССОНА И А. ТАРКОВСКОГО*

Аннотация. Р. Брессон и А. Тарковский воссоздавали на экране глубоко личные переживания и понимание времени и вечности в тот период, когда живопись, музыка, литература и театр стали активно формировать новые направления – постмодернизм и постструктурализм,

– создающие виртуальную реальность на основе имитаций и симуляций. В этом контексте Р. Брессона и А. Тарковского можно считать последователями классической традиции искусства.

Ключевые слова: время, вечность, кино, образ, реальность, идеал, Р. Брессон, А. Тарковский.

Salny R.

TIME AND ETERNITY IN FILMS R. BRESSON AND A. TARKOVSKY*

Annotation. R. Bresson and A. Tarkovsky recreated on-screen deeply personal experiences and understanding of time and eternity at a time when painting, music, literature and theater began to actively form new directions – postmodernism and poststructuralism, – creating virtual reality based on imitations and simulations. In this context, R. Bresson and A. Tarkovsky can be considered followers of the classical art tradition.

Key words: time, eternity, cinema, image, reality, ideal, R. Bresson, A. Tarkovsky.

**Статья написана при финансовой поддержке РФФИ (грант 18-313-00018 мол_a) в рамках проекта «Восприятие времени аудиовизуального образа в экранном художественном медиатексте». – рук. проекта – Р.В. Сальный.*

*«О, ты, немая беззащитность,
Пред нашим натиском имен»
Б. Пастернак*

В искусствоведении традиционным является мнение о том, что классическое произведение искусства воспринимается в пространстве вечности, а в его содержании запечатлен бесконечный идеал. Между тем в XX веке практики и теоретики искусства создали новые ориентиры в отношении художественных форм, воссоздающих вечное и временное. Живопись, музыка, литература и театр сформировали новые стили и жанры, в которых вечность сменилась мимолетностью, а живая, естественная реальность виртуальностью. Только самое молодое искусство – кино – открыло для себя классическое понимание вечности, в тот период, когда его старшие собратья стали активно формировать новые направления – постмодернизм и постструктурализм.

Несмотря на быстрое распространение новых течений в искусстве, весь XX век многие теоретики активно отстаивали классические традиции. Еще в его начале Г.Г. Шпет, размышляя о художественном образе, писал, что подлинно красивое начинается, когда в нем «усматривается многообещание: прорыв в бесконечность смыслового наполнения» [Шпет, 2007, с. 77]. В «многообещании» он видел глубину, которой лишались современные ему произведения импрессионизма, ловившие чувственность мимолетных исчезающих мгновений. Увязывая красивое и бесконечное, Г.Г. Шпет определял границы, обозначающие отличия подлинного искусства от не искусства. Этот сюжет стал ключевым для многих исследователей, в том числе для его младшего современника Г. Зедльмайра, противопоставлявшего целостный образ произведения, содер-

жащий в своей глубине связь с бесконечным идеалом, примитивным и низшим началам модернизма и авангарда. По его мнению, в художественном образе «открывается новое дополнительное временное измерение, открывается время, которое независимо от его временной протяженности в каждое из его исчезающих мгновений есть вечность...» [Зедльмайр, 2000, с. 239].

Глубина подлинного художественного образа измеряется тем, насколько в нем запечатлено нечто постоянное и непреходящее. А.Ф. Лосев в философском исследовании музыки сформулировал мысль о том, что «всякое изменение предмета предполагает и его идеальную неизменность. Только тогда и можно говорить, что во все моменты времени перед нами один и тот же, но меняющийся предмет» [Лосев, 1990, с. 205]. В литературоведении подобный сюжет описывал Д.С. Лихачев, указывая, что в художественном времени происходит развертывание «явлений, становящихся вечными не только по значению, но и по отражению в них вневременных черт бытия» [Лихачев, 1996, с. 16].

В теории и практике киноискусства идею связи вечного и временного выразил А. Тарковский. Его всегда занимали проблемы «давления времени», «взятие из времени», «запечатленного времени», «времени в форме факта» и отраженного в них «Абсолюта». На вопрос о том, как ощущается время в кадре, он отвечал: «оно возникает там, где за происходящим чувствуется какая-то значительность правды. Когда совершенно ясно сознаешь, что то, что ты видишь в кадре, не исчерпывается визуальным его изображением, а лишь намекает на нечто, бесконечно распространяющееся за кадр, намекает на жизнь» [Тарковский, 2002, С. 228–229]. Размышляя о роли ритма в кинообразе, А. Тарковский явно акцентировал внимание на невидимости, но ощущаемости вечного. Она скрывает себя во времени, но во времени же себя и являет. Над этой проблемой философия размышляет уже более двух тысячелетий.

В классической философии вечность относилась к трансцендентной сфере, недоступной чувственному познанию. Со времен античной и раннехристианской мысли (Августин, Боэций, Платон, Плотин) вечность ассоциируется с непостижимым идеалом, понимается как полнота бытия и противопоставляется объективному, физическому времени. Данная дихотомия сохранялась и в период нового времени. Один из ярких его представителей И. Кант полагал, что идеальные сущности мира пребывают за границами объективного пространства и времени, а их постижение возможно только рациональным способом. Такой подход прямо утверждает невозможность отражения вечного в чувственной ткани искусства. Оно может только отсылать к вечному.

Понимание соотношения временного и вечного стало меняться во второй половине XIX века. Ключевую роль в этом процессе сыграл А. Бергсон. Он утверждал возможность интуитивного познания вечности, явленной в непрерывном времени – длительности, лишив ее, тем самым, классического трансцендентального измерения. Для А. Бергсона подлинное время – это непрерывное, континуальное время, в котором мир являет себя как бесконечно становящееся целое. Он представлял время, данное сознанию в «чистом» восприятии, как единство двух длительностей. Первая – бесконечный живой поток станов-

ления и рождения нового, вторая – развивающееся во времени единое и неделимое целое, пребывающее в вечности. Обе длительности могут быть схвачены только интуитивным познанием; для рациональных форм они недоступны.

Во второй половине XX века Ж. Бодрийяр и Ж. Делез, развивая тезис о ненаблюдаемости живой реальности, стали манифестировать свойства виртуальной реальности: различия, повторения, имитации, симуляции. Положив их в свою основу, постмодернизм и постструктурализм провозгласили ключевым элементом искусства момент настоящего – скорость образования и появления форм, структур, случайного. В отличие от художественных образов классического искусства, воссоздающих живую реальность и отсылающих к вечности, образы постмодернизма и постструктурализма указывают сами на себя.

В истории искусствоведения и философии просматривается последовательная трансформация понимания категорий вечного и временного и их иерархического отношения. В классической парадигме познания вечного ставилось выше временного. В период наступления новейшего времени вечность растворилась во временном. Во второй половине XX века вечность и реальность перестали быть источниками искусства и сменились мимолетностью и виртуальностью.

Время, оставаясь одним из главных персонажей теории и практики искусства в XX веке, растворилось постмодернистами и постструктуралистами в образах коллективного бессознательного, воплощенного в «механических» движениях, но сохранило свое подлинное идеальное звучание в ритмах фильмов Р. Брессона, А. Тарковского и многих других авторов мирового кино. Р. Брессон и А. Тарковский создавали фильмы, опираясь на представления об идеале и вечности. Для них обоих время имело особое значение в построении экранных образов. Время понималось ими как форма, захватывающая зрителя простотой и естественностью, и как посредник, связывающий идеал, вечность и зрительское Я.

Р. Брессона и А. Тарковского объединяло стремление избежать внешней выразительности. Их персонажи пребывают в состоянии отрешенности от внешних событий и, предстая перед лицом вечности, (идеала, абсолюта), совершают погружение в собственное внутреннее Я. Они растворены в живой реальности, не поддающейся фиксации в каких-либо структурах. Живая реальность их фильмов говорит голосом целого мира, его стихий и являет себя в неуловимом внутреннем согласии, объединяющем простоту, тонкость, хрупкость и величие бесконечного, недостижимого идеала. Для воссоздания ее на экране авторы использовали особые приемы, создающие эффект тихого и спокойного движения на зрителя художественного мира всей своей необъятностью.

Главный их прием заключался в преодолении собственной заинтересованности предметом и выдерживании паузы. А. Тарковский утверждал, что «художник обязан быть спокойным... Любая взволнованность предметом должна быть превращена в олимпийское спокойствие формы» [Тарковский, 1992, с. 58]. Именно «спокойствие» позволяет воссоздать на экране «время в форме факта» (А. Тарковский). Надо заметить, что уже первые теоретики кино

А. Базен, Б. Балаш, Д. Вертов задумывались над тем, как при съемках сохранить на экране естественность и неуловимость живой реальности. По их мнению, автор является посредником, искажающим ее, и заявляли о необходимости изъять его из процесса фиксирования камерой реальности. Как полагал А. Базен, камера не должна интерпретировать. Субъективная, психическая реальность, безусловно, становится «занавесом», который автору необходимо преодолеть, чтобы запечатлеть на экране, живую изменяющуюся реальность. Следуя этой логике, Р. Брессон советовал режиссерам рассматривать «свой фильм как сочетание линий и объемов в движении, вне того, что изображает и означает» [Брессон, 2017(б), с. 64]. Избегал символических значений в кадре и А. Тарковский. В своих размышлениях о «чистоте» образа он не редко указывал на крайнюю важность умения переживать состояние происходящего события в его непосредственном виде и не искать в нем скрытых смыслов. Таков, по его мнению, образ смерти в фильме А. Куросавы «Семь самураев» (1954): «когда один из самураев, убитый, падает – мы видим, как дождь смывает эту грязь, и его нога становится белой. Белой как мрамор. Человек мертв! – это образ, который есть факт. Он чист от символики, и это образ» [Тарковский, 1967, с. 92].

Для Р. Брессона и А. Тарковского крайне важную роль играла пауза, удерживающая состояние события, природы, мира на дорефлексивном уровне «чистого» наблюдения. Глубокие чувства в восприятии образов их фильмов возникают, когда звук, цвет, формы не привязываются к означаемым ими объектам, а переживаются в виде отношения неких сил, энергий, стихий. Отсутствие осознаваемого и выразимого смысла создает «"паузу" между потребностью и возможностью ее удовлетворения», в которой возникает «субъективная длительность», являющаяся «мерой отсроченности желаемой цели» [Яничев, 2007, с. 8]. В этот момент свободы, чистого и непосредственного наблюдения появляется подлинное, непрерывное время, разворачивающееся «между тем, что уже есть, но не извлечено, и этим же, когда извлечено» [Мамардашвили, 1995, с. 453]. Словно следуя этим определениям, Р. Брессон и А. Тарковский убирала из своих фильмов все, что могло бы вызывать у зрителя представление. В их фильмах отсутствует повествование, в традиционном смысле, персонажи Р. Брессона представлены в виде «моделей», а не профессиональных типажных актеров, бесстрастный взгляд их камеры отсеивает внешнюю выразительность наблюдаемых в кадре объектов. Чтобы уловить происходящее в фильме, зрителю необходимо перестать искать смыслы, предугадывать события, а только удерживать связь с невидимой реальностью (целым, идеалом, вечностью) и пытаться ей полностью довериться. Р. Брессон описывал это так: «углубляй, не сходя с места. Не соскальзывай...» [Брессон, 2017 (б), с. 20]. В этом состоянии отрешенного переживания, актуализируется «энергия покоя», «меняющая вектор его активности, подвижности с горизонтального, линейного на вертикальный» [Зинченко, 2009, с. 27].

В своем творчестве Р. Брессон и А. Тарковский руководствовались собственным ощущением состояния мира, позволяющего себя запечатлеть в экранном образе. Будучи полностью уверенными в собственном долге худож-

ника, они каждый раз совершали движение в неизвестность, которое может быть оправдано только внутренним ощущением необходимости самоотречения, полной открытости идеалу и переживанием реалистической точности. Как заметил О.В. Аронсон, «только в трансцендентальной темноте и обнаруживает себя законодательная бесосновная (свободная) мысль» [Аронсон, 2010, с. 233]. Движение к вечному идеалу – это движение в неизвестность. Оно удерживается чувством простоты и точности, дарованным моментами непосредственного единства с живой реальностью. Это движение «чистого», интуитивного Я в непрерывном, континуальном времени – в «паузе», «зазоре длящегося опыта» (В.П. Зинченко М.К. Мамардашвили).

Вечный идеал, воссоздаваемый Р. Брессоном и А. Тарковским в экранных образах, не моделируются в сознании зрителя, а возникают в пространстве движения его интуитивного Я к невидимому целому и его сближения с неуловимой, постоянно изменяющейся живой реальностью. Только такой способ творческого поиска зрителем вечного может выстраивать его собственную вертикаль в отношениях с самим собой и с бесконечным миром.

Между тем в современном искусстве, в различных его стилях и направлениях, зритель растворяется в виртуальных горизонталях.

Библиографический список

1. Аронсон О.В. Этика времени Мераба Мамардашвили // Мераб Мамардашвили: «Быть философом – это судьба» / Мераб Мамардашвили: вклад в развитие философии и культуры: мат. Международ. конф. Москва, 9–11 декабря 2010 г. – М.: Прогресс-Традиция, 2010. – С. 226–235.
2. Брессон Р. Заметки о кинематографе. – М.: Rosebud Publishing, 2017(б). – 100 с.
3. Зедльмайр Г. Искусство и истина: Теория и метод истории искусства. – СПб.: Аxioma, 2000. 272 с.
4. Зинченко В.П. От потока к структуре сознания // Психология. 2009. – Т. 6. – № 2. – С. 3–36.
5. Лихачев Д.С. Очерки по философии художественного творчества. – СПб.: БЛИЦ, 1996. – 158 с.
6. Лосев А.Ф. Музыка как предмет логики // Из ранних произведений. – М.: Правда, 1990. – С. 193–390.
7. Мамардашвили М.К. Лекции о Прусте (психологическая топология пути). М.: Ad Marginem, 1995. 548 с.
8. Тарковский А.А. Запечатленное время // Тарковский Андрей. Архивы. Документы. Воспоминания. – М: Подкова, 2002. – С. 95–349.
9. Тарковский А.А. Запечатленное время // Вопросы киноискусства. – М.: Наука, 1967. – № 10. – С. 79–102.
10. Тарковский А.А. Уроки режиссуры. – М.: Всероссийский институт переподготовки и повышения квалификации работников кинематографии, 1992. – 92 с.

11. Шпет Г.Г. Искусство как вид знания. Избранные труды по философии культуры. – М.: РОССПЭН, 2007. – 712 с.
12. Яничев П.И. Психология отражения и переживания времени: актуальные проблемы // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2007. – № 42. – С. 7–20.

Сидорина Надежда Александровна
руководитель Юридического департамента Qwintry LLC,
Преподаватель Всероссийской академии внешней торговли,
Москва, Россия
E-mail: n.a.sidorina@gmail.com

**ВОЗМОЖНОСТИ СВОБОДНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО
И ФОТОГРАФИЧЕСКОГО ИСКУССТВА
В ПРОЦЕССЕ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПО МЕДИАОБРАЗОВАНИЮ В РОССИЙСКОМ И ГЕРМАНСКОМ ПРАВЕ
(СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ)**

Аннотация. В настоящей статье предлагается исследование возможностей легального использования объектов авторских прав, в том числе произведений изобразительного и фотографического искусства, в процессе медиаобразовательной деятельности. Рассматриваются возможности творческой переработки и допустимые объёмы заимствования в деятельности по медиаобразованию с учётом положений авторского права в России и Германии. Проанализированы законодательство, судебная практика, доктринальные источники России и Германии.

Ключевые слова: медиаобразование, авторское право, сравнительный правовой анализ, немецкое право.

Sidorina N.

**THE POSSIBILITIES OF FREE USE OF CREATIONS OF PHOTO
AND VISUAL ART IN THE PROCESS OF ACTIVITIES
ON MEDIAEDUCATION IN RUSSIAN AND GERMAN LAW
(COMPARATIVE ANALYSIS)**

Annotation. In the present article we present a research of possibilities to use legally objects of copyrights including works of visual and photo art in the process of activity on media education. We consider the possibilities of creative reworking and possible volumes of adoptions in the activity on media education according to the provisions of copyrights in Russia and Germany. The analysis of legislation, court precedents, doctrinal texts of Russia and Germany is given.

Key words: media education, copyright, legal comparative analysis, German law.

В современном динамично развивающемся мире, в век стремительного развития технологий и постоянной цифровизации информации, в том числе медиаконтента, неизбежно встаёт вопрос о том, насколько юридически допусти-

мым будет использование материалов, содержащих объекты авторских прав, в рамках деятельности по медиаобразованию. Проблематика вопроса заключается в том, что сама суть деятельности по медиаобразованию подразумевает обширное использование материалов, неизбежно содержащих результаты интеллектуальной деятельности. Более того, в процессе медиаобразовательной деятельности может происходить самостоятельное творчество учащихся и преподавателя на основе таких материалов, что также является одним из видов использования авторских произведений. Особенно часто и эффективно используются в деятельности по медиаобразованию материалы СМИ, информационные материалы, произведения изобразительного и фотографического искусства. Учитывая тот факт, что, как обозначает А.В. Фёдоров, целями медиаобразования являются «формирование культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучение различным формам самовыражения при помощи медиатехники, обретение медиаграмотности» [Федоров, 2012, с. 480] – мы можем утверждать, что творческое переосмысление и переработка медиаконтента является одним из необходимых условий и аспектов продуктивного процесса по медиаобразовательной деятельности. А возможность использования таких материалов в учебных пособиях, в демонстрациях и в моделируемых в образовательных целях информационных сообщениях, которые могут также быть опубликованы в сети Интернет, также подчиняется некоторым юридическим правилам, которые необходимо учитывать для избежания правовых нарушений при осуществлении деятельности по медиаобразованию.

С учётом обозначенного контекста в настоящей статье предлагается рассмотреть соотношение свободы творчества и прав автора на произведение, а также возможности свободного использования авторских произведений – как ключевые аспекты обеспечения избежания правовых нарушений при осуществлении деятельности по медиаобразованию.

Для сравнительного анализа была выбрана Германия и этот выбор не случаен: обе правовые системы относятся к континентальной правовой семье и являются родственными по принципам развития и направлений кодификации и унификации авторских прав. Тем не менее, некоторые различия в развитии правовой мысли, подробные доктринальные оценки, тщательная детализация судебных прецедентов позволяет использовать этот материал для научных исследований в сфере авторских прав с целью более чёткого установления природы правовых понятий и выработки рекомендаций для дальнейшего развития отечественного законодательства.

В соответствии с п. 1 ст. 44 Конституции Российской Федерации [Конституция, 1993], каждому гражданину гарантируется свобода литературного, художественного, научного, технического и других видов творчества. Также упоминается о том, что интеллектуальная собственность охраняется законом. Деятельность по регулированию авторских прав входит в сферу исключительного ведения Российской Федерации. Важность соблюдения авторских прав для

экономической и культурной стабильности России отмечена и в Постановлении Верховного Суда Российской Федерации от 19.06.2006 N 15 «О вопросах, возникших у судов при рассмотрении гражданских дел, связанных с применением законодательства об авторском праве и смежных правах» [Постановление Пленума ВС РФ, 2006].

В Германии личные права автора гарантируются ст.ст. 1 и 2 Основного закона. Из этих статей Федеральный суд Германии вывел общее личное право в смысле абсолютного права согласно § 823 BGB [12: Urheberrecht. Ein Studienbuch 2008]. Однако в статьях немецких юристов встречается мнение о том, что Конституционный суд ФРГ не в полной мере осуществляет права авторов, гарантируемые указанными статьями Основного закона [Schulz, Sönke, 2009].

В § 14 Основного закона Германии говорится о гарантиях собственности (п. 1), одним из видов которой признается и авторское право [Wendt, 2009] – в данном случае защищается право автора на получение экономической выгоды от его литературного, научного и художественного творения. Гарантии неприкосновенности частной собственности присутствуют и в Конституции России (ст. 35).

Э.П. Гаврилов [Гаврилов, 1984] отмечает, что, в отличие от права человека на творчество, которое гарантировано абсолютно всем, авторское право является в некотором роде «производным» и принадлежит не всем, а лишь творцам, создающим произведения. Согласно ст. 10 Основ законодательства Российской Федерации о культуре [Основы законодательства, 1992], «каждый человек имеет право на все виды творческой деятельности в соответствии со своими интересами и способностями». При этом в российском праве закрепляется право человека заниматься творческой деятельностью, как на профессиональной, так и на непрофессиональной (любительской) основе и устанавливается равноправие таких субъектов творчества, а также результатов их деятельности с точки зрения авторских прав. Немецкий подход в отношении авторского права несколько отличается от российского – в Германии как авторы фотографических произведений защищаются лишь профессиональные фотографы, произведения которых обладают достаточной художественной ценностью.

С учётом освещённых аспектов свободы творчества можно сделать вывод о том, что активная деятельность по медиаобразованию, включающая создание производных объектов на базе заимствованных медиаматериалов, также может быть квалифицирована как творческая деятельность и порождать самостоятельные объекты авторского права. Такие объекты авторских прав на территории России защищаются как производные произведения (статья 1260 ГК РФ [2]), предоставляя составителям сборника или переработчику полный комплекс авторских прав. В немецком праве, в отличие от российского, производные произведения и составные произведения (сборники, базы данных) разделены более явно, защищаются на основании разных параграфов Закона об авторских и смежных правах Германии [Закон об авторских и смежных правах Германии] и при условии, что содержат личный творческий вклад (§ 3 UrhG; § 4 UrhG).

При переработке произведения немецкое право предписывает соблюдать законные права автора на решение о том, в каком виде его произведение представит перед обществом [Lettl, 2008]. Немецкая судебная практика признает переработкой и такой случай, когда произведение изобразительного искусства целиком, без единого изменения, включается в другой объект, что придает ему новое значение [BGH, 2002]. Если такая переработка нарушает личные интересы автора, она признается незаконным видоизменением произведения в соответствии с § 14 UrhG.

Тем не менее, остаётся необходимость соблюдения прав автора, произведение которого послужило отправным пунктом для творческого акта, что обеспечивается в законодательстве России и Германии путём закрепления права на переработку произведения как отдельного права использования произведения (§ 23 UrhG, пп.9 п.2 ст. 1270 ГК РФ).

В случаях же простых демонстраций и включения в пособия по медиообразованию, не связанных с переработкой непосредственно, к примеру, произведений изобразительного или фотографического искусства, можно опираться на положения законодательства, определяющие случаи свободного использования произведений.

Статья 1274 ГК РФ описывает случаи свободного использования произведений в информационных, научных, учебных или культурных целях; статья 1275 ГК РФ описывает возможности свободного использования произведений библиотеками. Свободное использование в информационных, научных, учебных или культурных целях может происходить без согласия автора или иного правообладателя и без выплаты вознаграждения. § 24 UrhG говорит о возможности свободного использования произведений без согласия и выплаты вознаграждения автору (п. 1 § 24 UrhG) с некоторыми ограничениями для случаев, когда узнаваемая мелодия используется для создания на её основе нового произведения (п. 2 § 24 UrhG). В разделе 6 Закона об авторских и смежных правах Германии (Abschnitt 6 UrhG) даётся подробное описание случаев свободного использования произведений, занимающее 43 параграфа в 5 подразделах. Немецкий законодатель включает разрешённое законом использование произведений в образовательных и научных целях в подраздел 4 раздела 6 Закона об авторских и смежных правах Германии, в параграфы 60a – 60h (Unterabschnitt 4, Abschnitt 6 UrhG: §§ 60a – 60h). Право использования произведений библиотеками немецкий законодатель также включает в комплекс по использованию в образовательных и научных целях.

При осуществлении медиаобразовательной деятельности необходимо также учитывать обязательное соблюдение прав автора на имя, авторства и неприкосновенность произведения (статья 1267 ГК РФ), которые являются неотъемлемыми правами автора произведения и защищаются даже после его смерти, а также после истечения общего срока защиты исключительных прав (70 лет после смерти автора). Практическое последствие этой нормы заключается в необходимости указания имени автора, произведение которого используется, и источника заимствования, а также запрещается искажение произведе-

ний, что также закреплено в статье 1274 ГК РФ. Так, к примеру, Определение Судебной коллегии по экономическим спорам Верховного Суда РФ от 05.07.2018 N 306-ЭС17-11916 по делу N А65-12234/2016 [4: Определение Судебной коллегии по экономическим спорам, 2018] была взыскана компенсация за неправомерное использование фотографических произведений в связи со включением их в информационные материалы ответчика, который ссылаясь на информационный характер своей статьи, размещённой в сети Интернет. Кроме того, с фотографий были удалены указания имени автора, не был указан источник для ряда неправомерно опубликованных фотографий. В 6 подразделе 6 раздела Закона об авторских и смежных правах Германии (Unterabschnitt 6, Abschnitt 6 UrhG) также закрепляется необходимость соблюдения прав автора при свободном использовании произведений, сходных с предписаниями российских правовых норм: налагается запрет на искажение используемых произведений (§ 62 UrhG), который не распространяется на изменение формата произведения для технической возможности ознакомления (п. 4 § 62 UrhG), а также на изменение размера произведения фотографического и изобразительного искусства в случае, если изготавливается экземпляр для случаев свободного использования (п. 3 § 62 UrhG). Также предписывается обязательное указание источника заимствования, в правила, указания которого входит необходимое указание автора и прочих данных, например издательства, в зависимости от вида произведения (§ 63 UrhG).

Также важно учитывать, что свободное использование произведений ограничено объёмом, необходимым для цели такого свободного использования. К примеру, российская судебная практика описывает такой допустимый объём при цитировании в размере 13% (Постановление Суда по интеллектуальным правам от 19 сентября 2017 г. по делу N А40-48760/2016) [Постановление Суда..., 2017]. При этом суд первой инстанции сослался на позицию Верховного Суда Российской Федерации, изложенную в определении от 05.12.2003 по делу N 78-Г03-77, согласно которой под цитированием понимается включение одного или нескольких отрывков из произведения одного автора в произведение другого автора; цитата выглядит как одна или несколько выдержек из работ других авторов, опираясь на которые цитирующий автор иллюстрирует свои тезисы, подтверждает высказанные им предположения, критикует либо оспаривает аргументы, с которыми он не согласен, что и определяет разницу между цитированием и копированием. Заслуживает внимания также § 60b UrhG, который непосредственно описывает соответствующие правила при медиаобразовательной деятельности, в частности при создании учебных и образовательных медиа (СМИ) – для них объём цитирования установлен на уровне 10%.

Итак, по результатам исследования аспектов, освещённых в настоящей статье, можно сделать ряд выводов об особенностях использования произведений, в том числе фотографического и изобразительного искусства, в деятельности по медиаобразованию:

1. Каждому гражданину гарантируется конституционное право на свободу творчества. В частности, такое право может реализовываться в процессе осуществления деятельности по медиаобразованию;
2. Существуют различные возможности использования произведений, в частности произведений изобразительного и фотографического искусства, которые возможны без выплаты вознаграждения автору и без получения его разрешения. Такие возможности предусмотрены и российским, и немецким правом;
3. При включении фрагментов произведений в контекст медиаобразовательных материалов следует учитывать допустимый объем заимствования/цитирования, который в России, согласно судебной практике, обозначен как 13%, а законодательством Германии – на уровне 10%;
4. При творческой переработке произведения либо включения какого-либо произведения в рамках свободного использования в медиаобразовательную деятельность необходимо указывать автора произведения и источник заимствования;
5. Не допускается искажение произведений, даже если это случай свободного использования.

Библиографический список

1. Гаврилов Э.П. Советское авторское право. Основные положения. Тенденции развития. – М.: Наука, 1984. – С. 16.
2. Гражданский кодекс Российской Федерации "Гражданский кодекс Российской Федерации (часть четвертая) от 18.12.2006 N 230-ФЗ (ред. от 23.05.2018) – URL <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?rnd=50923D8D023ADC30E955B892E83C3AD4&base=LAW&n=298678&dst=4294967295&cacheid=23B5A7B786697C0ED8732705AC1C31C5&mode=ru&req=doc#x3aflfh9mf> (Дата посещения: 30.04.2019).
3. Конституция Российской Федерации. Принята 12 декабря 1993 года (система КонсультантПлюс).
4. Определение Судебной коллегии по экономическим спорам Верховного Суда РФ от 05.07.2018 N 306-ЭС17-11916 по делу N А65-12234/2016 (система КонсультантПлюс)
5. Основы законодательства Российской Федерации о культуре (утв. ВС РФ 09.10.1992 N 3612-1) (ред. от 21.12.2009).
6. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 19.06.2006 N 15 «О вопросах, возникших у судов при рассмотрении гражданских дел, связанных с применением законодательства об авторском праве и смежных правах» (система КонсультантПлюс).
7. Постановление Суда по интеллектуальным правам от 19 сентября 2017 г. по делу N А40-48760/2016 – URL <http://kad.arbitr.ru/Card/1eeffd96-d1ad-4c21-b939-689936e4c29f> (Дата посещения: 30.04.2019).

8. Федоров А.В. Медиаобразование // Большая российская энциклопедия. Т. 17. – М.: Большая российская энциклопедия, 2012. – С. 480.
9. BGH Urt. v. 07.02.2002 I ZR 304/99 // WRP 2002, 552 – Unikatrahmen.
10. Lettl, Tobias (o. Professor an der Uni Potsdam) Urheberrecht. Verlag C.H.Beck München 2008. – S. 117 § 23 UrhG Rn 84.
11. Schulz, Sönke E., Dr. Ist die Pressefreiheit änderungsfest? // AfP 02-2009. – S. 121–127.
12. Urheberrecht. Ein Studienbuch von Dr. Manfred Rehbinder. 15., neu bearb. Auflage. Verlag C.H.Beck, München: 2008. – S. 57 Rn 136–137.
13. Urheberrechtsgesetz vom 9. September 1965 (BGBl. I S. 1273), das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 28. November 2018 (BGBl. I S. 2014) geändert worden ist – Закон об авторских и смежных правах Германии. – URL https://www.gesetze-im-internet.de/urhg/_3.html (Дата посещения: 30.04.2019).
14. Wendt in Grundgesetz. Kommentar. Herausgegeben v. Dr. Michael Sachs. 5. Auflage. Verlag C.H. Beck. – München, 2009. – S. 610, Rn 63.

СЕКЦИЯ 6

МЕДИАКУЛЬТУРА СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Березкина Александра Дмитриевна
магистрант направления «Организация работы с молодежью»,
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,

г. Таганрог, Россия
E-mail: aleksandra.chiplieva.97@mail.ru;

Чельшева Ирина Викторовна
кандидат педагогических наук, доцент,
зав. кафедрой педагогики и социокультурного развития личности
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», Россия
E-mail: ivchelysheva@yandex.ru

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ШКОЛЬНОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

Annotation. Данная статья посвящена раскрытию сущности основных направлений школьного медиаобразования в современном образовании.

Ключевые слова: медиаобразование, основные направления, факультативное медиаобразование, интегрированное, специальное, технология, медиакультура.

**Berezkina A.,
Chelysheva I.**

THE MAIN DIRECTIONS OF MEDIA EDUCATION SCHOOL

Annotation. The paper deals with devoted to the disclosure of the essence of the main directions of school media education in modern education.

Key words: media education, main directions, optional media education, integrated, special, technology, media culture.

Актуальность данной работы состоит в том, что современная социокультурная ситуация вызывает рост востребованности медиаобразования. Это связано с тем, что XXI век – эпоха глобального информационного общества, характеризующегося активным использованием ресурсов медиа во всем мире. Медиакультура в своем разнообразии форм и методов распространяется по всей территории земного шара, помогая осваивать каждому окружающий мир.

Для верного понимания людьми, а особенно молодежью, значения встречающихся медиатекстов, а также для ориентирования в информационном мире, необходимо получить навыки восприятия информации. Помочь в приобретении данного навыка способно медиаобразование. Учитывая тот факт, что обучающиеся проводят большое количество времени в образовательном учреждении,

получая новую, полезную информацию, зачастую с помощью медиа, целесообразно вводить, развивать и использовать медиаобразовательную работу в рамках школьного обучения [Российская педагогическая энциклопедия, 2017].

Для успешной медиаобразовательной работы в школе следует применять технологии медиаобразования. Само понятие технологии звучит следующим образом: «Технология» – совокупность основных характеристик, элементов процесса производства какого – либо продукта. То есть, это наиболее оптимально выстроенная последовательность использования средств воздействия на предмет труда, чтобы достичь необходимых результатов в определенный срок [Рожков, 2014].

Технологии медиаобразования, не только являясь прикладными, но и объединяя изучение предметов, отдельных учебных дисциплин в единый процесс обучения, выполняют основную задачу медиаобразования, заключающуюся в формировании общих информационных умений, культуры работы с различной информацией, этики и эстетики взаимодействия в сфере массовых коммуникаций.

В школе при разработке и использовании технологий медиаобразования можно придерживаться таких направлений, как:

- формирование критического мышления с помощью наглядного использования медиатекстов в преподавании отдельных учебных предметов с целью их интеграции с медиаобразованием;

- изучение практики современных медиа и реализация собственных медиатекстов [Кириллова, 2015].

В процессе медиаобразовательной работы учащиеся должны получать новые знания, которые позволяют выйти на более высокий и осознанный уровень восприятия и понимания медиаинформации.

Основными направлениями медиаобразования в школе принято считать: специальное, факультативное и интегрированное.

Специальное направление медиаобразования подразумевает собой включение медиаобразовательной работы в учебный план как отдельного предмета, изучаемого в образовательном учреждении.

Анализ западноевропейских и отечественных учебных пособий, рабочих программ позволил выделить несколько основных блоков содержания медиаобразования.

Первый блок раскрывает сущность передачи информации в обществе, включая в себя:

1. Понятие коммуникации.
2. Понятие о знаковых системах и способах представления информации.
3. Историю передачи информации.
4. Массовую коммуникацию с ее закономерностями.

Второй блок ориентирован на изучение структуры массовой коммуникации, а именно отдельных средств массовой коммуникации и их особенностей.

Третий блок – вопросы социального функционирования средств массовой коммуникации, среди которых:

1. Контроль массовой информации;
2. Финансирование массовой коммуникации;
3. Получение массовой информации, ее воздействие [Челышева, 2007].

Содержание перечисленных тематических блоков включает в себя: получение учащимися знаний о средствах массовой информации, а именно: история, структура, теория; формирование и развитие умений и навыков восприятия информации в медиатекстах; развитие креативных практических умений, навыков на материале средств массовой коммуникации [Челышева, 2007].

Для эффективной реализации целей медиаобразования в школе необходимо соблюдать некоторые условия:

- соблюдение принципа универсальности информации, то есть наличие развитого языка массовой коммуникации;
- свобода выбора информационного канала;
- равенство реципиентов перед информацией.

При полном, грамотном соблюдении этих условий возникает и реализуется новый тип работы с информацией, заключающийся в трехстороннем общении ученика, учителя и средств массовой информации. Такой тип работы важен для воспитания личности и формирования ее ценностных ориентаций. А развитие основ критического мышления основывается на самостоятельности суждений и аргументации, характеризует действия к пониманию и интерпретации получаемой информации освоению эстетического и внеэстетического образного мышления [Челышева, 2007].

После успешного освоения программы специального направления медиаобразования в школе за ее пределы, в идеале, выходит выпускник, личность которого получила реализацию творческого потенциала в разнообразных формах.

Если образовательное учреждение по каким-либо причинам не имеет возможности организовать специальное направление медиаобразования, то для предотвращения информационного расслоения в школе используют интегрированное направление медиаобразовательной работы.

Данное направление заключается во включении медиакомпонентов в предметы учебного цикла. Совсем недавно это направление было связано с предметами лишь гуманитарного цикла: литературой, историей, сейчас же педагоги активно включают медиаобразование в изучение предметов естественно - научных и технических циклов.

Интеграция компонентов медиаобразования считается одним из самых перспективных направлений, так как есть возможность использовать множество инновационных подходов для улучшения методики преподавания, включать в ход урока интерактивные элементы, используя фрагменты произведений медиакультуры [Челышева, 2005].

А.А. Журин в своих работах утверждает, что медиаобразование, которое интегрировано в учебные курсы обязательных предметов в школе, дает возможность как можно лучше достичь целей медиаобразования.

Большое количество медиапедагогов считают, что интегрированное направление медиаобразования приучает школьников анализировать сообщения, получаемые из средств массовой информации, находя ошибки и заблуждения, отыскивать, готовить и передавать необходимую информацию. Важно понимать, что это – одна из целей медиаобразования [Жилавская, 2017].

Для того, чтобы больше понять сущность интегрированного медиаобразования, следует обратиться к созданному исследователями специальному стандарту «Медиаобразование, интегрированное с различными школьными дисциплинами». Стандарт подразумевал, что медиаобразование, которое включили в естественнонаучные и гуманитарные дисциплины, изучаемые в школе, должно путем усиления медиаобразовательной аспектности в изучении различных учебных предметов совершать подготовку учащихся к жизни в информационном пространстве. Так есть возможность выделить объекты такого медиаобразования:

- учебная информация любой отрасли знаний;
- информация, передаваемая по различным коммуникативным каналам, доступная для всех школьников;
- технические средства и инструменты, предназначенные для работы с информацией, а именно для ее создания, изменения (преобразования), накопления, передачи и использования [Челышева, 2005].

По мнению медиапедагогов и специалистов, школьники, получившие начальное общее и общее среднее образование с интеграцией медиаобразования в учебный процесс, должны уметь: понимать задания в разных формулировках и контекстах; собирать, систематизировать тематическую информацию на протяжении долгого времени; визуальную информацию переводить в вербальную знаковую систему; понимать направленность информационного потока, цели коммуникации [Челышева, 2005].

Сегодня многие педагоги, имеющие творческий потенциал, активно используют данное направление медиаобразования в своей профессиональной деятельности.

Последнее основное направление медиаобразования в школе – факультативное, которое осуществляется в таких учреждениях, как: школа, вуз, учреждение дополнительного образования, реализуется в форме кружка, студии, клуба и т.д. Особенность данного направления в том, что медиаобразовательная работа никак не связана с программой усвоения школьных дисциплин, являясь внеурочной деятельностью [Челышева, 2005].

Дополнительное образование – одна из составных частей системы образования и воспитания, которая ориентирована на выбор и дальнейшее освоение школьниками дополнительных образовательных программ. Последнее время именно в этой сфере появляются интересные, полезные инновации, которые касаются организации досуга большого количества школьников посредством инструментария медиаобразования.

На сегодняшний день основные организационные формы осуществления социокультурной медиаобразовательной работы – это медиаклуб, факультатив, студия, кружок и другие, различные виды объединений.

Многие современные медиапедагоги отмечают культурно – эстетическую и коммуникативную природу медиаклубных объединений учащихся.

Анализ работ, исследований таких авторов, как С.Н. Пензин, А.В. Федоров, О.А. Баранов показал, что одна наиболее распространенным видом осуществления данного направления является медиаклуб, а в структуру медиаклубного движения входят: кинематографический материал, использование всевозможной современной медиатехники. Основными формами работы являются не только просмотр художественных фильмов, но и их обсуждение в форме дискуссий, викторин, творческих и игровых заданий [Чельшева, 2005].

Таким образом, медиаклуб для школьников – это одна из актуальных и перспективных форм медиаобразовательной работы, основанной на сильной методической базе и опыте работы.

Также существуют факультативные занятия, направленные на расширение и углубление научно – теоретических, практических навыков и знаний учащихся, развитие и познавательных интересов и творческих способностей. Такие занятия организуются и проводятся по специальным программам и желанию учащихся [Чельшева, 2005].

На сегодняшний день факультативное направление медиаобразования имеет большие образовательные, развивающие возможности, позволяющие совершенствовать знания, вырабатывать культуру освоения медийного пространства, развивать социальную активность.

Таким образом, каждое из направлений медиаобразования в школе направлено на развитие медиакомпетентной, медиаграмотной личности, умеющей критически мыслить и работать с информацией.

Библиографический список

1. Жилавская И.В. Медиаобразование молодежи: монография / И.В. Жилавская. – М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2017.
2. Кириллова, Н. Б. От медиаобразования – к медиакультуре / Н. Б. Кириллова // Медиаобразование, 2015.
3. Рожков М.И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногогика. – М., 2014.
4. Российская педагогическая энциклопедия. Т. 1 / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Большая российская энциклопедия, 2017.
5. Федоров, А.В., Новикова, А.А. Медиа и медиаобразование //Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2001. – № 11. – С. 15.
6. Чельшева, И.В. Методика и технология медиаобразования в школе и вузе / под ред. А.В. Федорова. – Таганрог: Изд. центр Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009.

7. Чельшева И.В. Проблемы и перспективы современного российского медиаобразования на материале мультимедийных технологий // Образовательные технологии XXI века ОТ'07 / под ред. С.И. Гудиной, К.М. Тихомировой, Д.Т. Рудаковой. – М., 2007.
8. Чельшева И.В. Проблема анализа медиатекста в формировании информационной культуры личности // Журналистика 2004: СМИ в многополярном мире. – М.: Изд-во Москов. гос. ун-та, 2005.

Горбаткова Ольга Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент,
Ростовский государственный экономический университет,
Ростов-на-Дону, Россия
E-mail: gorbatkova1987@bk.ru

ИНТЕГРАЦИЯ ЗАПАДНЫХ ИДЕЙ В МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ ЭПОХИ ПЕРЕСТРОЙКИ*

Аннотация. Трансформационные процессы, произошедшие в период «перестройки», оказали значительное воздействие на развитие медиаобразования в России.

В эпоху «перестройки» создавались объективные предпосылки для изменения теоретико-методологической основы медиаобразования. Изучение и интеграция зарубежного опыта оказало существенное влияние на становление и формирование концептуальных основ отечественного медиаобразования. В статье анализируются 1980-е годы с точки зрения интеграции западных идей в российское медиаобразование.

Ключевые слова: медиаобразование, медиакультура, период «перестройки», западные идеи, интеграция.

Gorbatkova O.

INTEGRATION OF WESTERN IDEAS IN MEDIA EDUCATION IN THE EPOCH OF PERESTROIKA*

Annotation. The transformation processes that took place during perestroika had a significant impact on the development of media education in Russia.

In the era of "perestroika" objective prerequisites for changing the theoretical and methodological basis of media education were created. The study and integration of foreign experience has had a significant impact on the formation and formation of the conceptual foundations of domestic media education. The article analyzes the 1980s from the point of view of integration of Western ideas into Russian media education.

Key words: media education, media culture, period of "perestroika", Western ideas, integration.

**Статья написана в рамках исследования при финансовой поддержке гранта Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ). Проект № 19-013-00597 «Трансформационные процессы в отечественном медиаобразовании периода "перестройки"», выполняемый в Ростовском государственном экономическом университете. Руководитель проекта – Е.В. Мурюкина.*

Эпоха перестройки в советском союзе – сравнительно небольшой отрезок времени. Период построения «нового мышления» у советского человека; время открытости и доступности информации, ослабления влияния на умы людей советской идеологии, требующее перемен экономического и политического устройства страны, гласности и бесконтрольного влияния идей западной культуры через различного рода медиатексты, которые теперь были в более свободном доступе у различных слоев населения (видеофильмы, журналы, фотографии и пр.).

В перестроечный период советское руководство наряду с социальными и экономическими задачами серьезное значение придавало вопросам образования. С 1985-х гг. выходит ряд значительных правовых документов, направленных на переосмысление и реформирование образования, формирования новых путей его развития. «Начало реформирования образовательной системы в СССР послужило толчком к развитию педагогических знаний, интеграции западных теорий, концепций в отечественный опыт педагогики, обращению взглядов многих ученых к духовному, нравственному, эстетическому развитию личности в свете новых мировоззренческих установок, который были привнесены М.С. Горбачевым и его командой» [Ковалева, 2013 (2), с. 23].

С 1985 по 1991 год стремительно изменялся мир, менялось сознание людей, их восприятие действительности, усложнилась система социальных взаимоотношений, шел вперед технический прогресс, требовались и корректировки подходов к образовательной системе в соответствии с тенденциями современной действительности, в том числе и на материале медиа. «Государство и профсоюзные комитеты начали активно оказывать организационную и финансовую поддержку медиаобразованию. Падение «железного занавеса» открыло массовой аудитории доступ к неизвестной ранее зарубежной медиакультуре, а исследователям в области медиаобразования – к зарубежным медиаобразовательным концепциям и подходам. Распространение видео, появление компьютеров и игровых компьютерных приставок, локальных студий кабельного телевидения и т.п. позволяло наметить новые перспективы для медиаобразования» [Челышева, 2002, с. 16].

Медиаобразовательное направление в зарубежных странах ко второй половине 1980 – 1990-х гг. было уже достаточно широко распространено. Проблемы медиаобразования рассматривались такими известными учеными как: Masterman, Bazalgette, McLuhan и др.

Затрагивая в своих исследованиях особенности зарубежного медиаобразования отечественные ученые отмечали, что «советская педагогическая общественность не осознала в полной мере их важность для нашей страны. В СССР медиаобразование, к сожалению, не получило столь значительного распространения, как например, в США, Финляндии или Франции» [Шарииков, 1990, с. 23].

Тем не менее, создавались объективные предпосылки для изменения теоретико-методологической основы медиаобразования, так как марксистско-ленинская концепция стала не способна удовлетворить всем целям и задачам, которые выдвигались педагогами перед медиаобразовательной деятельностью.

«1980-е годы стали временем, когда с учетом накопленного опыта и выстраивания тенденций дальнейшего развития, назрела необходимость определить методологическую основу медиаобразования» [Федоров, 2014, с. 57].

Исследованиями в области медиаобразования в 1980-е годы в нашей стране занимались Ю.Н. Усов, С.Н. Пензин, И.С. Левшина, А.В. Шариков, И.В. Вайсфельд, А.В. Федоров, И.А. Руденко, А.В. Спичкин, Е.А. Черкашин и др.

Большой вклад в анализ и адаптацию зарубежных понятий в период эпохи перестройки внесли такие ученые как: Усов Ю.Н., Шариков А.В., Пензин С.Н. и др.

Усов Ю.Н., исследуя работы зарубежных авторов, но оставаясь приверженцем в большей степени «эстетической теории» медиаобразования существенно расширил понимание и определения многих терминов. Например, ученый отмечал, что «Медиаобразование – это процесс развития личности средствами и на материале средств массовой коммуникации [Усов, 1995, с. 38]. В свою очередь, аудиовизуальная грамотность определялась Ю.Н.Усовым как «...культура восприятия звукозрительного образа, которая реализуется на интуитивном уровне в момент встречи с фильмом» [Усов, 1980, с.5], а определение «Кинообразование» – понималось им как «процесс целенаправленного становления в ребенке «сущностных сил», активизирующих эмоционально-интеллектуальный процесс художественного восприятия, творческого воображения, формирование духовных потребностей, как «система действий, формирующих систему чувств, вкусов, идеалов, творческих способностей личности» [Усов, 1989, с. 6].

Изучая опыт зарубежных коллег из Великобритании, Австралии, Канады, Германии и др., а также опираясь на исследования отечественных педагогов (А.В. Шарикова и др.) разработал ряд образовательных программ по медиаобразованию: Программа факультативного курса (9–11 классы) «Основы киноискусства» (1986); «Основы аудиовизуальной культуры». Программа учебных занятий для 1–11 классов средней образовательной школы (1991); Примерные учебно-тематический план и программа спецсеминара по теме «Киноискусство в воспитании школьников в современных условиях» (1986) и другие.

Обращаясь к определениям, входившим в обиход медиаобразовательной среды западных стран, ученые не спешили привносить их в свой оборот в чистом виде, они критически подходили к анализу, старались адаптировать их, учитывая традиции отечественного медиаобразования. Определение такого понятия как «Критическое мышление», ранее не используемого в СССР А.В. Шариков представлял себе как «...процесс анализа, который ориентирован на понимание скрытой составляющей сообщения и приводящий к трем возможным результатам – интерпретации скрытого, оцениванию скрытого и принятию позиции по отношению к скрытому. Этот процесс носит личностный творческий характер. Творчество в данном случае проявляется в порождении новых смыслов сообщения» [Шариков, 1990, с. 58].

На сегодняшний день понятийный аппарат медиаобразования в нашей стране скорректирован и дополнен по многим параметрам. Значительный вклад в данном направлении внес профессор А.В. Федоров [Федоров, 2010] и др. И работа в данном направлении продолжается.

Аналізу подвергались не только понятийный аппарат, но и ведущие концепции и модели медиаобразования разных стран запада. Отечественным ученым стали доступны труды в области медиаобразования, опыт зарубежных коллег. Предпринимались попытки проанализировать причины возникновения такого течения как медиаобразование в мировом пространстве, рассматривались исторические этапы становления ведущих концепций и теорий, а также практические наработки различных авторов. А.В. Шариков в своей статье «Медиаобразование: мировой и отечественный опыт» [Шариков, 1990] выделил три основные, на его взгляд с наиболее ярко выраженной центральной идеей концепции: «...тяготеющая к эстетическому подходу концепция «визуальной грамотности», тяготеющая к социолингвистическому подходу «критическая» концепция и тяготеющая к социально-политическому подходу «социально-педагогическая» концепция» [Шариков, 1990, с. 10].

Изучение зарубежного опыта, несомненно, оказало влияние на становление и формирование концептуальных основ отечественного медиаобразования. «Это проявилось в медиаобразовательных моделях, где наряду с идеологической, эстетической, культурологической, практической теориями (которые были базовыми на протяжении десятилетий), авторы начали опираться на социокультурную теорию и теорию развития критического мышления» [Федоров, Чельшева, Мурюкина, Горбаткова, Ковалева, Князев, 2014, с. 58].

Рассматривая в своих работах медиаобразовательный опыт Франции А.В. Шариков выделил такой предмет в сельскохозяйственных школах как «Социокультурное образование». «Задачи медиаобразования здесь совмещаются с задачами повышения интереса учащихся к социальной, политической и культурной жизни страны, региона, департамента, коммуны, чем и объясняется название предмета» [Шариков, 1990, с. 14], анализируя отечественный опыт пришел к выводу, «что просто обучать школьников «языку кино» и умению наслаждаться произведениями киноискусства без понимания всей системы социокультурных связей в процессе коммуникации явно недостаточно для полноценного воспитания гражданских качеств» [Шариков, 1990, с. 6]. Отчасти эти размышления стали предпосылками к разработкам новой отечественной концепции медиаобразования – социокультурной.

«С конца 1980-х годов в России стали появляться исследования, которые впервые вышли за рамки эстетически ориентированного медиаобразования, была предпринята попытка адаптировать западный опыт медиаобразования к российским условиям: эстетический подход был заменен социокультурным. По мысли, школьники должны были изучать медиатексты вне зависимости от их художественных качеств, опираясь на их социальные, политические, информационные и иные свойства» [Федоров, 2005, с. 190].

Таким образом, контент-анализ интеграции западных идей в медиаобразование эпохи «перестройки» показал, что в исследуемый период было накоплено множество практических наработок, как отечественными педагогами, так и зарубежными, но все же оставалось немало нерешенных задач и актуальных проблем не только в теоретическом, философском осмыслении медиаобразовательного направления, но и в области методологической основы, построения системы образования на материале медиа. Однако, в целом, работа проведенная исследователями в период перестройки является продуктивной и важной в сфере становления медиаобразования как направления.

Интеграция западных идей в отечественное медиаобразовательное пространство – это как нам представляется не просто перенос определенных концепций и понятий из одной системы в другую. Это очень важный этап в становлении системы медиаобразования в нашей стране. Это не только попытка адаптации представляющих на взгляд отечественных ученых интерес зарубежных концепций и идей, изучение, интеграция, конкретизация и корректировка понятийного аппарата, но и анализ десятилетиями наработанного опыта, попытка объединить лучшие тенденции развития характерные и востребованные для нашего общества в данный момент времени, отвечающие политическим, экономическим и социальным запросам с современными требованиями установками течениями и ключевыми направлениями в мировом медиаобразовательном пространстве, попытка «включиться в это пространство» и занять в нем свою самобытную позицию.

Библиографический список

1. Ковалева М.Е. Основные понятия медиаобразования в 1980-е годы // Российский журнал истории, теории и практики медиапедагогике. – 2013. – № 4. – С. 9–28 (1).
2. Ковалева М.Е. Медиапедагогика и основные этапы реформы отечественного образования в период перестройки // Российский журнал истории, теории и практики медиапедагогике. – 2013. – № 2. – С. 15–29 (2).
3. Ковалева М. Е. Методологическая основа отечественного медиаобразования периода перестройки // Российский журнал истории, теории и практики медиапедагогике. – 2014. – № 2. – С. 37–47.
4. Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1989. – 32 с.
5. Усов Ю.Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8–10 классов. – Таллин, 1980. – 125 с.
6. Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – 238 с.

7. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – 340 с.
8. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 64 с.
9. Федоров А.В. Тенденции развития медиаобразования за рубежом в 70-80-х годах XX века // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2005. – № 1. – С. 180–191.
10. Федоров А.В., Челышева И.В., Мурюкина Е.В., Горбаткова О.И., Ковалева М.Е., Князев А.А. Массовое медиаобразование в СССР и России: основные этапы / под ред. А.В. Федорова. – М.: МОО «Информация для всех», 2014. – 267 с.
11. Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. – М.: Изд-во Академии педагогических наук СССР, 1990. – 66 с.

Забайрачная Анастасия Евгеньевна

студентка,

Таганрогский Институт имени А.П. Чехова

(филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,

г. Таганрог, Россия

E-mail: zab.nastya22@mail.ru;

Шалова Светлана Юрьевна

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры педагогики и социокультурного развития личности,

Таганрогский Институт имени А.П. Чехова

(филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,

г. Таганрог, Россия

E-mail: Shalova_s@mail.ru

О ПРОБЛЕМЕ РАВЕНСТВА МУЖЧИН И ЖЕНЩИН В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ЕЕ ОТРАЖЕНИИ В КИНО

Аннотация. В данной статье рассмотрены проблемы равенства мужчин и женщин в сфере образования и её отражения в кино. Проанализированы основные трудности в развитии женского образования на примере художественного фильма режиссёра Майка Ньюэлла «Улыбка Моны Лизы».

Ключевые слова: медиаобразование, медиасредства, кино, сфера образования, история педагогики, педагог, история образования, гендер, женское образование.

ABOUT THE PROBLEM OF EQUALITY OF MEN AND WOMEN IN EDUCATION AND ITS REFLECTION AT CINEMA

Annotation. In this article problems of equality of men and women in education and its reflections at cinema are considered. The main difficulties in development of female education on the example of the feature film by the director Mike Newell «Mona Lisa's Smile» are analysed.

Key words: media education, media means, cinema, education, pedagogics history, teacher, education history, gender, female education.

В современном образовании довольно отчетливо прослеживается тенденция использования медиасредств в обучении и воспитании. Использование документального и художественного кино в процессе изучения различных проблем с точки зрения истории их развития значительно влияет на уровень заинтересованности темой, а также на уровень познавательной активности обучающегося.

Сфера образования всегда привлекала внимание сценаристов и режиссеров. Становление и развитие личности ребенка, проблема взаимодействия личности и коллектива – традиционные сюжеты, как в отечественном, так и зарубежном кино. Но особое место в мировом кино занимает образ педагога, который изменялся в разные временные периоды в зависимости от требований эпохи. Образ учителя на киноэкране – чувствительный камертон состояния не только школы, но и страны.

Основной темой множества фильмов является «вдохновляющая» роль педагога. Образы главных героев схожи тем, что их труды всегда оказывают большое влияние на взгляды учеников, меняют ценности и ориентиры. Интерес к представителям педагогической профессии обусловлен большой исторической значимостью профессии учителя. Главная функция педагога – воспитание, по определению многих ученых, является процессом, раскрывающим и «совершенствующим человеческое в человеке». Именно поэтому профессия педагога была и остается одной из важнейших и наиболее ответственных [Шалова, 2011].

Несмотря на идеализированный образ школы и учителя в кино, в такого рода фильмах можно выделить и проблемы, которые касались общества, киноискусство аккумулирует информацию о значимых традициях, исторических событиях, личностях и передает ее при помощи системы художественных средств.

Проблема равенства мужчин и женщин в сфере образования становится актуальной с середины XIX века, когда женское движение в Европе и США поднимает проблему допуска женщин к образованию. Вопрос о включении женщин в образовательный процесс нашел свое отражение во многих фильмах: «Йентл» (США, 1983), «Без крыши, вне закона» (Франция, 1985), «День, когда я стала женщиной» (Франция, 2000), «Их собственная лига» (США, 1992) и др.

Рассмотрим данную проблему на примере художественного фильма режиссёра Майка Ньюэлла «Улыбка Моны Лизы», вышедшего на экраны в США в 2003 году. В основе сюжета история педагога Кэтрин Энн Уотсон, которая приехала преподавать в консервативном частном женском колледже Уэлсли в Массачусетсе.

События фильма разворачиваются в 1953–1954 гг., в Америке. США после Второй мировой войны переживали невиданный экономический подъем, отразившийся на многих сторонах жизни граждан. Одним из проявлений этого века изобилия стало материальная стабильность и обеспеченность простых служащих, а так же возросшая ценность домашнего очага.

В фильме ярко отражены события становления женского образования. Женское образование – самостоятельная отрасль образования, возникшая в связи с неравноправным общественным положением женщины [Педагогический терминологический словарь, 2006]. Высшее женское образование в Европе возникает в середине XIX в. В 1868 организуются публичные университетские курсы для женщин. При Оксфордском и Кембриджском университетах открываются женские колледжи. В фильме показано, как женские колледжи, еще недавно бывшие оплотом прогресса, стремительно превращались в фабрики образованных жен. Особое внимание в образовательной программе стало уделяться домоводству, организации званых ужинов, в обход базовых дисциплин. Кэтрин Энн Уотсон, главный герой фильма, используя уроки искусства, старалась бороться с данной проблемой, заставляя учениц не только выражать личное мнение, бороться с шаблонностью, но и старалась разрушить стереотип о том, что женщины рождаются с целью быть домохозяйками и матерями.

Тема, затронутая в фильме, актуальна и по сей день. В сюжете ярко показаны две основные проблемы, с которыми столкнулось общество на пути к равенству мужчин и женщин в сфере образования. Данные проблемы нашли свое отражение в эпилоге фильма: «Не всякие блуждания бесцельны, особенно блуждания тех, кто ищет истину за пределами традиций, за пределами устоев, за пределами видимого...».

Условно их можно разделить следующим образом:

1. Стереотипность мышления, вызванная традициями и обычаями общества;
2. Доминирование ценностей семьи и домашнего очага над ценностью самообразования и профессионального развития;

До сих пор не изжито стереотипное представление о том, что основная роль женщины – быть матерью, женой, вести домашнее хозяйство, а главное в жизни мужчины – это работа. Теоретическое объяснение такого разделения мужских и женских ролей можно найти у З. Фрейда и Т. Парсонса. З. Фрейд выводил жесткое полоролевое разделение из различий физиологических. Он говорил, что «анатомия – это судьба». Т. Парсонс, представитель функционализма, считал, что мужчина выполняет роль добытчика, то есть инструментальную, а женщина как хранительница домашнего очага – экспрессивную. Чтобы быть настоящим мужчиной, по мнению Парсонса, существует единственный

способ – иметь престижную работу и зарабатывать на жизнь. Главный статус для женщины – быть женой своего мужа, матерью детей, домохозяйкой. Такое разделение ролей между мужчиной и женщиной, с точки зрения Парсонса, будет способствовать стабильности в обществе [Бондаренко, 1996].

Окончательно проблема права женщин на образование была в Европе и США решена лишь в 60-е гг. XX века в результате студенческих революций, когда женщины окончательно закрепили свое право не только на поступление в университеты, но и на изменение университетской программы в сторону включения в нее специальных курсов и дисциплин о женщинах (Women's Studies).

В России начало женского образования для высших слоев общества было положено учреждением Смольного института (в 1764 г.) и вначале XIX в. ряда закрытых учебных заведений ведомства императрицы Марии Федоровны.

Подводя итог, отметим, что проблема социально-культурного равенства мужчин и женщин – это вопрос равенства человеческого существования. Гармоничное развитие общества невозможно, если в нем принижена чья-либо роль, в частности, созидательная роль женщины; не найден баланс между мужским и женским взглядом на мир.

Библиографический список

1. Бондаренко Л.Ю. Роль женщины: от прошлого к настоящему // *Общественные науки и современность*. – 1996. – № 6.
2. Новикова Э.Е., Милова О.Л., Залюбовская Е.В. Современная женщина на работе и дома // *ЭКО*. – 1988. – № 8.
3. Педагогический терминологический словарь. – СПб.: РНБ, 2006.
4. Фридан Б. Загадка женственности. – М., 1994.
5. Шалова С.Ю. Научно-педагогическое творчество как механизм самореализации учителя // *Мир науки, культуры, образования*. – 2011. – № 5 (30). – С. 86–88.

Манжилей Анастасия Александровна
магистрант кафедры медиаобразование,
Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия
E-mail: manhela07@mail.ru

ВИДЫ НАРУШЕНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ КОНТЕНТА ШКОЛЬНЫХ САЙТОВ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ НОВОСИБИРСКОЙ ОБЛАСТИ)

Аннотация. В статье рассматриваются и анализируются виды нарушений при формировании контента школьных сайтов. Проведен качественный анализ содержания интернет-сайтов 607 школ Новосибирской области.

Ключевые слова: школьный сайт, школьный пресс-центр, медиаобразование, медиапедагог, контент школьного сайта.

Manzhiley A.

TYPES OF VIOLATIONS IN THE FORMATION OF THE CONTENT OF SCHOOL SITES (ON THE EXAMPLE OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE NOVOSIBIRSK REGION)

Annotation. The paper deals with: The article discusses and analyzes the types of violations in the formation of the content of school websites. A qualitative analysis of the content of the websites of 607 schools in the Novosibirsk region.

Key words: School website, school press center, media education, media teacher, content school website.

Сегодня каждый современный школьник находится под воздействием большого потока непрерывной информации, получаемой из средств массовой медиа, поэтому ему необходимо обладать умением ориентироваться в информационном поле. Задача медиапедагогов – научить школьников жить в современных информационных условиях: подготовить их к восприятию разнородной информации, научить подвергать информацию обработке и ее пониманию, а также оказать помощь в освоении новых, мультимедийных способов общения с аудиторией. Школьные сайты – это одна из возможностей школьников самореализоваться в сфере массовых коммуникаций.

На важность такого элемента медиаобразования, как сайт, обращают внимание многие исследователи: А.М. Коротков, А.В. Штыров, Д.В. Земляков и др. Они считают школьный сайт одним из распространенных методов применения информационно-коммуникационных технологий в организации образовательного пространства. По верному мнению исследователей, наличие сайта является обязательным требованием к каждому образовательному учреждению. По их мнению, создание сайта – всего лишь первый, и не самый решительный шаг школы в единое образовательное пространство региона. «Первые сайты образовательных учреждений носили инициативный характер, то есть создавались сотрудниками школы (как правило, преподавателями информатики), которые сами определяли их цель, дизайн, структуру и информационное наполнение». Также исследователи отмечают, что большинство сельских малокомплектных школ на раннем этапе формирования информационно-образовательного пространства в интернете и вовсе не имели сайтов из-за отсутствия доступа к интернету. По их мнению, изначально на школьные сайты, которые рассматривались как инструмент включения сельских школ в единое информационно-образовательное пространство, возлагались большие надежды, но, к сожалению, в большинстве случаев они не оправдались. «Сейчас у каждой школы есть собственный сайт в соответствии с требованиями Минобрнауки России, многие из этих сайтов, особенно принадлежащих сельским малоком-

плектным школам, имеют весьма ограниченный функционал, чрезвычайно далекий от ожиданий», - отмечают авторы исследования [Коротков, 2018].

Как считает И.А. Вальдман, такая ситуация обусловлена техническими условиями. Во-первых, в школе нет специалистов по сопровождению сайта. Во-вторых, выявление информационных запросов, сбор и обработка информации требуют больших организационных усилий. Однако, на взгляд автора, эти обстоятельства вторичны. Истинные причины связаны со сложившейся школьной политикой. По его мнению, если школа заинтересована в привлечении к сотрудничеству внешних партнеров, стремится вовлечь в свою деятельность представителей общественности, то она будет использовать все возможные способы для реализации такого партнерства. В своей работе автор делает следующие выводы: «Школьные советы по большей части представляют собой формальные структуры, которые используются для одобрения решений руководства школы, их собственная инициатива крайне незначительна. Причины такой ситуации следует искать, конечно, не только внутри образовательного сообщества. Проблема шире и глубже. Использование общественного ресурса для решения тех или иных социальных задач не заложено в культурных традициях российского общества. Как правило, мы либо рассчитываем на собственные силы, либо надеемся на государство. Практика решения проблем силами местного сообщества не получила у нас распространения» [Вальдман, 2009].

С.В. Лебедева в своем исследовании заключает, что внедрение нового Федерального государственного образовательного стандарта в ближайшие годы изменит ситуацию в школьной прессе. «В тексте данного документа несколько раз упоминается необходимости развития медийных навыков обучающихся, а также обозначено, что «материально-технические условия реализации основной образовательной программы должны обеспечивать возможность выпуска школьных печатных изданий, работы школьного сайта». Таким образом, наличие в каждом среднем образовательном учреждении своего издания в ближайшее время станет обязательным, что приведет к еще большему их количественному росту и, конечно, к качественным изменениям. Введение новой нормы в Федеральный образовательный стандарт продиктовано необходимостью владеть навыками работы с информацией каждому члену современного общества. С этой точки зрения особенно важно рассмотреть вопрос подготовки медиапедагогов–тех, кто непосредственно руководит школьными изданиями или их курирует, кто будет этим заниматься в ближайшее время», – отмечает в своей работе автор [Лебедева, 2014, с. 176].

Каждое среднее образовательное учреждение в соответствии с Федеральным законом № 273 "Об образовании в Российской Федерации" обязано обеспечить создание и ведение официального сайта: «Образовательные организации формируют открытые и общедоступные информационные ресурсы, содержащие информацию об их деятельности, и обеспечивают доступ к таким ресурсам посредством размещения их в информационно-телекоммуникационных сетях, в том числе на официальном сайте образовательной организации в сети "Интернет"» (ФЗ № 273 "Об образовании в Российской Федерации"). Школьные сайты

обязаны обеспечить открытость и доступность информации об учебном заведении, ее периодическое обновление и защиту от неправомерных действий [Федеральный закон № 273 "Об образовании в Российской Федерации"].

Но, к сожалению, в век мультимедийных технологий значительное количество школьных сайтов Новосибирской области не только не отвечают установленным требованиям Федерального закона, но и не соответствуют стандартам современного медиаобразования школьников.

Помимо обязательной нормативно-правовой информации на школьных сайтах публикуются материалы медийного характера, школьный сайт как веб-ресурс в ряде случаев используется как самостоятельный медиаобразовательный центр. Например, сайт средней образовательной школы может содержать раздел с актуальными новостями, фотогалерею, архив с электронной версией школьной газеты, теле-, радиопередачи. Как правило, освоением и наполненностью таких сайтов занимается школьный пресс-центр. Некоторые школы создают масштабные информационные центры, пытаясь охватить наибольшее количество аудитории. Другие только начинают осваивать данный им ресурс, а третьи и вовсе игнорируют предписание закона и еще не создали собственный сайт.

Основной целью исследования является выявление видов нарушений при ведении сайтов школ Новосибирской области.

Для выявления признаков нарушения школьных веб-сайтов мы разработали следующие критерии исследования:

1. Наличие сайта образовательного учреждения в соответствии с ФЗ № 273: соответствует/не соответствует;
2. Регулярность обновления информации при наличии сайта у образовательного учреждения: обновляется / частично обновляются/ не обновляется;
3. Наличие на сайте образовательного учреждения электронной версии школьного издания и регулярность его публикации;
4. Наличие на сайте аудио- и видеоматериалов, созданных учащимися школы.

Для того чтобы выявить нарушения в функционировании школьных сайтов, мы провели мониторинг 607 сайтов школ Новосибирской области. Мы не обнаружили на сайтах таких распространенных мультимедийных инструментов как лендинг, сторителлинг, инфографика, лонгриды и другие перспективные платформы для создания медиа-историй.

В ходе исследования выявлено, что 3,5% школ не имеют собственного сайта, чем нарушают требования ФЗ № 273 (Об образовании в РФ). Регулярность обновления сайтов школ мы исследовали по следующим подгруппам: регулярно – на сайте публикуется больше одной новости в месяц; частично – опубликована одна новость в месяц или раз в два месяца; не регулярно – новости публикуются раз в несколько месяцев или сайт не обновляется длительное время. 39% общеобразовательных информационных ресурсов регулярно делятся с интернет – пользователями актуальными новостями из жизни школы, 37% в меньшей степени занимаются освоением и продвижением своего медиаресурса – редко публикуют новости, новости не оперативны, малоинформативны, не

содержат фото- или видеоиллюстрации, 24% школ не осваивают официальный школьный веб-ресурс в полной мере, созданные веб-страницы не обновляются и технически не поддерживаются.

Анализируя медиаобразовательную деятельность учебных заведений, представленную на сайтах, в основном мы рассматривали опубликованные электронные версии школьных газет. Из 607 исследованных сайтов только в 16% были опубликованы печатные версии газет. Из них 39% школ выпускали газеты ежемесячно, 8% школ публиковали газеты раз в четверть, 53% школ не отвечали требованиям периодичности выхода газет.

Также мы отметили, что на сайтах районных школ опубликованы видеосюжеты и телепередачи, созданные учениками, – 5% от общего количества школ, что относится к позитивной тенденции использования мультимедийного инструментария. Однако мы пришли к выводу о том, что размещенные на сайтах школ аудио- и видеосюжеты составляют минимальную долю от общего количества опубликованных на сайте материалов – 0,4%, а также не отвечают требованиям периодичного выхода в эфир.

Таким образом, приведенная статистика указывает на следующий вид нарушения Федерального закона – отсутствие периодичности обновления информации на сайтах школ.

При исследовании сайтов образовательных учреждений области мы также обнаружили на некоторых интернет-ресурсах несоответствие требованиям контент – безопасности. Например, на сайте общеобразовательного учреждения Чистоозерного района в разделе «для учеников» присутствует сомнительная реклама игровых автоматов, что является свидетельством нарушений федерального стандарта – отсутствие защиты информации на неправомерные манипуляции на сайте.

Некоторые сайты школ содержат орфографические и пунктуационные ошибки и опечатки. Например, на главной странице МКОУ Шурыгинская СОШ содержится следующая информация: «Внимание! Уважаемые родители! С 1 февраля 2018 года МКОУ Шурыгинская СОШ начинает прием заявлений в первый класс для гоаждан проживающих на закрепленной территории». В новостной ленте на сайте МКОУ Михайловской СОШ можно встретить такую новость: «С 24 – 27.10.2017 – прошел конкурс агитлисточков по экономии энергоресурсов. Ответственный: классные руководители 1–11 классов». Рассмотренные примеры составления информационных сообщений иллюстрируют низкий уровень сформированности профессиональных умений у редакторов сайтов.

Некоторые сайты не расширяют представление о деятельности образовательного учреждения, публикуя исключительно нормативно-правовую информацию. Сайты разнотипны по содержанию, целям и методам работы с мультимедийной информацией. К сожалению, сегодня школьные сайты еще не стали площадкой для выражения учениками своего собственного мнения по различным проблемам окружающей их действительности. Также стоит отметить, что

большинство сайтов не позволяют осуществить обратную связь с интернет-пользователями: родителями школьников, учеников, представителями районных администраций, чтобы получить от них советы и рекомендации по грамотному и активному освоению официального электронного ресурса, соответствуя заявленным требованиям целевой аудитории.

В своем исследовании мы выявили следующие виды нарушений в формировании контента школьных сайтов: нерегулярное обновление новостной информации на сайте; устаревшие сведения об образовательном учреждении; материалы, представленные на сайте не соответствуют требованиям контент-безопасности; в опубликованных материалах обнаружены ошибки. Опираясь на результаты проведенного исследования, мы пришли к выводу о том, что нерегулярное обновление вкладки веб-страницы со школьными периодическими изданиями (школьные газеты, видеосюжеты, блоги и пр.), а также отсутствие мультимедийных проектов (лонгридов, сторителлингов, инфографики и др.) не способствуют формированию качественного контента школьных сайтов.

Библиографический список

1. Вальдман И.А. Сайт школы как инструмент для обеспечения общественного участия в образовании // Вопросы образования. – 2009. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sayt-shkoly-kak-instrument-dlya-obespecheniya-obschestvennogo-uchastiya-v-obrazovanii> (Дата посещения: 23.04.2019).
2. Жилавская И.В. Медиаобразование молодежной аудитории. – Томск: Изд-во ТИИТ, 2009. – С. 322.
3. Коротков А.М., Штыров А.В., Земляков Д.В. Практика создания интернет-ресурсов школ Волгоградской области: тенденции и перспективные направления // Известия ВГПУ. – 2018. – № 2 (125). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/praktika-sozdaniya-internet-resursovshkolvolgogradskoy-oblasti-tendentsii-i-perspektivnye-napravleniya> (Дата посещения: 08.03.2019).
4. Лебедева С.В. Школьные издания как фактор развития медиаобразования в современной России: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург: «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», 2014. – С. 176.
5. Федеральный закон № 273 "Об образовании в Российской Федерации" – URL: <https://xn--80aaacg3ajc5bedviq9k9b.xn--p1ai/low> (Дата посещения: 16.09.2018).

Радченко Лилия Александровна
магистрант,
направление «Педагогическое образование»,
магистерская программа «Медиаобразование»,
Новосибирский государственный педагогический университет
E-mail: lilymagica@rambler.ru

**МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
МУНИЦИПАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
(НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ ПРЕСС-ЦЕНТРА МЭРИИ Г.НОВОСИБИРСКА)**

Аннотация. В статье рассмотрены основные принципы работы пресс-центра мэрии г. Новосибирска, его структура и функционал сотрудников. Работа пресс-центра оценивается в рамках медиаобразовательного процесса, при котором журналисты выступают объектами медиаобразования: они получают определённые знания и компетенции при работе с пресс-центром для подготовки своих материалов и сюжетов.

Ключевые слова: пресс-центр, пресс-служба, муниципальная организация, медиаобразование, медиаграмотность, медиакомпетентность.

Radchenko L.

**MEDIA EDUCATIONAL ACTIVITY OF THE MUNICIPAL
ORGANIZATION (ON THE EXAMPLE OF THE WORK
OF THE PRESS CENTER
OF THE CITY OF NOVOSIBIRSK CITY)**

Annotation. The article describes the basic principles of the press center of the Novosibirsk City Hall, its structure and the functionality of employees. The work of the press center is assessed in the framework of the media education process, in which journalists are objects of media education: they gain certain knowledge and competences when working with the press center to prepare their materials and stories.

Key words: press center, press service, municipal organization, media education, media literacy, media competence.

Медиаобразование – термин, введённый сравнительно недавно. Это процесс развития личности с помощью средств массовой коммуникации. Он помогает развитию творческих и коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиаобразовательных технологий [Фёдоров]. Благодаря развитию интернет-технологий медиапрофессионалы получили новые возможности для создания уникального контента.

Работу современной пресс-службы, в том числе в органах муниципальной и государственной власти, исследовали А.И. Гнетнёв, В.С. Комаровский, С.В. Коновченко, Г.Н. Татарина. При изучении вопросов медиаобразования мы опирались на работы А.В. Фёдорова, И.В. Жилавской, И.А. Фатеевой.

Деятельность средств массовой информации в последнее десятилетие изменилась в сторону диалога с аудиторией: СМИ перестали быть «вещателями». Журналисты сетевых изданий стали получать информацию от пользователей разными способами: читатели отправляют в редакцию информацию, оставляют комментарии по поводу опубликованных текстов, активно включаются в обсуждение острых проблем, участвуют в соцопросах, предложенных редакцией и т.п. [Жилавская, 2016].

Однако журналисты знают, что любая информация, поступившая в редакцию в качестве новости, особенно касающаяся деятельности государственных учреждений, должна тщательно проверяться, поэтому официальным источником подтверждённой и достоверной информации для многих организаций стали их пресс-службы и пресс-центры.

Налаженное взаимодействие с властью тоже является важным фактором для журналистов: новости о политике, законодательстве, правонарушениях – всегда являются интересными для граждан. Наличие пресс-центра и специалистов, которые работают с журналистами, – обязательная составляющая в государственных структурах. Именно пресс-центр обрабатывает и даёт необходимую информацию о деятельности организации, оперативно освещает все события, реагирует на критику, поддерживая необходимый имидж как организации в целом, так и того, кто её возглавляет [Комаровский]. Медиаобразовательная деятельность пресс-центров государственных структур – это организация студенческой практики, в ходе которой осуществляется обучение журналистов особенностям структуры городской власти и способам освещения политических событий; реализация совместных проектов со средствами массовой информации, которые смогут сделать власть «ближе к народу».

Проблема работы заключается в рассмотрении необходимости совместной медиаобразовательной деятельности специалистов пресс-центра мэрии и журналистов в поиске новых форм их взаимодействия, реализация которых, с одной стороны, поможет предотвратить искажение информации, снять неоправданные критические замечания в адрес госслужб, а с другой – поможет сотрудникам пресс-центров понять новые механизмы работы современных редакций СМИ, формы их взаимодействия с аудиторией.

В структуре мэрии города Новосибирска находятся различные департаменты, управления и комитеты. Департамент информационной политики отвечает за взаимодействие со СМИ и подразделяется на два управления: аналитическое и управление по взаимодействию со средствами массовой информации. Мы рассматриваем работу пресс-центра муниципального учреждения в рамках оценочной и развивающей концепций медиаобразования.

Оценочная концепция – формирование критического мышления: при работе с органами власти журналисту необходимо сопоставить многие факты, цитаты, цифры, поручения и документы [Фатеева].

Редакционный отдел Управления занимается редактированием пресс-релизов, анонсов и объявлений, отправкой информации в СМИ, контрактами со СМИ (работа с заказными материалами), редактированием и публикацией на

сайте мэрии Бюллетеня органов местного самоуправления, в котором размещают официальные документы и постановления мэрии, ведет базу контактов журналистов и базу запросов. Консультант отдела получает документы для опубликования в Бюллетене, взаимодействует с верстальщиком и типографией, просматривает верстку документа на наличие опечаток и ошибок; занимается документооборотом управления: регистрирует письма, следит за исполнением поручений. Специалисты работают с районными администрациями: готовят анонсы и пресс-релизы, выезжают на районные мероприятия, обрабатывают поступившие в адрес администраций запросы СМИ. Отдел информационных проектов занимается сопровождением мэра города Новосибирска на мероприятия, консультанты отдела также пишут анонсы грядущих мероприятий, пресс-релизы уже прошедших, организуют комментарии и брифинги. Отдел оперативного информирования курирует работу и организует информационную поддержку департаментов мэрии города Новосибирска. За каждым специалистом и консультантом закреплены конкретные департаменты, управления, комитеты. Специалисты анонсируют мероприятия, сопровождают на них начальников департаментов и экспертов, дают оперативную информацию в СМИ, при необходимости обрабатывают запросы, поступившие в адрес департаментов мэрии города Новосибирска, организуют оперативные брифинги и комментарии.

Вся информация приходит «из первых рук» – от департаментов и специалистов, которые непосредственно отвечают за мероприятия и подготовку документов. На основе той информации, которую предоставляют подразделения мэрии, специалисты готовят материалы для рассылки. Журналисты всегда имеют возможность уточнить что-то по телефону или электронной почте.

Остановимся подробнее на каждом виде создаваемых информационных продуктов в пресс-центре мэрии:

1. Пресс-релизы – на деле это пост-релиз – информационный текст уже прошедшего мероприятия. Обычно они довольно объемные и содержат несколько цитат спикеров, которые присутствовали на мероприятии; в них рассказывается о самом событии, его итогах, если необходимо, используются необходимые цифры, факты. Пресс-релиз, как и все последующие информационные продукты, готовится для использования средствами массовой информации.

2. Анонсы – пресс-релизы, анонсирующие событие. «Что, где, когда, во сколько, кто, зачем?» и прочие вопросы раскрываются именно в анонсе. Специалисты оставляют контакты организаторов или пресс-центра, чтобы журналист мог уточнить любую заинтересовавшую его информацию и написать информативный анонс в своем издании. Многие корреспонденты используют анонс как инфоповод, чтобы посетить мероприятие и уже по его итогам готовить материал.

3. Объявления – информация для жителей Новосибирска, которую пресс-центр хочет донести через СМИ. Обычно это короткая информация об акциях, скидках, чрезвычайных ситуациях.

4. Материалы, написанные по контракту со СМИ, – заказные материалы в большинстве своем информационных и аналитических жанров: заметка, интервью, отчет, статья. Контракт редакция СМИ заключает непосредственно с де-

партаментом информационной политики в лице его начальника. Начальник редакционного отдела зовет СМИ на мероприятия, которые необходимо осветить; готовит для журналиста задание, в котором раскрываются основные вопросы, на них следует сделать акцент в материале. После того, как публикация подготовлена, журналист или редактор издания связывается с редакционным отделом – проверяется текст на наличие фактических ошибок, неточностей в цитатах, на соблюдение общей информационной политики мэрии. Пунктуационные, грамматические ошибки и опечатки правит корректор самого издания. После согласования на всех уровнях текст уходит в печать (или в эфир, если речь идет о сюжете).

В рамках *развивающей концепции* медиаобразования [Фатеева] (развития цифровой грамотности, информационной грамотности, медиаграмотности (использование почты, сайта мэрии и т.п.) специалист редакционного отдела ведет общую базу запросов СМИ. Запросы, которые могут быть «в теле» письма, в файле формата «doc» или отсканированы в любом графическом формате (JPEG, PDF и пр.), поступают на общую почту пресс-центра. Обычно их обрабатывают по «Закону о СМИ» в течение семи дней. Как только специалист получает ответ на запрос из профильного департамента, его отправляют на ознакомление начальнику управления. После ответ оформляется на бланке управления на имя адресанта. Ответ на запрос регистрируется, номер регистрации также выставляется на бумаге. Большая часть запросов обрабатывается в письменном виде: печатные и интернет-СМИ используют информацию в своих материалах. В запросах от телевизионных СМИ чаще просят организовать комментарий на камеру, договориться об интервью на рабочем месте или по телефону. От журналистов с радио приходят приглашения на радиопередачи по различным темам. Запросы пресс-центр мэрии принимает исключительно от СМИ, зарегистрированных в реестре Роскомнадзора.

Также при подготовке публикаций по контракту периодически приходится использовать облачные хранилища: для передачи иллюстраций, фотографий, «тяжёлых» версток газетных полос.

Развитие медиаграмотности у журналистов происходит при их взаимодействии со специалистами пресс-центра организации: при пользовании электронной почтой, текстовыми редакторами, просмотре сайта Новосибирска, поиске необходимых документов, как на сайте, так и в компьютерной справочной правовой системе «КонсультантПлюс». Для использования информационного продукта, выпускаемого пресс-центром, необходимы определенные навыки, которые могут развивать общую медиаграмотность журналистов.

Информацию о мероприятиях, справки о работе муниципалитета представители СМИ могут найти на сайте. Сайт мэрии города Новосибирска – площадка, куда дублируются все пресс-релизы, анонсы и объявления в разделе «Новости» (<http://novo-sibirsk.ru/news/>). Информация о действующем мэре города расположена в разделе «Мэр Новосибирска» (<http://novo-sibirsk.ru/major/>). В разделе «Органы власти» можно ознакомиться со структурой мэрии и районных (окружной) администраций, просмотреть информацию о противодействии

коррупции. Также есть разделы со всей официальной документацией мэрии, с информацией о текущих проектах и программах ремонта и строительства дорог, домов, дворов и т.п.

Руководством пресс-центра рассматривалась идея организовать рассылку пресс-релизов в мессенджерах: например, «Whatsapp». Однако многим редакциям всё ещё удобно получать рассылку по электронной почте.

Можно отметить реализацию медиапсихологического вектора медиаобразования – через взаимодействие с журналистами создается определенное влияние СМИ на целевую аудиторию, формирование общественного мнения, представление определенного образа организации. Начальник редакционного отдела работает со СМИ, с которыми департамент заключает контракт: пишет тематическое задание, редактирует тексты журналистов, подбирает иллюстрации к тексту. Эти материалы могут иметь, как и информационный характер, так и работать на образ организации. Аналитическое управление занимается сбором критических материалов, даёт рекомендации по поиску оснований для подготовки опровержения. Специалисты аналитического управления занимаются работой в социальных сетях: готовят информационные посты, опровержения, фото- и видеоматериалы.

В целом, работа Управления по взаимодействию со СМИ, а иначе – пресс-центра мэрии, организована так, как предлагают многие теоретические источники. Всю работу с мониторингом, подготовкой дайджестов, базой критики выполняет, соответственно, аналитическое управление. Взаимодействие с журналистами и информированность население берет на себя другое управление. В совокупности работа двух управлений – в целом департамента – включает в себя все необходимые аспекты для успешного функционирования. Проводится большая аналитическая работа, которая помогает осуществлять информирование аудитории. Значительный штат сотрудников пресс-центра позволяет каждому выполнять свой круг обязанностей.

Медиаобразовательная деятельность на базе пресс-центров муниципальных организаций возможна при достаточной заинтересованности руководителей и необходимой технической оснащённости. Специалисты могут проводить мастер-классы, Круглые столы, встречи с журналистами «без галстуков». Из-за недостатка финансирования и невозможности расширить штат сотрудников невозможно внедрить новые технологии в работу пресс-центра: рассылку по мессенджерам, оперативные опросы на сайте и в социальных сетях, их анализ, пиар в соц. сетях, подготовку хорошей и качественной инфографики. Это всё требует больших временных затрат, в свою очередь, журналисты требуют оперативности, живя в постоянном «дедлайне». В такой ситуации «сжатых сроков» сложно подготовить качественный материал на заказ: иногда главные редакторы СМИ отправляют на задание молодых, неопытных журналистов, и с ними приходится «сидеть на телефоне» и редактировать текст. При наличии определённой площадки для мастер-классов, где можно было бы собрать всех журналистов и объяснить им нюансы подготовки материала на заказ, возможно, не приходилось бы обговаривать ошибки с каждым отдельно и постоянно. Нужно обучать

специалистов работе с новыми технологиями, работе в интернете (в особенности, с медиа-ресурсами), обновлять технику, внедрять новые возможности медиасферы, но для этого нужны корректировки в «Законе о СМИ», которые бы затронули вопросы оперативности подачи информации, и необходимые изменения для организации такой работы в должностных инструкциях сотрудников пресс-центра.

Библиографический список

1. Гнетнёв А. И. Современная пресс-служба. – Ростов н/Д.: Феникс. 2010.
2. Жилавская И. В. Медиаобразовательный потенциал СМИ // Медиаобразование: опыт и перспективы: мат. секции «Медиаобразование» XXV Всероссийской научно-практической конференции исследователей и преподавателей журналистики, рекламы и связей с общественностью «Проблемы массовой коммуникации». Воронеж. 13–14 мая 2016 г. Вып. 1 / под ред. В.В. Туполева. – Воронеж: Кварта, 2016. – С. 34–44.
3. Комаровский В.С. Государственная служба и средства массовой информации. – М., 2003.
4. Коновченко С. В. Общество – средства массовой информации – власть. Ростов н/Д., 2001. – С. 45.
5. Татарина Г. Н. Современная пресс-служба [Электронный ресурс]. – URL: <http://textb.net/53/index.html>
6. Фатеева И.А. Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации. [Электронный ресурс]. – URL:<http://www.evartist.narod.ru/text23/0024.htm>
7. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. – Таганрог: Кучма, 2004. – 340 с.
8. Федоров А.В. Медиаобразование: история и теория. – М.: МОО «Информация для всех», 2015. – 450 с.

Сорокина Ольга Сергеевна

магистрант I курса направления «Медиаобразование»,
Новосибирского государственного педагогического университета,
г. Новосибирск, Россия
E-mail: Dantez444@yandex.ru;

Пазовский Аркадий Маратович

кандидат социологических наук, доцент кафедры журналистики ИФМИП,
Новосибирского государственного педагогического университета,
г. Новосибирск, Россия
E-mail: Arkpaza@gmail.com

**ПРАКТИЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕРИАЛОВ СМИ
НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ**

Аннотация. Средства массовой коммуникации создают вокруг каждого из нас особое информационное поле, под воздействием которого формируются социальные, художественные, моральные, интеллектуальные ценности и интересы. Это также касается образования. Обеспечение данной сферы теорией и практикой разработки и использования информационных технологий является одним из важнейших средств реализации новой государственной образовательной модели.

Ключевые слова: урок, материалы периодической печати, СМИ, медиаобразование, социальная коммуникация, образование.

**Sorokina O.S.,
Pazovsky A.M.**

PRACTICAL USE OF THE MATERIALS OF THE MEDIA IN THE SOCIETY LESSONS AT HIGH SCHOOL

Annotation. The mass media create around each of us a special information field, under the influence of which social, artistic, moral, intellectual values and interests are formed. This also applies to education. Providing this area with the theory and practice of developing and using information technology is one of the most important means of implementing a new state educational model.

Key words: lesson, periodical materials, media, media education, social communication, education.

В условиях модернизации процесса обучения и применения ФГОС основного общего образования уделяется повышенное внимание эффективности обучения. Актуальным остается вопрос о совершенствовании уроков и использование все новых методов и приемов работы для учащихся.

Знания об обществе являются ориентиром в понимании происходящего в конкретном социуме в определенное время. Соответствующие знания являются частью содержания курса обществознания. Но существуют трудности при изучении курса. Авторы учебников, работая над ними, включают в него самые «свежие» данные (статистику и др.), однако эта информация быстро «устарева-ет». Перед учителем встает задача соотнести данные учебника обществознания с актуальными фактами, событиями настоящей действительности, подкрепить теоретические положения курса конкретными примерами, фактами общественной жизни. Одним из способов решения данной проблемы является активное использование материалов средств массовой информации в преподавании курса обществознания.

Основными методами нашего исследования были анализ нормативно-правовой документации (ФГОС), синтез, анализ литературы.

Элементы медиаобразования широко используются в повседневной работе учителя. Сегодняшнее мировое цивилизованное сообщество во многом базируется на информационных и телекоммуникационных технологиях. Под влиянием процесса информатизации складывается новая структура – информационное общество. Активное внедрение технологий информатизации современного общества не могло не коснуться и системы образования. Обеспечение сферы образования теорией и практикой разработки и использования информационных и телекоммуникационных технологий является одним из важнейших

средств реализации новой государственной образовательной модели, направленной на создание максимально благоприятных условий для саморазвития личности [Тоискин, 2009, с. 12].

По Федеральному государственному образовательному стандарту среднего общего образования главное требование к современному образованию может быть сформулировано следующим образом – оно должно стать гуманистически ориентированным, рассматривать учащегося как основную ценность, быть направленным на полное и всесторонне развитие человека и формирование его личности [ФГОС, 2012].

Основной задачей нового образования в когнитивной области является развитие интеллектуальной самостоятельности и способности отбирать информацию и знания, необходимые для решения проблем и достижения целей.

В эмоционально-аффективной сфере необходимо развивать умение ставить перед собой смелые и трудные задачи и добиваться их решения, не бояться новых задач, возникающих по мере реализации жизненного опыта. С умственным развитием напрямую связаны развитие чувств и эмоциональных способностей, что важно для достижения как профессиональных успехов, так для реализации полноценной и гармоничной социальной и личной жизни.

В рамках социального аспекта образование должно подготовить человека к современной жизни, привить такие ценности, как толерантность, солидарность и др. При таком подходе любые формы, методы, технологии образования являются не самоцелью, а рассматриваются в контексте одной из основных задач образования – обеспечить максимально благоприятные условия для саморазвития личности.

Если обратиться к учебнику обществознания то можно отметить, что в нем преимущественно отражены результаты теоретических исследований современного общества. А учитель на уроке может использовать материалы эмпирических исследований (например, данные социологических опросов), экспертные оценки тех или иных явлений в соответствии с изучаемой темой. Подобные материалы представлены в учебниках по обществознанию, однако, динамика изменений в различных сферах жизни общества бывает очень высокой и информация, данные (статистика и пр.) быстро «устаревают».

Необходимость включения учителем материалов СМИ при преподавании курса обществознания вызвана следующими факторами: [Мерзлякова, 2014, с. 78–81].

1. Работа учащихся с данным источником информации делает их более компетентными в вопросах современного развития общества, что необходимо при формировании гражданских ценностей в рамках правового демократического государства;

2. Материалы СМИ необходимы для актуализации изучаемого на уроке материала, иллюстрируют теоретические положения курса;

3. Использование материалов СМИ диктуется и единым государственным экзаменом по обществознанию (Задания 25–29). Учащиеся должны проиллюстрировать теоретическое содержание заданий примерами и фактами из обще-

ственной жизни, СМИ или других учебных предметов, а также можно использовать личный социальный опыт. Главное, чтобы примеры были не абстрактными, а конкретными и обязательно развёрнутыми;

4. Работа со СМИ может быть использована и в качестве заданий более высокого уровня сложности, т.е. задания, выполнение которых требует развернутого ответа. При этом у учащихся продолжают формироваться умения анализировать данные, формировать собственное мнение, позиции по тем или иным вопросам современной политики, экономики, социальным вопросам.

Для дополнения теоретического курса, ниже представлены примеры практических заданий, при использовании учебника под редакцией Боголюбова Л.Н. «Обществознание. Профильный уровень 11 класс» (2014 г.) и материалы СМИ (прессы) в рамках темы «Социальная структура российского общества». [Боголюбов, 2014, с. 140].

Одной из задач рассмотрения данной темы является ознакомление обучающихся с социальной стратификацией современного российского общества в процентном соотношении, каждого из слоев населения.

В ходе урока учитель должен продемонстрировать ученикам поиск более новой информации, более новых данных, статистики, по высшему, среднему или низшему классу, в рамках первого пункта параграфа. Например, алгоритм поиска печатных статей определенного издательства:

1. Открыть сайт газеты любой газеты, выбранной для исследования;
2. В поисковике сайта, вести запрос «Средний класс», выставить параметры поиска;
3. Выбрать статьи, где в названии или тексте фигурирует понятие «Средний класс» или др.;
4. Выбранные статьи внимательно прочитать, проанализировать, выделить главное относящейся к теме урока или поставленному дискуссионному вопросу.

Проанализировав статьи, ученики, подтвердив теоретический курс, ознакомятся с мнением журналистов, экспертов социальной, экономической и политической сферами. С помощью анализа обучающейся определяют признаки, например, среднего класса, рассмотрят проблемы, обсуждаемые в прессе и на основе эмпирического материала уже сформируют образ социальной стратификации в современном российском обществе.

Также, в рамках данной темы, ученики могут провести социологическое исследование. В методических рекомендациях Боголюбова Л.Н. и в поурочных разработках Сорокиной Е.Н. к учебнику Боголюбова Л.Н. «Обществознание. Профильный уровень 11 класс» (2014 г.) уточнено, что на рассмотрение темы посвященной социальной структуре российского общества дано два академических часа (Уроки 54–55) [Боголюбов, 2004, с. 26; Сорокина, 2013, с. 125].

Для начала стоит дать понять, что представляет собой социологическое исследование в целом, охарактеризовать достоинства и недостатки, показать основные этапы. Охарактеризовать один из методов исследования – метод контент анализа (метод представляет собой, перевод качественной информации в

количественные показатели с последующей статистической обработкой) [Боброва, 2005, с. 7–9]. По алгоритму поиска статей, найти материалы и на основе темы, вместе с учениками определить, цель, объект и предмет исследования. Для контент-анализа нужно определить единицу анализа, а также разработать макет кодировки и кодировальный бланк.

С помощью данного исследования учащейся проанализируют статьи и проследят динамику того, как образ среднего класса изменяется в течении определенного времени.

Таким образом, представленные варианты проекты уроков, с применением материалов прессы, способствуют формированию у учеников творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений воспринимать, интерпретировать, анализировать и оценивать полученную информацию. Масс медиа помогут обучающимся, активно использовать информационные возможности прессы, применять полученные данные в решении задач и заданий ЕГЭ по обществознанию.

Библиографический список

1. Боброва Г.Е. Задания и методические рекомендации к письменным работам по социологии. – Новокузнецк: Изд-во КузГПА. 2005. – 38 с.
2. Боголюбов Л.Н. Обществознание. Профильный уровень. 11 класс. – 8-е изд. – М.: Просвещение, 2014. – 432 с.
3. Боголюбов Л.Н. Методические рекомендации к учебнику «Обществоведение 10–11. Профильный уровень». – М.: Институт общего среднего образования РАО, 2004. –97 с.
4. Мерзлякова, О.П. Применение средств массовой информации в процессе обучения школьников [Электронный ресурс] // Педагогическое образование в России. 2014. – № 7. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-sredstv-massovoy-informatsii-v-protssesse-obucheniya-shkolnikov> (дата посещения: 29.04.2019).
5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=193932&rnd=235642.105319755#0> (дата посещения: 29.04.2019).
6. Сорокина Е.Н. Поурочные разработки по обществознанию. Профильный уровень, 11 класс. – М.: ВАКО. 2013. – 272 с.
7. Тоискин В.С. Медиаобразование в информационно-образовательной среде. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009. – 122 с.

Сумина Виктория Игоревна
магистрант 2 курса направления подготовки
44.04.01 Педагогическое образование
магистерской программы «Медиаобразование»,
г. Новосибирск, Россия
E-mail: v-sumina@mail.ru

**ТРЕНИНГИ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЖУРНАЛИСТОВ
СОЗДАНИЮ СОВРЕМЕННОГО ВИДЕОКОНТЕНТА)**

Аннотация. В статье рассматриваются тренинги как инструмент профессионального медиаобразования. В качестве объекта исследования выступают способы обучения студентов-журналистов созданию современного видеоконтента, рассчитанного на абитуриентов. Результатом анализа собственной методической лаборатории становятся рекомендации по использованию новых форм подачи материала (лайфхаки, влоги и т. п.)

Ключевые слова: профессиональное медиаобразование, тренинги, активные методы обучения, современный видеоконтент.

Sumina V.

**TRAINING AS A TOOL FOR THE IMPLEMENTATION
OF PROFESSIONAL MEDIA EDUCATION
(ON THE EXAMPLE OF TEACHING JOURNALIST STUDENTS
TO CREATE A MODERN VIDEO CONTENT)**

Annotation. The article examines training as a tool for professional media education. The object of the research is the ways of teaching students-journalists to create modern video content designed for applicants. The analysis of our own methodological laboratory results in recommendations for the use of new forms of material supply («lifehacks», vlogs, etc.).

Key words: professional media education, training, active teaching methods, modern video content.

Проблема обучения и воспитания будущих специалистов в сфере масс-медиа заключается в тесной взаимосвязи теоретических знаний и практической деятельности. В связи с тем, что журналистика является практико-ориентированной деятельностью, обучение должно иметь значительную практическую составляющую. Помимо традиционных лекций, семинаров, лабораторных занятий и производственных практик, при подготовке студентов-журналистов необходимо использовать и иные формы работы, направленные на формирование конкретных профессиональных умений и навыков.

Для современных студентов характерна сфокусированность на сегодняшнем дне (результат и обязательное вознаграждение в данный момент) и ориен-

тированность в образовании на игровой подход (разнообразие развлекательных элементов, использование активных методов обучения).

Таким образом, у такого типа аудитории стандартные лекции и семинары, которые проводятся по базовым дисциплинам, не вызывают интерес. Развлекательные и интерактивные компоненты, которые дали бы студентам возможность непосредственного участия в процессе обучения и влияния на этот процесс, представлены незначительно. Чтобы эффективнее работать с современным поколением обучающихся, стоит включать в планы занятий задания, разработанные на основе активных методов обучения [Мершиева, Евдокимова, 2017, с. 117].

Исследователь Г.П. Щедровицкий определяет активные методы обучения, как способы, позволяющие студентам, «прилагая минимальные усилия и затрачивая минимальные сроки, овладеть необходимыми знаниями и умениями, в основном за счет формирования у обучающихся особой мотивации к процессу обучения» [Щедровицкий, 1995, с. 130].

Изучение различных классификаций методов обучения позволило прийти к выводу, что тренинг является наиболее продуктивным методом для обучения студентов-журналистов видеопродакшену. Трактовка данного понятия у исследователей разнится, однако, основание остается практически неизменным: тренинг – обучение на практических занятиях или в условиях, приближенных к реальным.

Серия занятий по видеопродакшену проводится для студентов 1-3 курсов, обучающихся по направлению «Журналистика» в Новосибирском государственном педагогическом университете. Занятия являются факультативными, в качестве целевой аудитории выступают члены студенческого объединения «Журавли». Для них данные занятия актуальны, так как в соответствии с учебным планом дисциплина «Основы телевизионной журналистики» преподается на старших курсах, а часть первокурсников мечтает о карьере телеведущего уже с момента поступления в университет. При этом студенты не имеют представления о том, какими навыками и компетенциями должен обладать специалист в данной области.

Так как процесс обучения относится к внеаудиторной деятельности, при разработке программы в первую очередь рассматривались имитационные игры, мастер-классы, тренинги. Как показывает практика, тренинги являются наиболее удачными формами проведения занятий, так как позволяют не только сформировать умения и навыки, связанные с созданием различных типов видеоконтента, но и выработать алгоритм действий в конкретных ситуациях.

В итоге был разработан ряд тренингов, которые включают в себя три составляющих:

- вводная информация (ознакомление студентов со структурными элементами традиционного телевизионного сюжета, демонстрация каждого элемента на примерах видеоматериалов профессиональных журналистов);

- творческая лаборатория (проработка студентами тем и идей для создания видеороликов);
- практическая деятельность (создание студентами видеоконтента).

Цель тренингов заключается в получении студентами навыков создания видеоматериала. В качестве целевой аудитории роликов выбраны абитуриенты и студенты, что с одной стороны, помогает авторам проектов с выбором актуальных тем и информационных поводов. С другой стороны, иллюзия полного понимания того, что может заинтересовать современную молодежь, влечет за собой ряд типичных ошибок.

В процессе совместной творческой деятельности студенты-журналисты пришли к выводу, что необходимо выбирать современные форматы презентации информации, в том числе и о вузе. Создаваемые ролики должны быть интересны и полезны для самих абитуриентов и студентов, то есть помогать в решении проблем, связанных с обучением и реализацией себя в профессиональной деятельности.

Первый пилотный проект мы запустили под названием «Абитуриент-2019». Каждый видеомейкер студенческого объединения должен был продумать актуальную тему видеоматериала, направленного на информирование абитуриентов в НГПУ, и, соответственно, создать данный видеоролик.

Видеоролик № 1.

Тема – Экскурсия по общежитию. Форма подачи – влог. В НГПУ обучается большое количество иногородних студентов, студентов по обмену. Поэтому абитуриентов, которые приезжают издалека, важно ознакомить с условиями и правилами проживания в общежитии.

Видеоролик № 2.

Тема – Экскурсия по главному корпусу НГПУ. Форма подачи – влог. Так как ИФМИП расположен за пределами главного корпуса НГПУ, необходимо показать абитуриентам, где находится библиотека, актовый зал, ректорат.

Видеоролик № 3.

Тема – «Как успешно пройти вступительные испытания на направление подготовки «Журналистика» в ИФМИП НГПУ?» Форма подачи – интервью-советы в стиле «лайфхак». При поступлении на направление подготовки «Журналистика» абитуриентам необходимо не только сдать ЕГЭ, но и пройти творческий конкурс, который состоит из письменной работы и собеседования. Абитуриенты часто переживают именно за творческое испытание, поскольку зачастую озадачиваются подготовкой к нему лишь после подачи документов, когда времени остаётся крайне мало. Разумеется, информация об испытании представлена на официальном сайте НГПУ, но, как правило, абитуриенты даже не знают о его существовании. С помощью интервью-советов члены приемной комиссии могут рассказать, как успешно сдать вступительные испытания, чтобы изменить статус «абитуриента» на «первокурсника».

После проработки тем студентами выбирается форма подачи материала. Обозначая и анализируя формы, мы выделяем общее между новыми и традиционными. Например, влог (видеоблог) по своей сути напоминает прямые вклю-

чения: студент находится в кадре, передает информацию от первого лица. Отличия в том, что речь нашего корреспондента максимально упрощена, ему позволено показывать эмоции, употреблять молодежный сленг, сокращения («тренажерка» – тренажерный зал, «пед» – педагогический университет), обращаться к зрителю на «ты», использовать дополнительные аудиовизуальные средства: фоновую музыку, стикеры, плашки и др. Такие методы способствуют привлечению внимания, повышению доверия к данному вузу.

Интервью с членами приемной комиссии схожи с беседами, которые также выходят в региональном и федеральном эфире. Только интервью студентов НГПУ имеют ограниченный хронометраж (не более 1 минуты) для удержания внимания зрителя, а ответы на актуальные вопросы представлены в виде советов: что может помочь при поступлении, если отсутствует портфолио? Три главных правила при прохождении собеседования? Мифы и стереотипы о профессии журналиста?

После завершения работы над материалами со студентами разбирается каждый видеоролик, озвучиваются рекомендации по их улучшению. Видеоконтент студентов дорабатывается с учетом выявленных недостатков и будет опубликован к началу приемной кампании 2019 года на видеохостинге «Youtube», в группах социальных сетей «ВКонтакте», «Instagram», посвященных деятельности ИФМИП НГПУ, для информирования абитуриентов.

Дальнейшая работа со студентами будет заключаться в разработке медиаплана рубрик и подборе тем для студенческого влог-канала, в привлечении новой аудитории (видеоролики не только для абитуриентов, но и для студентов НГПУ), в эксперименте с новыми современными формами подачи видеоконтента такими, как «лайфхак», который трактуется как «народная мудрость» или полезный совет, помогающий решать бытовые проблемы, экономя тем самым время [Фролова, 2013, с. 102].

Таким образом, тренинги позволяют параллельно с традиционными аудиторными занятиями осуществлять профессиональное медиаобразование, то есть при помощи практического погружения в основы видеопродакшена формировать у студентов первых курсов умения и навыки производства современного видеоконтента, адаптации классических тем и вопросов студенческой жизни под интересы современной молодежной целевой аудитории.

Библиографический список

1. Мершиева А.Д., Евдокимова Е.В. Роль активных методов обучения в реализации проектов профессионального медиаобразования (на примере деятельности отделения журналистики ИФМИП НГПУ) [Электронный ресурс] // Знак. Проблемное поле медиаобразования. – 2017. – № 1. – URL: http://journals.csu.ru/index.php/znak/issue/view/34/1_23 (Дата посещения: 24.04.2019).

2. Щедровицкий, Г.П. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности / Г.П. Щедровицкий. Избр. тр. – М: Изд-во Шк. культ. полит., 1995. – С. 130–131.
3. Фролова О.А. Рунет как источник проникновения иноязычности в современный русский язык // Язык как система и деятельность: мат. Международ. науч. конф. – Ростов н/Д.: Изд-во Foundation, 2013.

Заключение

А.А. Левицкая

профессор, кандидат педагогических наук,
проректор по научной работе
Таганрогского института управления и экономики

УЧИТЕЛЬ – ПРОФЕССИЯ ДАЛЬНЕГО ДЕЙСТВИЯ Р. РОЖДЕСТВЕНСКИЙ

Не подводя итоги...

4 ноября 1954 года в крошечном городке Елизово, расположенного в 30 километрах от Петропавловска-Камчатского, в семье командированного из Ленинграда военного офицера и учительницы русского языка и литературы, родился мальчик, в честь деда (тоже учителя) его назвали Александром. Детство прошло в военных городках, в переездах по большой стране: Камчатка – Сахалин – Черновцы – Мукачево – Хмельницкий – Ленинград – Феодосия – Запорожье – Таганрог. Оно было веселым, озорным – типичное советское мальчишеское детство. По мотивам историй о приключениях маленького Саши (порой даже опасных и потому волнительных для родителей) можно было бы написать книжку для детей в духе "Чук и Гек" или "Денискиных рассказов". Что отличало его от дворовых друзей – это, так сказать, "интеллектуальные интересы" – вместе с романами Жюль Верна и Фенимора Купера Саша с ранних лет читал журналы "Советский экран", а затем и "Искусство кино".

Тем не менее после окончания школы родители настояли на приобретении понятной им и "надежной" инженерной профессии, поэтому первое образование Александр получил в Таганрогском радиотехническом институте (позже вошедшего в состав Южного федерального университета). Но, предъявив родителям диплом, сын поехал в Москву поступать туда, куда влекло его призвание – на киноведческий факультет Всесоюзного государственного института кинематографии (ВГИК).

Параллельно началась работа по открытию и развитию школьных и городских кино клубов в уже ставшем родным Таганроге, журналистская деятельность в местной и всесоюзной прессе. Поработав в редакции газеты и в школе, в 1981 году Александр Викторович начал свой путь в высшем образовании – в Таганрогском государственном педагогическом институте. С 1987 по 2008 год он руководил кафедрой теории и методики воспитательной работы (с 1994 года кафедра была переименована в кафедру социокультурного развития личности). Александр Викторович окончил аспирантуру (1986) и докторантуру (1993) Института художественного образования Российской Академии образования (Москва). Защитил докторскую диссертацию в 38 лет, несмотря на то, что по тем временам для гуманитарных наук это в принципе было вызывающе рано, а

для московских патриархов педагогики – членов диссертационного совета – тем более.

Дальше начался период, если так можно сказать, максимального КПД по трем направлениям работы: научной, административной и общественной.

О научных достижениях профессора А.В.Федорова можно подробно прочитать и на сайте ТИ имени А.П.Чехова, и в Википедии, и на его страницах в научных соцсетях. Их, действительно, очень много: это и победа во всероссийском конкурсе ведущих научных школ РФ (2003–2005) по программе грантов Президента РФ, гранты Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры» (2009–2013), программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (2006–2008) Министерства образования и науки РФ, Российского гуманитарного научного фонда (1999–2012), Министерства образования России (1997–2000), Программы «Университеты России» (2002–2003), Российского фонда фундаментальных исследований (2018–2019), Российского научного фонда (2017–2019) и многие другие. Александр Викторович – автор свыше 500 публикаций: монографий, учебных и методических пособий, научных статей, докладов и рецензий. Вошел в первую тройку списка 100 самых цитируемых исследователей России в области массовых коммуникаций, составленный на основании РИНЦ – Российского индекса научного цитирования.

Но все это есть результат – "верхушка айсберга", в основании которой – трудоемкая, системная и фундаментальная работа по формированию и развитию своей научной школы медиаобразования и медиакомпетентности. Среди непосредственных "воспитанников" научной школы профессора Федорова, его аспирантов, на сегодняшний день уже около двух десятков кандидатов наук, а если считать и тех, кто учился на его трудах и вдохновился его примером (в том числе, участников Всероссийской научной школы для молодежи – 2009, на которую приехали молодые ученые из вузов таких территориально удаленных от Таганрога городов, как Пермь, Владивосток, Иркутск, Новосибирск, Челябинск, Томск и др.), то таких – уже сотни.

Административная работа в институте (с 2005 года 2014 год – проректор Таганрогского государственного педагогического института им. А.П. Чехова по научной работе; с 2014 года по 2018 – заместитель директора по научной работе Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал Ростовского государственного экономического университета) действительно была чрезвычайно продуктивной – благодаря профессионализму и целеустремленности Александра Викторовича не только для его ближайших коллег – членов научной школы "Медиаобразование", но и для преподавателей других кафедр, увлеченных другими научными интересами, открылись возможности получения финансирования крупнейших научных фондов, а Таганрогский институт имени А.П. Чехова вышел в число лидирующих региональных вузов по ежегодному количеству научно-исследовательских проектов, поддержанных грантами.

Что касается третьего направления – общественной работы, то она органично связана с научной, но имеет еще и дополнительное измерение – популяризацию важности медиакомпетентности в современном обществе. К этому ас-

пекту деятельности Александра Викторовича можно отнести не только его работу по гранту Президента РФ для поддержки творческих проектов общенационального значения в области культуры и искусства (2001–2002), работу в качестве эксперта Аналитического центра при Правительстве РФ по проектам Комиссии при Президенте РФ по модернизации и технологическому развитию экономики России, федерального эксперта Минобрнауки, но и его вклад в расширение представлений зарубежного научного сообщества о российской гуманитарной науке в целом и о медиаобразовании в частности. Это его лекции и мастер-классы в Центральном-Европейском университете (Будапешт, 1998, 2006), в Институте Кеннана (Вашингтон, 2003), Университете им. Гумбольдта (Берлин, 2005), в Сорбонне (Париж, 2009), Университете им. Гутенберга (Майнц, 2010), Университете им. Гете (Франкфурт, 2014), исследовательская работа во Франции – Maison des science des homme (2002, 2009). Его неоднократно приглашали ключевым спикером на международные научные конгрессы самого высокого уровня (ЮНЕСКО: Париж, 1997, 2007, 2009; Сан-Паулу, 1998; Вена, 1999; ООН: Мадрид, 2008, World Innovation Summit for Education (Катар, 2010, 2013 и др.). Выступал с докладами на слушаниях Совета Европы по вопросам Интернет и медиаобразования (Страсбург, 2002) на конференции Совета Европы по медиаграмотности (Грац, 2007).

И еще одна важная ипостась Александра Викторовича – это создание, обеспечение жизнедеятельности и продвижение научного журнала «Медиаобразование», который выходит в свет с 2005 года, а сегодня входит в перечень ВАК, индексируется РИНЦ и Web of Science.

Перечисления всех почётных титулов и наград Александра Викторовича заняли бы отдельную страницу, вот лишь некоторые из них: Почетный работник высшего профессионального образования, член Союза кинематографистов России, Академик Национальной Академии кинематографических искусств и наук России, лауреат премии Союза кинематографистов по кинокритике и киноведению (1983), награжден Дипломом Министра культуры РФ «За большой вклад в сохранение духовно-культурного наследия России» (2008), Президент Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России (2003-2014), Лауреат премий Гильдии кинокритиков РФ (2001, 2015), Лауреат Невской премии за вклад в изучение журналистики и массовых коммуникаций (2019), Лауреат всероссийского конкурса «Золотые имена высшей школы» (2018), обладатель престижной международной награды «Медиа и информационная грамотность» (2019), ежегодно присуждаемой (при поддержке ЮНЕСКО) выдающимся деятелям мира в области массовых коммуникаций.

Для меня большая честь представить участникам конференции своего рода curriculum vitae Александра Викторовича Федорова – личность с большой буквы, выдающегося российского ученого с мировым именем. С юбилеем, любимый папа, еще не время подводить итоги, пусть твой блестящий путь продолжается долгие лета!

Научное издание

**Современное состояние
медиаобразования в России
в контексте мировых тенденций**

Материалы
международной научной конференции

Таганрог, 6 ноября 2019 г.

(к 65-летию почетного президента
Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России,
профессора А.В. Федорова)»

Ответственный редактор И.В. Чельшева

Редактирование, верстка, дизайн обложки

Н.В. Фоменко

Изд. № 147/3483. Подписано к использованию 29.10.2019.

344002, Ростов-на-Дону, Б. Садовая, 69, РГЭУ (РИНХ), а. 152
Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ)